

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«УНИВЕРСИТЕТ УПРАВЛЕНИЯ «ТИСБИ»

ИНКЛЮЗИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Издается с февраля 2016 года

Том 3, № 3-4 (11-12), 2018 год

ISSN 2499-9830

Включен в систему Российского индекса научного цитирования
Включен в Международный подписной справочник периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory»
Размещается в Научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU

Главный редактор – кандидат педагогических наук, профессор Н.М. Прусс
Заместитель главного редактора – доктор юридических наук, профессор А.Б. Мезяев
Ответственный секретарь – Е.В. Мелина
Технический редактор – Е.В. Мелина, Д.Р. Галеева
Выпускающий редактор – И.А. Губайдуллина

Редакционная коллегия:

Аршамбо Доминик, д-р философии, проф. (Франция, г. Париж); *Малофеев Н.Н.*, академик РАО, д-р пед. наук, проф. (г. Москва); *Белявский Б.В.*, канд. пед. наук, доц. (г. Москва); *Вачков И.В.*, д-р психол. наук, проф. (г. Москва); *Демьянчук Р.В.*, канд. психол. наук, доц. (г. Санкт-Петербург); *Ибрагимов Г.И.*, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф. (г. Казань); *Иксанов Х.В.*, д-р мед. наук, проф. (г. Казань); *Матушанский Г.У.*, д-р пед. наук, проф. (г. Казань); *Аксенова Г.И.*, д-р пед. наук, проф. (г. Рязань); *Сай Гилберт*, координатор технологии обучения (США); *Смолин О.Н.*, д-р филос. наук, проф., депутат ГД РФ, первый заместитель председателя Комитета ГД РФ по образованию (г. Москва); *Хорошилов А.В.*, и.о. директора Института ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании (г. Москва); *Чошанов М.А.*, д-р пед. наук, проф. (США).

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (РОСКОМНАДЗОР). Свидетельство о регистрации печатного СМИ (журнал) ПИ № ФС 77–67742. Дата регистрации: 10.11.2016. Форма распространения: печатное СМИ (журнал). Территория распространения: Российская Федерация, зарубежные страны. Языки: русский, английский.

Учредитель (издатель): УВО «Университет управления «ТИСБИ».

Адрес: 420012, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Муштари, 13.

Редакция: 420012, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Муштари, 13.

Тел./факс: +7(843)294-83-42 (редакция), e-mail: inclusion.tisbi@mail.ru, Интернет-сайт: www.tisbi.ru

Бумага ВХИ, офсетная. Печать ризографическая. Тираж: 500 экз. Подписано к печати 25.12.2018 г.

Усл. печ. л. 13,06. Заказ № 52. Формат 70x100/16. Отпечатано в Издательском центре

УВО «Университет управления «ТИСБИ». Адрес: 420012, г. Казань, ул. Муштари, д. 13.

Перепечатка материалов допускается только с письменного разрешения редакции.

Редакция не несет ответственности за содержание публикаций.

© УВО «Университет управления «ТИСБИ», 2018 год

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|-----------------------------------|----------|
| Колонка главного редактора | 4 |
|-----------------------------------|----------|

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

| | |
|---|----------|
| Речицкая Е.Г., Данилова М.А. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПЛЮСЫ И МИНУСЫ | 8 |
|---|----------|

| | |
|--|-----------|
| Садыкова Р.Э. НЕТРАДИЦИОННЫЕ МЕТОДЫ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ С ОВЗ (С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ) В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ | 14 |
|--|-----------|

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

| | |
|---|-----------|
| Мелина Е.В. СОПРОВОЖДАЕМОЕ СОДЕЙСТВИЕ ЗАНЯТОСТИ ИНВАЛИДОВ В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН | 33 |
|---|-----------|

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИНКЛЮЗИИ

| | |
|--|-----------|
| Кузьмичева К.Г. ОРИГАМИ-ТЕРАПИЯ ДЛЯ ЗАНЯТИЙ С ДЕТЬМИ С ЗАБОЛЕВАНИЕМ ДЦП | 50 |
|--|-----------|

| | |
|--|-----------|
| Солоникова М.Н. СИСТЕМА ПРИЕМОВ, СПОСОБСТВУЮЩИХ РАЗВИТИЮ ВНИМАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ | 58 |
|--|-----------|

КЛИНИЧЕСКАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

| | |
|---|-----------|
| Микляева Н.В., Тихонова О.А. ГРУППОВАЯ ЭКСПРЕСС-ДИАГНОСТИКА КОМПОНЕНТОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР | 68 |
|---|-----------|

| | |
|---|-----------|
| Руденко А.В., Микляева Н.В. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ДИАГНОСТИКИ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НОРМАТИВНЫМ РАЗВИТИЕМ И С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ | 77 |
|---|-----------|

| | |
|---|-----------|
| Суворова И.Ю. СОПРОВОЖДЕНИЕ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С ОВЗ СО СЛОЖНОЙ СТРУКТУРОЙ ДЕФЕКТА КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ | 86 |
|---|-----------|

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

| | |
|--|-----|
| Антропова М.М. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ | 94 |
| Зинченко И.В. СПЕЦИФИКА КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ | 108 |
| Махова Ю.В., Микляева Н.В. ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА | 119 |
| Микляева Н.В. МОДЕЛИРОВАНИЕ В ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ О ДЕТЯХ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА | 134 |
| Разумова Л.П. РАЗРАБОТКА ИНДИВИДУАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА, ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В КОРРЕКЦИОННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ | 147 |

Уважаемые читатели и коллеги!

Представляем вашему вниманию третий выпуск журнала 2018 г. «Инклюзия в образовании», который включил в себя 13 статей 14 авторов. География нашего журнала обширна. В этом номере она представлена такими городами, как Москва, Юрьевец и Вичуга (Ивановская область), Жигулевск (Самарская область), Казань, Елабуга.

В журнале обозначены следующие рубрики: «Инклюзивное образование», «Открытое пространство инклюзии», «Теория и практика инклюзии», «Клиническая и специальная психология», «Коррекционная педагогика».

В рубрике «Инклюзивное образование» представлены две статьи авторов из Москвы и Казани, в которых раскрываются аспекты развития инклюзивного образования, его положительные и отрицательные стороны, рассматривается организация доступной образовательной среды для лиц с ограниченными возможностями здоровья, затрагивается вопрос рисков инклюзии, а также роль компьютерных технологий в новой системе образования. Статья «Нетрадиционные методы коррекционно-развивающей работы с учащимися с ОВЗ (с тяжелыми нарушениями речи) в условиях инклюзивного образования» рассматривает логопедическую работу по исключению различных речевых патологий детей, предусматривающую применение различных методов и приемов, среди которых очень важное значение имеют игровые технологии. Применение в коррекционной работе наглядно-игровых средств создает максимально благоприятные условия для развития детей младшего школьного возраста. Игровые технологии представляют собой, с одной стороны, наглядное пособие, а с другой – дидактическую игру со своим содержанием, организацией и методикой проведения. С помощью игровых средств создается игровая ситуация, актуализируются знания детей, объясняются правила, формируется дополнительная стимуляция игровой и речевой активности, создаются условия для возникновения и усиления познавательных мотивов, развития интересов, формируется положительное отношение к обучению. Сам процесс обучения становится эмоциональным, действенным, позволяющим ребенку усвоить собственный опыт, активизируя познавательную деятельность. Применение игровых технологий в работе логопеда позволяет повышать успешность обучения детей с речевыми нарушениями.

Рубрика «Открытое пространство инклюзии» представлена статьей автора из Казани, который рассматривает опыт работы по организации сопровождения инвалидов до их трудоустройства на примере проекта, реализованного при поддержке Министерства труда, занятости и социальной защиты Республики Татарстан.

В рубрике «Теория и практика инклюзии» представлены две статьи авторов из Казани и Ивановской области (г. Вичуга). Статья «Оригами-терапия для занятий с детьми с заболеванием ДЦП» рассматривается искусство оригами в качестве методики арт-терапии, в том числе и детей с заболеванием ДЦП; описана польза этой терапии, приведены примеры ее успешного применения на практике, представлена подробная инструкция по созданию оригами в рамках арт-терапии. Автор статьи «Система приемов, способствующих развитию внимания обучающихся в условиях инклюзивного образования» описывает приемы, способствующие развитию высших когнитивных процессов, способы применения упражнений на различных этапах урока.

Рубрика «Клиническая и специальная психология» представлена авторами из Москвы. В статье «Групповая экспресс-диагностика компонентов эмоционального интеллекта у старших дошкольников с ОНР» выделены параметры эмоционального интеллекта детей, предложена процедура групповой экспресс-диагностики указанных параметров у старших дошкольников с ОНР, представлен необходимый наглядный материал. Автор статьи «Сравнительный анализ результатов диагностики развития памяти детей старшего дошкольного возраста с нормативным развитием и с задержкой психического развития» приводит методику диагностики слуховой, зрительной и двигательной памяти и результаты ее апробации на дошкольниках с ЗПР и детей дошкольного возраста с нормативным развитием, сравнительный анализ результатов диагностики развития памяти детей старшего дошкольного возраста с нормативным развитием и с задержкой психического развития. Практический интерес вызывает статья «Сопровождение молодых людей с ОВЗ со сложной структурой дефекта как необходимое условие для формирования профессионального самоопределения», которая посвящена проблеме профессионального самоопределения людей со сложной структурой дефекта и роли психологического сопровождения в нем. В первой части рассказывается о механизмах профессионального самоопределения и его роли в формировании представления о себе. В ней рассказывается о психологических особенностях людей с ОВЗ со сложной структурой дефекта, затрудняющих профессиональное самоопределение; на

конкретных примерах предлагается психолого-педагогическое сопровождение как условие для профессионального самоопределения, реализуемого как одна из моделей ООО «Федоровец».

Рубрика «Коррекционная педагогика» содержит сразу 5 статей авторов из Москвы, Ивановской, Самарской областей, Елабуги. Автор статьи «Коррекционная работа для развития детей с ОВЗ» описывает сущность, способы и приемы эмоционально-личностного развития детей; рассмотрены основные задачи и направления коррекционной работы; представлены методические рекомендации для организации коррекционно-развивающих занятий с детьми с ОВЗ. В статье «Специфика коррекционной педагогики учителя-логопеда дошкольной организации в условиях инклюзии» освещены проблемы и возможности коррекционно-развивающей работы учителя-логопеда с детьми ОВЗ дошкольного возраста в условиях инклюзии, раскрыты формы, методы и приемы организации образовательного процесса, приведены примеры из опыта работы. Статья практической направленности «Диагностика развития языковой способности у детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях реабилитационного центра» представляет анализ особенностей развития языковой способности у детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях реабилитационного центра, апробированную методику диагностики, учитывающую условия коррекционно-педагогической работы учителя-дефектолога и включающую четыре этапа: выявление потребности в речевой и неречевой коммуникации; выявление мотивационного компонента языковой способности; выявление ориентировочного компонента языковой способности; выявление операциональных и контрольных умений и навыков, языкового опыта. Автор статьи «Моделирование в формировании представлений у будущих педагогов о детях с расстройствами аутистического спектра» предлагает использование метода игрового и наглядного моделирования (на основе демонстрации способов манипулирования с дидактической игрушкой, пирамидкой) в формировании и расширении, углублении представлений будущих педагогов о расстройствах аутистического спектра; также приводятся критерии сравнительной диагностики детей. В статье «Разработка индивидуально ориентированной системы воспитания ребенка, обучающегося в коррекционном образовательном учреждении» отражены результаты работы администрации и педагогического коллектива Юрьевоцкой школы-интерната Ивановской области. Автор статьи делится некоторыми наработками, накопленными в ходе работы с детьми с ОВЗ, детьми с умственной отсталостью

(интеллектуальными нарушениями), детьми-инвалидами, имеющими индивидуальные возможности для обучения. В школе-интернате третий год внедряется Федеральный государственный стандарт начального общего образования для обучающихся с ОВЗ, ФГОС НОО для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), которые предусматривают возможность гибкой смены образовательного маршрута, программ и условий получения начального общего образования обучающимися с ОВЗ на основе комплексной оценки личностных, метапредметных и предметных результатов освоения адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования (далее – АООП НОО), заключения психолого-медико-педагогической комиссии и мнения родителей. Некоторые итоги, проблемы и трудности, с которыми столкнулся автор статьи, представлены в вариативности образовательных маршрутов для детей с особыми образовательными потребностями, а также раскрыты траектория построения индивидуально ориентированной системы воспитания ребенка, обучающегося в коррекционном образовательном учреждении.

Обращаем ваше внимание, уважаемые читатели и коллеги, что в журнале также могут публиковаться статьи по вопросам социальной инклюзии, рассматриваться экономические и юридические проблемы, пути их решения, связанные с инклюзивным образованием, инвалидами, их семьями, категориями лиц, попадающими под понятие «социальная инклюзия». Есть возможность размещения информационного материала о проводимых мероприятиях в ваших учреждениях и организациях в виде анонса или итоговой резолюции.

Мы благодарим всех наших авторов и читателей за поддержку, надеемся на дальнейшее плодотворное сотрудничество. До встречи на страницах следующего номера журнала «Инклюзия в образовании».

С уважением,
главный редактор,
ректор Университета
управления «ТИСБИ»
Нэлла Матвеевна Прусс.

УДК 376

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПЛЮСЫ И МИНУСЫ

Е.Г. Речицкая, М.А. Данилова

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье описаны некоторые аспекты развития инклюзивного образования, положительные и отрицательные стороны инклюзии. Рассматривается организация доступной образовательной среды для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Затрагивается вопрос рисков инклюзии, а также роль компьютерных технологий в новой системе образования.*

***Ключевые слова:** инклюзивное образование, риски, дети с ОВЗ, специальное образование.*

Инклюзивное образование интенсивно входит в практику современной школы, ставя перед ней много сложных вопросов и новых задач. Зарубежная практика инклюзии в образовании имеет богатый опыт и законодательное закрепление, в то время как российский опыт только начинает складываться и развиваться [2, с. 137]. В настоящее время инклюзия имеет множество понятий и трактовок. В том числе инклюзия подразумевает, что дети с разными образовательными возможностями и потребностями обучаются вместе по одинаковым программам в одной школе. Система инклюзивного образования затрагивает не только детей-инвалидов, но и талантливых детей, к которым также требуется специальный подход для реализации имеющегося у них потенциала развития [3]. Инклюзивное образование последовательно внедряется в российскую систему образования, что особенно актуально в эпоху информационного общества.

С 1 сентября 2016 г. вступил в силу Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее - ФГОС) [1]. ФГОС обучающихся с ОВЗ внедряется постепенно: в 2016-2017 учебном году инклюзивное образование распространилось только на первые классы; в 2017-2018 учебном году ФГОС реализовался во вторых классах. В текущем учебном году (2018-2019) новая система тестируется на третьих классах. Таким образом, в 2019-2020 учебном году вся линейка начальной школы должна подпадать под действие нового образовательного стандарта ФГОС.

Инклюзивное образование делает акцент на ценности каждого человека, вне зависимости от уровня его способностей. Социализация

является важнейшей составляющей процесса образования, и каждый ребенок нуждается в общении со сверстниками, в их поддержке, понимании и одобрении. Именно средняя и старшая школа должны стать ступенью в непрерывном инклюзивном образовании. Выход видится в разработке новых подходов в создании специальных образовательных условий для обучающихся в условиях инклюзии в среднем или старшем звене обучения [5, с. 107]. Совместное обучение детей с особыми потребностями и обычных детей может плохо сказаться на успеваемости последних. Но существует мнение, что данный процесс действует совершенно иначе. Инклюзивное образование ускоряет процесс изменений в образовательной практике, что ведет к улучшению качества образования. Включение детей с ограниченными возможностями в общеобразовательные школы побуждает учителей осваивать более действенные, интерактивные и ориентированные на ребенка подходы, что идет на пользу всем учащимся.

Также инклюзивное образование помогает бороться с дискриминацией по отношению к людям с ОВЗ. Побороть такие барьеры сложно, однако в правильных условиях дети могут быть более терпимыми и понимающими, чем взрослые [4, с. 290].

Целью инклюзивного образования является организация совместного процесса обучения обычных детей и детей с особыми потребностями. Инклюзивное образование отличается от специального образования. Главное отличие заключается в том, что инклюзивное образование – это включение этих детей в общую систему образования, но вместе с тем дети с ограниченными возможностями здоровья нуждаются в особом подходе и учете их особых образовательных потребностей.

В настоящее время в России одновременно применяются три подхода в обучении детей с особыми образовательными потребностями:

- дифференцированное обучение детей с нарушениями речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с задержкой психического развития в специальных образовательных организациях;
- интегрированное обучение детей в специальных классах в общеобразовательных учреждениях;
- инклюзивное обучение, подразумевающее, что дети с особыми образовательными потребностями обучаются в классе вместе с обычными детьми.

В соответствии с потребностями учащихся предполагается, что для каждого ребенка будет разрабатываться индивидуальная программа обучения и развития в рамках класса [8, с. 213].

Существует несколько подобных программ. Первая программа ориентирована на детей, которые к моменту поступления в школу достигают уровня развития, близкого к возрастной норме, и имеют положительный опыт общения со сверстниками. Вторая программа рассчитана на подгруппы детей, которые не достигают к моменту поступления в школу уровня знаний и умений, близких к норме, но одновременно не имеют дополнительных ограничений здоровья, препятствующих получению образования на общих условиях. Третья программа разрабатывается для детей с легкой умственной отсталостью. Четвертый вариант программ разрабатывается для детей с тяжелой и глубокой умственной отсталостью и для детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР). Таким образом, для разных категорий разрабатываются программы, учитывающая особые образовательные потребности обучающихся. Кроме того, для каждого ребенка может быть разработана индивидуальная специальная программа развития, которая является обязательной для детей, обучающихся по четвертому варианту стандарта специального образования.

Согласно разработанной программе у учащегося может быть личный план посещения занятий/уроков: он может присутствовать в классе только на отдельных занятиях, а остальные предметы осваивает один на один с учителем. Также ребенку может быть определен сопровождающий, тьютор.

Но для того чтобы в России инклюзивное образование оказывало реальный эффект на процесс школьного обучения, необходимо воспитывать в обществе толерантность к детям с ограниченными возможностями здоровья. Нужно готовить компетентных специалистов в данной сфере, которые будут обладать профессиональными навыками для работы в системе инклюзии. В настоящее время данная система только начинает включаться в образовательный процесс [6, с. 147]. В связи с этим имеются следующие риски инклюзивного образования:

- риск снижения качества обучения для других детей;
- риск ухудшения условий обучения самих детей с ОВЗ;
- риск ухудшения условий труда для педагогов;
- риск разрушения системы специального образования, потери достижений в системе обучения детей с ограниченными возможностями;

- риск личной или социальной дезадаптации и дисгармонии в детской и взрослой среде;

- риск проведения формальной инклюзии.

Главные риски современного этапа развития инклюзивного обучения заключаются в отсутствии индивидуального подхода, повышенной эмоциональной нагрузке на ребенка и сложности восприятия учащимися ребенка с ОВЗ как равного себе [7, с. 97].

Стоит также отметить, что инклюзия подразумевает использование передовых технологий. Вопрос внедрения современных компьютерных технологий не обошел инклюзивную систему образования. Перед учреждениями, ведущими подготовку детей с ограниченными возможностями здоровья, встает вопрос создания и внедрения инновационных технологий образования, которые смогут облегчить процесс получения и усвоения знаний.

Использование новых компьютерных технологий в учебном процессе приводит к тому, что развиваются:

- новые педагогические приемы и методы, которые строятся на основе уже имеющегося фундамента образования и поэтому являются эффективными;

- новая образовательная среда, включающая образовательные классы с игровой зоной, в которой дети могут отдыхать во время перемены;

- изучение адаптационного потенциала ребенка (исследуется то, как ребенок с ограниченными возможностями здоровья адаптируется в современной школе);

- структурные изменения в педагогической системе [7, с. 95].

Для успешного внедрения инклюзивного образования в России необходимо, чтобы в новой системе появились компетентные специалисты, знающие данную систему и имеющие соответствующую квалификацию (переподготовку), опыт и желание обучать всех детей без исключения.

Литература

1. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».
2. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике / С.В. Алехина // Психологическая наука и образование. - 2016. - № 1. - С. 136-145.
3. Альминдеров В.В., Гиза Т., Речицкая Е.Г. и др. Интеллектуальная и творческая одаренность. Междисциплинарный подход: Монография. - М.: Научный консультант, 2017. - 220 с.

4. Беленкова Л.Ю., Руденко И.Л. Инклюзивное высшее образование как системная инновация / Л.Ю. Беленкова, И.Л. Руденко // Проблемы современного педагогического образования. - 2017. - № 56-10. - С. 288-298.
5. Назарова Н.М. Современный вектор развития непрерывного инклюзивного образования / Н.М. Назарова // Вестник Пермского гос. гуманитар.-педагогич. ун-та. - Серия № 1. Психологические и педагогические науки. - 2017. - № 2-1. - С. 104-109.
6. Привезенцева А.С., Романова Г.А. Инклюзивное образование: перспективы внедрения и проблемы готовности / А.С. Привезенцева, Г.А. Романова // Проблемы современного педагогического образования. - 2017. - № 57-7. - С. 135-141.
7. Стрижак Н.А., Паункснис О.Р. Возможности применения игровых инновационных технологий в процессе инклюзивного образования / Н.А. Стрижак, О.Р. Паункснис // Инклюзия в образовании. - 2017. - № 2 (6). - С. 92-98.
8. Феталиева Л.П. Современный взгляд на инклюзивное образование / Л.П. Феталиева // Мир науки, культуры, образования. - 2018. - № 4 (71). - С. 214-215.

Авторы публикации

Речицкая Екатерина Григорьевна, канд. пед. наук, профессор, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия,
e-mail: rechitskaja@yandex.ru

Данилова Марина Александровна, студент-бакалавр, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия,
e-mail: marinadmedic@yandex.ru

INCLUSIVE EDUCATION: PROS AND CONS

Rechitskaya E., PhD, Professor, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia,
e-mail: rechitskaja@yandex.ru

Danilova M., bachelor's degree student, professor, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, e-mail: marinadmedic@yandex.ru

***Abstract.** In the article the certain aspects of inclusive education and its pluses and minuses are described. The creation of accessible educational environment for children with limited health abilities is examined. The question of inclusion risk and the role of computer technologies in the new system of education are looked into.*

***Keywords:** inclusive education, risks, disabled children, special education.*

References

1. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».
2. Alekhina S. Inclusive education: from policy to practice / S. Alekhina // Psychological science and education. - 2016. - № 1. - P. 136-145.
3. Alminderov V., Giza T., Rechitskaya E. Gand others. Intellectual and creative endowment. Principal approach: Monograph. - M.: Scientific consultant, 2017. - 220 p.

4. Belenkova L., Rudenko I. Inclusive higher education as the systematic innovation / L. Belenkova, I. Rudenko // Problems of modern pedagogical education. - 2017. - № 56-10. - P. 288-298.
5. Nazarova N. Modern vector of inclusive education development / N. Nazarova // Bulletin of Permiskiy government humanitarian-pedagogical university. - 2017. - № 2-1. - P. 104-109.
6. Privezentseva A., Romanova G. Inclusive education: perspectives of introduction and problems of readiness / A. Privezentseva, G. Romanova // Problems of modern pedagogical education. - 2017. - № 57-7. - P. 135-141.
7. Strizhak N., Paunksnis O. Possibilities of usage of innovative game technologies in inclusive education / N. Strizhak, O. Paunksnis // Inclusion in education. - 2017. - № 2 (6). - P. 92-98.
8. Fetalieva L. Modern look on inclusive education / L. Fetalieva // World of science, culture and education. - 2018. - № 4 (71). - P. 214-215.

Дата поступления: 02.08.2018.

УДК 376.37

**НЕТРАДИЦИОННЫЕ МЕТОДЫ
КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ
С УЧАЩИМИСЯ С ОВЗ (С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ
РЕЧИ) В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Р.Э. Садыкова

МБОУ «Средняя школа № 36», г. Норильск, Россия

***Аннотация.** Логопедическая работа по исключению различных речевых патологий детей предусматривает применение различных методов и приемов, среди которых очень важное значение имеют игровые технологии.*

Применение в коррекционной работе наглядно-игровых средств создает максимально благоприятные условия для развития детей младшего школьного возраста. Игровые технологии представляют собой, с одной стороны, наглядное пособие, с другой – дидактическую игру со своим содержанием, организацией и методикой проведения. С помощью игровых средств создается игровая ситуация, актуализируются знания детей, объясняются правила, формируется дополнительная стимуляция игровой и речевой активности, создаются условия для возникновения и усиления познавательных мотивов, развития интересов, формируется положительное отношение к обучению. Сам процесс обучения становится эмоциональным, действенным, позволяющим ребенку усвоить собственный опыт, активизируя познавательную деятельность. Применение игровых технологий в работе логопеда позволяет повышать успешность обучения детей с речевыми нарушениями.

В данном материале представлен опыт применения игровых технологий в практике учителя-логопеда общеобразовательной школы.

***Ключевые слова:** логопедическая работа, коррекционная работа, игровые технологии, обучение, учитель-логопед.*

В последнее время наблюдается тенденция к увеличению количества детей с отклонениями в речевом развитии вследствие ухудшающейся экологической обстановки, снижения социального, материального уровня жизни и ряда других причин. В школу поступают дети с серьезным недоразвитием отдельных психических процессов. Различные формы и виды речевых нарушений в той или иной мере отражаются на динамике развития психической деятельности ребенка, что и является одной из ведущих причин трудностей в обучении, когда к плохим оценкам обычно добавляются отклонения в поведении ребенка, его повышенная утомляемость и нервозность.

У детей с общим недоразвитием речи отмечаются не только фонетические дефекты, фонематические нарушения, лексико-грамматическое недоразвитие и несформированность связной речи, но и низкий уровень познавательной активности, недостаточная регуляция произвольной деятельности и поведения.

В работе с данной категорией детей недостаточно использовать традиционные методики коррекционной работы. В связи с этим, как логопед нахожусь в постоянном поиске новых подходов, технологий и приемов устранения недостатков речи.

Актуальность и перспективность опыта

Наличие речевого дефекта у ребёнка приводит к изменениям в психической сфере, а именно к появлению таких черт, как повышенная раздражительность, замкнутость, депрессивные состояния, негативизм, заторможенность, апатичность. Игра, проводимая с коррекционной целью, помогает сохранить положительный воздействующий заряд на все стороны психофизического развития ребенка, сохранить его здоровье. В работе логопеда нет ничего хуже монотонности. Поэтому наряду с общепринятыми методами и приемами вполне обосновано использование оригинальных творческих методик, эффективность которых очевидна. Одним из таких средств, на мой взгляд, является использование различных игр в логопедической работе.

В жизни ребенка младшего школьного возраста игра занимает одно из ведущих мест. Игра для него – форма организации жизни, средство всестороннего развития. Дети легче усваивают новый материал в процессе игры. Играя, ребенку предоставляется широкое поле для фантазии и творчества. Казалось бы, ничего нового в применении игровых технологий не наблюдается. Однако эти технологии так и остаются «инновационными» в системе российского образования.

Игровые технологии нашли широкое применение в логопедической практике.

Сущность опыта

Использование логопедических игровых технологий в реализации здоровьесберегающего потенциала учащихся с ОНР.

Моя задача как логопеда - окружить ребенка игрой, чтобы он и не заметил, что на самом деле занят тяжелой работой - исправлением недостатков речи. Игра как форма деятельности ребенка способствует гармоничному развитию у него психических процессов, личностных черт, интеллекта.

Важным является положительное эмоциональное отношение детей к играм. Удачно и быстро найденное решение, радость победы, успех, одобрение со стороны логопеда оказывают на детей положительное воздействие, активизируют их мышление, способствуют повышению интереса к познавательной деятельности.

В результате отбора и апробации игр и игровых упражнений мной выявлены положительные моменты их применения:

- Повышение мотивации к логопедическим занятиям.
- Повышение результативности коррекционно-развивающей работы.
- Повышение работоспособности на занятиях.
- Создание на занятии благоприятной атмосферы, обогащение эмоциональной сферы ребенка.
- Эффективность игровой мотивации детской речи.
- Повышение речевой активности детей.
- Развитие психических процессов: памяти, внимания, мышления и т.д.

Результативность работы

Исходя из личного опыта работы, можно определенно заявлять, что только комплексное воздействие на ребенка может дать положительную динамику речевого развития. Работа учителя –логопеда направлена не только на исправление дефектов речевой деятельности, но и на формирование и развитие многих психических процессов, представлений об окружающей действительности. В логопедической коррекционной работе большое значение уделяется сохранению здоровья детей.

По результатам психолого-диагностического обследования учащихся с ОНР после проведенной коррекционной работы уровень интеллектуальных способностей вырос на 77%, уровень мотивации - на 83%, уровень тревожности снизился на 83%.

Сравнительные данные уровня развития познавательных способностей учащихся с ОНР

(одна и та же группа детей с 1-го по 3-й класс)

1 - низкий; 2 - средний; 3 - высокий.

| Ф.И.О. учащегося | Мышле- ние | | | Память | | | Внимание | | | Мотива- ция | | | Тревож- ность | | |
|---------------------|---------------|---------|---------|---------|---------|---------|----------|---------|---------|----------------|---------|---------|------------------|---------|---------|
| | 1 класс | 2 класс | 3 класс | 1 класс | 2 класс | 3 класс | 1 класс | 2 класс | 3 класс | 1 класс | 2 класс | 3 класс | 1 класс | 2 класс | 3 класс |
| Дмитрий З. | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 |
| Владимир Н. | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 |
| Данил П. | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 |
| Владимир В. | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 |
| Алина Ф. | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| Егор К. | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 |

Основная часть

Целью использования игровой технологии в логопедической практике являются повышение мотивации к занятиям, увеличение результативности коррекционно-развивающей работы, развитие любознательности, интереса к русскому языку.

Игры имеют большое значение в умственном, нравственном, физическом и эстетическом воспитании детей.

Разнообразные игровые ситуации побуждают ребенка к свободному речевому общению, отвлекают его внимание от речевого дефекта, предоставляют богатые возможности для осуществления целенаправленной психотерапии. Игра и сама по себе оказывает благотворное воздействие на общее психическое состояние детей с отклонениями в речевом развитии, вызывает у них встречную активность, затрагивая их интересы, фантазию, воображение. Все это повышает эффективность коррекционной работы. В то же время игровые приемы освобождают детей от утомительной, неестественной для их возраста длительной неподвижности на логопедическом занятии и помогают чередовать виды речевой работы.

В активизации развернутой речи игровые приемы тренируют навыки правильной речи при постепенном расширении объема высказывания. Такие игры помогают ребенку четко оформить мысль не

только короткими, но и простыми распространенными предложениями. Игровое название этого периода - «В стране полных ответов».

Выбор игры обуславливается целями, содержанием, этапом занятия. Так же, как и само занятие, игра реализует познавательные, воспитательные и коррекционные задачи обучения. В связи с этим она не имеет права быть только развлекательным элементом занятий.

Игровая форма занятий

Игровая форма занятий создается игровой мотивацией, которая выступает как средство побуждения, стимулирования детей к учебной деятельности.

Реализация игровых приемов и ситуаций на занятиях проходит по таким основным направлениям:

- дидактическая цель ставится перед детьми в форме игровой задачи;
- учебная деятельность подчиняется правилам игры;
- учебный материал используется в качестве ее средства;
- в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую;
- успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

Логопедические занятия проходят в игровой форме. В начале занятия ставится дидактическая задача в игровой форме. Например: появляется гость, приходит письмо с заданием для детей или погружение в сказочный сюжет. Дети также могут выполнять роли (путешественники, пассажиры и др.). За успешное выполнение заданий дети награждаются фишками, звездочками, что вносит соревновательный элемент.

Для проведения коррекционно-развивающей работы с использованием игровых технологий на логопедическом пункте подобраны игрушки, дидактические и компьютерные игры, элементы сказкотерапии.

Дидактические игры М. Монтессори

Развивающая методика Монтессори основана на принципе: «Помоги мне сделать это самому!» - самостоятельном познании ребенком окружающего мира. Занятия в специально подготовленной среде направлены на развитие речи, логики, внимания путем тренировки мелкой моторики, сенсорного опыта и развивающих игр.

Суть методики Марии Монтессори состоит в том, чтобы подвигнуть ребенка к самовоспитанию, самообучению и саморазвитию; задача же взрослого - помочь ребенку в реализации своей

индивидуальности. Ребенку нужно дать как можно больше вещей понюхать, пощупать, попробовать на вкус, т.е. все прочувствовать. Ребенку необходимо научиться контактировать с предметами лично.

М. Монтессори разработаны дидактические игры и различные пособия для совершенствования зрительного, слухового и тактильного восприятия детей. Упражнения для развития мелкой моторики рук - нанизывание бус, переливание воды, пересыпание круп, сортировка бобовых и еще много интересных заданий, игр и упражнений.

Педагог воздействует на ребенка не прямо, а посредством дидактических материалов - различных игр, приспособлений, с которыми ребенок действует по подготовленной педагогом программе.

Особенность организации дидактического материала так же, как и педагогического процесса, состоит в том, что центр активности в учебной деятельности смещен со взрослого на ребенка.

Дидактические материалы изготавливаются педагогом не для облегчения своей работы, а для самостоятельной развивающей деятельности детей в процессе самообучения. Дидактические материалы саморазвития являются не вспомогательным, а основным средством в развитии и самообучении ребенка. Они ставят ребенка в позицию исследователя. Взрослый делает попытку создать наивыгоднейшие педагогические условия для саморазвития ребенка, а ребенок – реализовать эти условия для получения новых знаний, приобретения социального опыта. Получая конкретные знания в подготовленной среде, ребенок самостоятельно выходит на обобщение, абстракцию, открытие закономерностей в хаосе, которые предлагают ему жизнь, окружающая среда. Подготовленное педагогическое пространство через создаваемый педагогом и самим ребенком алгоритм, план, классификацию помогает изучению любого материала. В системе педагогики саморазвития все дидактические материалы находятся в определенной логической взаимосвязи. Не проработав с одним из них, нельзя перейти к другому. Так у ребенка постепенно развиваются внимание, память, логическое мышление, вкус к самостоятельной работе и страсть к саморазвитию. Постоянно предлагаемая детям возможность сделать открытие усиливает положительную мотивацию к познавательной деятельности, а, следовательно, устремленность к саморазвитию.

Развитие детей по системе Монтессори подразумевает, что ребенок учится, прежде всего, играя с предметами. Игры Монтессори - это не обязательно какие-то специальные игрушки. Предметом игры

может стать любая вещь: тазик, сито, стаканчик, ложка, салфетка, губка, крупа, вода и т.д. Но есть и специальные классические монтессори-материалы – знаменитая Розовая башня, Коричневая лестница, формочки-вкладыши и проч.

Любое упражнение с дидактическим материалом Монтессори имеет две цели: прямую и косвенную. Первая способствует актуальному движению ребенка (расстегивание и застегивание пуговиц, нахождение одинаково звучащих цилиндров), а вторая нацелена на перспективу (развитие самостоятельности, координации движений, утончение слуха).

Как занятия по системе Монтессори развивают речь? В кончиках пальцев ребенка располагаются нервные окончания, стимулирующие речевые центры в коре головного мозга. Специальные упражнения, основанные на тренировке мелкой моторики пальцев («Шнуровки», «Рамки с застежками»), упражнения по собиранию и раскладыванию предметов (Коричневая лестница, Розовая башня, Красные штанги, Блоки цилиндров) стимулируют развитие речи у ребенка.

Таким образом, все в системе Монтессори стимулирует ребенка к самовоспитанию, самообучению, саморазвитию потенциала, заложенного в нем.

Благодаря всему этому, а также тонкому психологическому подходу, учету индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребенка, опоре на естественные особенности человеческого восприятия эти дети раньше и лучше своих сверстников овладевают письмом и чтением, у них формируется склонность к учению, развивается воля. В результате у детей наряду с получением знаний удивительно глубоко и прочно развиваются внимание, слух, память и другие важные качества.

Виды дидактических игр в логопедической практике

Особо следует упомянуть дидактические игры, которые создаются и организуются логопедом и направлены на формирование определенных качеств ребенка. Дидактическая игра – специально организованная игра, выполняющая определенную дидактическую задачу, скрытую от ребенка в игровой ситуации за игровыми действиями. Форма и вид дидактической игры полностью зависят от дидактической цели, которая решается в данной игре. Дидактическая игра может быть индивидуальной, парной, групповой. Эти игры широко используются на занятиях как средство обучения и воспитания младших школьников. Ребенка привлекает в игре не обучающая задача, которая заложена в ней,

а возможность проявить активность, выполнить игровые действия, добиться результата, выиграть. Однако если участник игры не овладеет знаниями, умственными операциями, которые определены обучающей задачей, он не сможет успешно выполнить игровые действия, добиться результата.

Виды игр, используемые мной в коррекционной работе (настольно-печатные, сюжетно-дидактические, игры-инсценировки, игры с предметами, словесные игры, пальчиковые игры, дидактические игры), направлены на коррекцию чтения и письма.

Дидактические игры с предметами очень разнообразны по игровым материалам, содержанию, организации проведения. В качестве дидактического материала используются:

- картинки, иллюстрации;
- предметы (игрушки, предметы обихода, орудия труда);
- объекты природы (овощи, фрукты, шишки, листья).

Игры с предметами дают возможность решать различные воспитательно-образовательные задачи:

- расширять и уточнять знания детей;
- развивать мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, различение, обобщение, классификация);
- совершенствовать речь;
- развивать все психические процессы.

Игрушки используются на занятиях, как герои, создающие мотивацию, игровую ситуацию и сюрпризный момент. Почти на каждое занятие «приходит гость». Это может быть динозаврик Звукоежка, медвежонок Умка, умеющий играть на барабане, ослик, играющий на балалайке, кукла, рассказывающая детям о частях тела, бельчонок, который ищет друзей, старик со старухой из сказки и др. Почти всегда игрушки погружают детей в какую-то сказочную или игровую ситуацию, где они должны помочь героям или приглашают их поиграть, научить тому, чему учатся сами. В конце занятия они благодарят их за помощь. Такая игровая ситуация воспитывает нравственные чувства детей, они не просто учились произносить какой-либо звук, но и помогали Умке выучить его любимый звук «У» и т.п.

Игры для развития мелкой моторики. Одна из любимых игрушек – это мяч. Мяч использую для проведения динамических пауз и дидактических игр, а мячи-ежики - для массажа рук.

Настольно-печатные игры, которые сейчас получили широкое распространение, также являются играми с правилами. Все эти игры

обычно носят соревновательный характер: в отличие от игр с ролью в них есть выигравшие и проигравшие. Главная задача таких игр - неукоснительно соблюдать правила, поэтому они требуют высокой степени произвольного поведения и, в свою очередь, формируют его.

Настольные игры разнообразны по содержанию, обучающим задачам, оформлению. Они помогают уточнять и расширять представления детей об окружающем мире, систематизировать знания, развивать мыслительные процессы. Виды настольных игр: лото, домино, лабиринт, разрезные картинки, пазлы, кубики и др.

Дидактическая игра имеет свою структуру, включающую несколько компонентов. Основной компонент - дидактическая (обучающая) задача. Игровые действия – это способы проявления активности ребенка в игровых целях. Правила обеспечивают реализацию игрового содержания. Они делают игру демократичной – им подчиняются все участники игры.

Между обучающей задачей, игровыми действиями и правилами существует тесная связь. Обучающая задача определяет игровые действия, а правила помогают осуществить игровые действия и решить задачу.

Дидактические игры используются на занятиях и в самостоятельной деятельности детей. Являясь эффективным средством обучения, они могут быть составной частью занятия, а в группах – основной формой организации учебного процесса.

Словесные игры. Большое внимание уделяю разделу «Звукопроизношение», так как при проведении работы по автоматизации, дифференциации звука и введению его в речь работа должна быть разнообразной и не наскучить ребенку. Игровая мотивация стимулирует к заинтересованности в положительном результате. С другой стороны, игровая мотивация может служить и усложнением при закреплении навыка правильного произношения, так как увлекшись игровым сюжетом, ребенок перестает контролировать произношение и может проиграть. Поэтому ему приходится концентрироваться на двух задачах одновременно: соблюдать правила игры и контролировать правильное произношение. Некоторые игры, такие как «Электронная викторина», «Учимся говорить правильно», позволяют ребенку самостоятельно контролировать правильность выполнения задания.

С помощью дидактических игр проводится работа по закреплению навыков словоизменения и словообразования, связной речи. Когда

необходимо закрепить полученные навыки, дети могут самостоятельно выбрать игру, используя символическое обозначение игр.

Самые любимые детьми игры на развитие психологической базы речи, такие как «Чего не стало?», «Что изменилось?», «Запомни и назови», «Чудесный мешочек» и др., используются в работе по коррекции звукопроизношения, слоговой структуры, активизации словаря.

Одной из эффективных форм проведения логопедических занятий является применение интеллектуально-развлекательных игр, конкурсов, соревнований по типу популярных телепередач: «Что? Где? Когда?», «Поле чудес», «Вопрос на засыпку», «Брейн-ринг», «Сто к одному».

При работе с учащимися, страдающими общим недоразвитием речи, использую игру «Поле чудес», которая включает в себе широкие возможности. Эта игра увлекает детей, воспринимается ими как праздник.

Сюжетно-ролевые игры посвящены играм-драматизациям, в которых используется способность детей к творческому перевоплощению для закрепления навыка правильной речи и приобретения свободы речевого общения. Дети-«артисты» учатся непринужденно говорить и действовать, исполняя выученные роли. В сюжетно-ролевых играх при разыгрывании различных моделей жизненных ситуаций (например, «В магазине», «В больнице», «В парикмахерской», «День рождения» и т.д.) у детей возникает естественная потребность в инициативной речи. Становясь «взрослыми» во время игры, они обретают уверенность речевого общения.

Для работы с детьми с ОНР используются сюжетно-ролевые игры. Чтобы вызвать ответные речевые реакции у ребенка с речевой патологией, разыгрывается какой-то сюжет с несколькими игрушками и ребенок вовлекается в сюжетно-ролевую игру. Таким образом, отрабатываются короткие диалоги, которые могут состоять из звукоподражаний и простых слов, и можно повторить вновь появившееся слово многократно используя его в игровой ситуации.

Игры-инсценировки. Сказка служит наилучшим материалом для игры-инсценировки. Сказка является наиболее доступным материалом для развития психической деятельности ребенка. Перевоплощаясь в сказочных героев, в принцев и принцесс, в птиц и животных, дети с гораздо большим энтузиазмом и удовольствием выполняют задания, чем будучи просто Мишей или Таней.

Сказкотерапия - означает «лечение сказкой». Постановка (разыгрывание) сказки - всегда праздник для ее участников. Она способствует развитию просодической стороны речи: тембра голоса, его силы, темпа, интонации, выразительности. Это очень увлекательное и полезное занятие. Когда ребенку предлагается исполнить роль какого-либо персонажа сказки («Три медведя», «Машенька и медведь», «Теремок», «Репка»), он должен изобразить героя, меняя голосовую окраску речи так, чтобы его поняли остальные участники игры. В такую деятельность вовлекаются даже недостаточно активные дети.

Курс сказкотерапии включает в себя множество «сказочных» приемов и форм работы со сказкой. Сказки можно анализировать, сочинять, переписывать, рассказывать, рисовать, драматизировать и инсценировать с помощью кукол.

Ожившие куклы помогают быстрее осуществить цели логопедической работы и увлечь детей. При управлении куклой у ребенка исчезает двигательное беспокойство, все движения его становятся целенаправленными. Все это успокаивает детей, способствует упорядочению и раскованности речи.

В ходе логопедических занятий с использованием сказкотерапии ставятся цели:

1. Создание коммуникативной направленности каждого слова и высказывания ребенка.
2. Совершенствование лексико-грамматических средств языка.
3. Совершенствование звуковой стороны речи в сфере произношения, восприятия и выразительности.
4. Развитие диалогической и монологической речи.
5. Эффективность игровой мотивации детской речи.
6. Взаимосвязь зрительного, слухового и моторного анализаторов.
7. Создание на занятии благоприятной атмосферы, обогащение эмоциональной сферы ребенка.

Активно включая сказки в свои занятия, я считаю, что они развивают фантазию, логику, внимание, наблюдательность, учат детей сопереживанию. Дети не только слушают, но и сами участвуют в творческом процессе.

Таким образом, на «сказочных» занятиях дети с нарушениями речи учатся:

- осознавать свои чувства, эмоции, побуждения и желания;

- развивать восприятие и внимание: слуховое, зрительное и сенсорное;
- активизировать и обогащать словарный запас;
- развивать фразовую речь в процессе ответов на вопросы;
- развивать интонационную выразительность и силу голоса;
- развивать мелкую моторику рук;
- формировать сильный выдох и направленную воздушную струю;
- укреплять артикуляционный аппарат.

Именно эти качества делают сказку наиболее привлекательной для коррекционной и развивающей работы. Ибо в сказочную форму можно «упаковать» многие приемы коррекции и развития речи.

Дидактические игры, направленные на коррекцию чтения и письма

Так, при работе по теме «Слог» использую игру «Купи игрушку». Учащиеся получают игрушку (или картинку с ее изображением), если четко произнесут ее название, разделят слово на слоги, определяют количество слогов. В дальнейшем можно предложить детям «покупать» сначала те игрушки, названия которых состоят из одного слога, затем из двух и, наконец, из трех. Количество мыслительных операций остается прежним, усложнение идет за счет вынужденного выбора, требующего мысленного разграничения названий, картинок в соответствии с новыми условиями. Игра будет еще более сложной, если после деления трехсложных слов останутся игрушки, названия которых состоят из четырех слогов.

Многофункциональные игры «**Страна Звукобуквия**» и «**Речевая деревенька**» развивают навыки звукобуквенного анализа, который используется для составления схемы слов, для определения места звука в слове, для определения слогового состава слова, помогает в упражнениях по грамматике для определения женского, среднего и мужского рода единственного и множественного числа существительных.

Игра «**Ромашки**» применяется для развития слоговой структуры слова, формирования деления слов на слоги, развития тонкой моторики.

Игра «**Волшебные бусы**» развивает у детей фонематическое восприятие - навык выделять первый и последний звук в слове - и представляет собой карточки округлой формы в виде бусинок с картинками, подобранными таким образом, чтобы последний звук предшествующего слова был первым звуком последующего.

Игры «**Веселые буквы**» и «**Паровозик-буквозик**». Дети на практике закрепляют образ буквы и расположение ее элементов на плоскости. А выкладывая их, развивают мелкую моторику. Игры используются для обучения детей слоговому чтению. Дети с удовольствием сами составляют прямые и обратные слоги и читают их.

Игра «**Путешествие Грамотейки**» представляет собой панно, на котором изображен путь с остановками, где нужно выполнить определенные задания. Путешествуя, Грамотейка выполняет игровые задания, а помогают ему в этом дети. Пособие применяется для формирования лексико-грамматической стороны речи. Вместе с Грамотейкой дети играют в игры: «Скажи наоборот», «Один - много», «Назови ласково», «Слова-родственники», «Нелепицы», «Слова-друзья», «Слова-близнецы». Пособие может применяться при изучении всех лексических тем. Опыт показывает, что применение метода наглядности, создание игровой ситуации на занятиях позволяет детям быстрее и прочнее овладеть закономерностями языка, развить у них фонематические процессы.

Использование игровых технологий с заикающимися

Заикание – нарушение темпа, ритма и плавности устной речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата, представляет в настоящее время одну из острых проблем логопедии. В связи с этим идет постоянный поиск наиболее эффективных методов коррекции. Все чаще в комплексное воздействие по преодолению заикания наряду с традиционными методами включаются нетрадиционные техники, позволяющие как непосредственно, так и опосредованно влиять на психоэмоциональное состояние заикающегося ребенка, создавая тем самым благоприятную среду для устранения речевого дефекта.

Кроме таких традиционных для логопедической практики методов коррекции, как логопедические гимнастика, упражнения, ритмика, можно выделить и такой нетрадиционный метод лечения, как куклотерапия. Кукла удобна для игр.

Сегодня куклами лечат заикание, нарабатывают моторику кисти, «рукой учат голову». С помощью игры с куклой ребенок расстается с агрессивностью, тревожностью, страхами, застенчивостью, ревностью, расторможенностью, проблемами в общении.

Задачи куклотерапии: совершенствование мелкой моторики рук и координации движений; развитие посредством способов выражения эмоций, чувств, состояний, движений, которые в обычной жизни по каким-либо причинам ребенок не может или не позволяет себе

проявлять; обучение способам адекватного телесного выражения различных эмоций, чувств, состояний.

Метод куклотерапии заключается в следующем: инструмент - это кукольный театр. Есть ширма, куклы. Детям кажется, что они учатся быть артистами, они учатся разыгрывать небольшие сценки, а потом и спектакли. Но задача не научить их быть артистами, а помочь через игру скорректировать поведение, наладить отношения с окружающим миром. Через коррекцию поведения преодолеваются различные болезненные, в том числе и медицинские, симптомы, особенно заикание, потому что ребенок начинает чувствовать себя комфортно, обретает внутренний покой, равновесие, и все эти неприятные явления проходят как бы сами собой.

В куклотерапии использую такие варианты кукол:

- перчаточные куклы;
- пальчиковые куклы (пальчиковый театр);
- теневые;
- плоскостные.

Активно использую перчаточных кукол в работе с детьми для устранения заикания. В основе этого подхода лежат данные нейropsихологических исследований, согласно которым активная речь ребенка во многом зависит от развития тонкой моторики, поэтому многообразные движения пальцев руки при работе с куклой способствуют упорядочению и согласованности речи заикающегося ребенка. Этим и обусловлено применение ручных кукол для устранения заикания. Работая с куклой, говоря за нее, ребенок по-иному относится к собственной речи. Игрушка полностью подчинена воле ребенка и в то же время заставляет его определенным образом говорить и действовать. Таким образом, кукла отвлекает внимание ребенка от речевых трудностей.

Встреча с перчаточной куклой приводит ребенка за ширму, которая позволяет ребенку спрятаться и раскрыться. Так, даже если он боится говорить, заикается и краснеет, за ширмой он успокаивается и говорить начинает увереннее, ведь это же не он говорит, а его герой. Артист должен помнить текст, вовремя произнести его одновременно с движением куклы и при этом передать эмоции. Перчаточные куклы, умело используемые на занятиях, помогают вызывать положительные эмоции и постепенно ослаблять нервное напряжение у детей. Кукла на руке взрослого или самого ребенка, выступающая для него в роли собеседника, концентрирует на себе его внимание и помогает свободно

вступать в разговор, побуждает к активным речевым действиям, предоставляя ему возможность почувствовать себя раскованным.

При постановке кукольных спектаклей активно использую пальчиковый театр. «Оживляя» куклу, ребенок чувствует и видит, как каждое его действие немедленно отражается на поведении куклы. Он становится волшебником, заставляя неподвижную куклу двигаться. Игры-драматизации в пальчиковом театре готовят детей к развернутому, связному и последовательному изложению мыслей, упорядочивают их речевую деятельность. Подобные игры воспитывают у детей выразительность движений и речи, воображение, фантазию, творческую самостоятельность, организаторские качества. Они способствуют коррекции личностных особенностей заикающихся, положительно влияют на детей, повышая их игровую активность. Совершенствуются внимание детей, зрительная ориентировочная реакция на собеседника, подражательность как основа самостоятельности.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод о том, что игрушка полностью подчинена воле ребенка и в то же время заставляет его определенным образом говорить и действовать. Кукла отвлекает внимание ребенка от речевых трудностей. Замечание, сделанное не ребенку, а его кукле, позволяет логопеду незаметно исправить запинки заикающегося. Ребенок, «оживляя куклу, ощущает взрослую ответственность за действия, за ее «жизнь», слова, поведение, учится находить адекватное вербальное и телесное выражение различным эмоциям, чувствам, состояниям, развивать произвольное внимание и способность к концентрации. Игра с куклой – это мир, в котором живет ребенок. Куклотерапия позволяет объединить интересы ребенка и коррекционные задачи логопеда, дает возможность самого естественного и бесполезного вмешательства взрослого в психику ребенка с целью ее коррекции или психопрофилактики. Таким образом, технология куклотерапии выражается в усилении эмоционального напряжения, которое испытывает ребенок, до такой степени, что оно может перейти в новую форму – расслабление. Постепенно дети достигают эмоциональной устойчивости и саморегуляции.

На занятии с использованием куклотерапии дети были достаточно активны в речевом плане, выраженность заикания в отраженной речи была менее заметна, но в связи с волнением наблюдалась, дети осознавали наличие дефекта, смогли справиться с речевым напряжением, кто-то вошел в роль целиком. Конечно, трудности в общении присутствовали, но заинтересованность детей в

процессе занятия была очевидна. Именно она и помогла снять речевой барьер.

Таким образом, мы выяснили, что метод куклотерапии положительно влияет на детей с заиканием. У детей уменьшилось количество запинок, они стали более контактны, а главное - работа с куклами детям понравилась, и, может быть, они самостоятельно дома захотят сделать кукол.

Заключение

Игровая деятельность сохраняет свое значение как необходимое условие всестороннего развития личности и интеллекта.

Поэтому работа логопеда нуждается в использовании игровых приемов и отдельных игровых действий в большей степени, нежели в обычных воспитательных мероприятиях.

Создание целенаправленных игровых ситуаций **формирует у детей навыки самостоятельной речи**, помогая им переходить от общения словами на первом этапе работы к развернутым высказываниям на завершающих курс занятиях.

Мой практический опыт использования игры показывает, что у ребенка, взявшего на себя в игре определенную роль, **процесс запоминания протекает быстрее и легче**.

Ребенок, увлекаясь игрой и стараясь как можно лучше соблюсти ее условия, **не замечает, что его учат**.

Использование игры в работе с детьми с нарушением речи позволяет мне вести изучение и закрепление материала на уровне эмоционального осознания, что **способствует в дальнейшем появлению познавательного интереса к процессу обучения**.

На основании вышесказанного вытекают следующие **выводы** о значении игр в логопедической работе: у ребенка ликвидируются болезненные переживания, связанные с дефектами речи; укрепляется психическое здоровье, что способствует улучшению социальной адаптации; улучшаются фонематическое восприятие, артикуляционная моторика, звукопроизношение, слоговая структура слова, языковой анализ, грамматический строй, связная речь. Использование комплексной системы коррекционно-воспитательной работы приводит к стойкой положительной динамике в речевом развитии и эмоционально-волевой сфере.

Применяемые на всех этапах логопедического занятия игровые технологии не только создают мотивацию, активизируют интеллектуальную деятельность, формируют и совершенствуют высшие психические функции, но и способствуют здоровьесбережению, социализации.

В игре независимо от сознания ребенка работают различные группы мышц, что благотворно влияет на здоровье. Дети на этих занятиях вовлечены в активную познавательную деятельность, не чувствуют усталости, сохраняют энергию на последующее время обучения.

Вот почему особое значение в логопедической работе приобретает игра как форма, как средство достижения положительных результатов у детей с различной речевой патологией.

Значение игры невозможно исчерпать и оценить. В том и состоит ее феномен, что, являясь развлечением, отдыхом, она способна перерасти в обучение и творчество.

Методические рекомендации по использованию дидактических игр в работе с детьми с нарушениями речи

- 1.** Рекомендуется как можно шире использовать дидактические игры на фронтальных коррекционно-развивающих занятиях, на индивидуальных занятиях, а также в различных режимных моментах в группе продленного дня для детей с нарушениями речи.
- 2.** Дидактические игры должны быть доступны и понятны детям, соответствовать их возрастным и психологическим особенностям.
- 3.** В каждой дидактической игре должна ставиться своя конкретная обучающая задача, которая соответствует теме занятия и коррекционному этапу.
- 4.** При подготовке к проведению дидактической игры рекомендуется подбирать такие цели, которые способствуют не только получению новых знаний, но и коррекции психических процессов ребенка с ОНР.
- 5.** Проводя дидактическую игру, необходимо использовать разнообразную наглядность, которая должна нести смысловую нагрузку и соответствовать эстетическим требованиям.
- 6.** Зная особенности детей с ОНР, для лучшего восприятия изучаемого материала с использованием дидактической игры необходимо стараться задействовать несколько анализаторов (слуховой и зрительный, слуховой и тактильный).
- 7.** Должно соблюдаться правильное соотношение между игрой и трудом младшего школьника.
- 8.** Содержание игры должно усложняться в зависимости от возрастных групп. В каждой группе следует намечать последовательность игр, усложняющихся по содержанию, дидактическим задачам, игровым действиям и правилам.

- 9.** Игровым действиям нужно обучать. Лишь при этом условии игра приобретает обучающий характер и становится содержательной.
- 10.** В игре принцип дидактики должен сочетаться с занимательностью, шуткой, юмором. Только живость игры мобилизует умственную деятельность, облегчает выполнение задачи.
- 11.** Дидактическая игра должна активизировать речевую деятельность детей, способствовать приобретению и накоплению словаря и социального опыта детей.
- 12.** Рекомендуется подбирать такие дидактические игры, которые несут положительную эмоциональную окраску, развивают интерес к новым знаниям, вызывают у детей желание заниматься умственным трудом.
- 13.** Чаще хвалите ребенка, формируйте у него уверенность в своих силах, создавайте ситуацию успеха.

Литература

1. Максиков А.И., Тумакова Г.А. Учите, играя. - М., 1998.
2. Пожиленко Е.А. Волшебный мир звуков и слов. - М., 1993.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. - М.: Лабиринт, 1996.
4. Нищева Н.В. Играем, развиваемся, растем. - СПб.: Детство-Пресс, 2010.
5. Нищева Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи. - СПб., 2001.
6. Смирнова Л.Н. Логопедия. Играем со звуками. - М.: Мозаика-синтез, 2004.
7. Филичева Т.Б. Учимся говорить правильно. - М., 1993.
8. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения. - М.: Просвещение, 1998.
9. Швайко Г.С. Игры и игровые упражнения для развития речи, 1993.
10. Чевелева Н.А. Исправление заикания у школьников в процессе обучения. - М.: Просвещение, 1997.

Автор публикации

Садыкова Радмила Эрнестовна, учитель-логопед, МБОУ «Средняя школа № 36», г. Норильск, Красноярский край, Россия, e-mail: madam.rad2011@yandex.ru

UNCONVENTIONAL METHODS OF CORRECTIONAL - DEVELOPING WORK WITH STUDENTS OF DISABILITIES (SEVERE SPEECH DISORDERS) IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

Sadykova R., speech therapist, Municipal budget educational institution «Secondary school № 36», Norilsk, Russia, e-mail: madam.rad2011@yandex.ru

Abstract. *Speech therapy work to eliminate various speech pathologies of children involves the use of various methods and techniques, among which play technologies are very important.*

The use of visual-game means in correctional work creates the most favorable conditions for the development of children of primary school age. Gaming technology is, on the one hand, a visual aid, on the other – a didactic game with its content, organization and methodology. With the help of funds creates a situation in the game aktualisierte children's knowledge, rules formed more stimulation games and speech activity, creates conditions for the emergence and amplification of cognitive motivation, development of interests, forming a positive attitude to learning. The very process of learning becomes emotional, effective, allowing the child to learn their own experience, activating cognitive activity. The use of gaming technology in the work of a speech therapist can improve the success of teaching children with speech disorders.

This article presents the experience of using gaming technologies in the practice of a speech therapist of a secondary school.

Keywords: *speech therapy work, correctional work, gaming technology, training, speech therapist.*

References

1. Maksakov A., Tumakova G. Learn by playing. - M., 1998.
2. Pozhilenko E. The magical world of sounds and words. - M., 1993.
3. Vygotsky L. The thought and the speech. - M.: Labyrinth, 1996.
4. Nishchev N. We play, we develop, we grow. - SPb.: Detstvo-Press, 2010.
5. Nishcheva N. The system of correctional work in the speech therapy group for children with general speech underdevelopment. - SPb., 2001.
6. Smirnova L. Speech Therapy. Playing with sounds. - M.: Mosaic-synthesis 2004.
7. Filicheva T. Learning to speak correctly. - M., 1993.
8. Fomicheva M. Teaching the right pronunciation in children. - M.: Prosveschenie, 1998.
9. Shvayko G. Games and game exercises for the development of speech, 1993.
10. Cheveleva N. Correction of stuttering of schoolchildren in the learning process. - M.: Prosveschenie, 1997.

Дата поступления: 02.07.2018.

УДК 364.075.71

СОПРОВОЖДАЕМОЕ СОДЕЙСТВИЕ ЗАНЯТОСТИ ИНВАЛИДОВ В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН

Е.В. Мелина

УВО «Университет управления «ТИСБИ»,
АНО «Республиканский межвузовский центр по работе
с лицами с ограниченными возможностями здоровья»,
г. Казань, Россия

***Аннотация.** В статье представлен опыт работы по организации сопровождения инвалидов до их трудоустройства. Проект реализован при поддержке Министерства труда, занятости и социальной защиты Республики Татарстан.*

***Ключевые слова:** трудоустройство, сопровождение, студенты с инвалидностью, поддержка, консультация.*

Профориентация инвалида и лиц с ОВЗ рассматривается как комплекс мер, направленных на оказание помощи в профессиональном становлении и выборе оптимального вида занятости с учетом потребностей, возможностей и социально-экономической ситуации на рынке труда.

Период перехода от школы к трудовой деятельности - сложная стадия в человеческой жизни. В течение этого периода молодой человек борется за личную независимость, он должен принять решение относительно дальнейшего жизненного пути. Это трудный этап для каждого человека, но еще более сложен для молодых инвалидов.

Высокий уровень профессионального образования делает молодого инвалида конкурентоспособным на рынке труда и предоставляет ему равные шансы среди сверстников в плане трудоустройства.

Получив образование, мы задумываемся о трудоустройстве. За два года до принятия постановления, о котором в дальнейшем пойдет речь, Республиканский межвузовский центр по работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья, который объединил вузы с целью продвижения идей и принципов инклюзивного образования в регионе,

в 2015-2016 учебном году получил поддержку Министерства экономики РТ по профориентации и оказанию содействия в трудоустройстве лиц с ОВЗ и инвалидов. Проект назывался «Правильный выбор профессии – эффективное трудоустройство». Основные этапы этого проекта – проведение профориентации среди абитуриентов разных нозологий, проведение семинаров для выпускников с инвалидностью вузов Республики Татарстан, методические рекомендации.

В августе 2017 г. Правительство Республики Татарстан подписало Постановление «Об утверждении Порядка предоставления на конкурсной основе субсидий из бюджета Республики Татарстан на осуществление деятельности по сопровождаемому содействию занятости инвалидов в Республике Татарстан организациям, индивидуальным предпринимателям». Данное Постановление было принято в целях реализации мероприятий [государственной программы](#) «Содействие занятости населения Республики Татарстан на 2014-2020 годы». В рамках Постановления были приняты задачи, определяющие совершенствование форм взаимодействия органов государственной власти и юридических лиц и (или) индивидуальных предпринимателей, которые решают социально значимые проблемы обеспечения занятости молодых инвалидов в возрасте 18-44 лет включительно (далее - инвалиды), а также государственную поддержку и развитие социально значимой деятельности юридических лиц и (или) индивидуальных предпринимателей.

Мероприятия и задачи проекта должны были учитывать рекомендации в индивидуальной программе реабилитации или абилитации показанных (противопоказанных) видов трудовой деятельности, в том числе выпускников, завершивших получение образования по образовательным программам высшего, среднего профессионального образования, профессионального обучения, дополнительного профессионального образования. Министерство труда предложило юридическим лицам взять на себя обязательства по отработке данного механизма.

Проекты должны были предусматривать следующие мероприятия:

- анализ рынка труда в регионе, а также профессии выпускников образовательных учреждений, соединив их с потребностью рынка;
- мониторинг выпускников образовательных учреждений выявления необходимости по сопровождаемой занятости;
- организация индивидуального профессионального консультирования, определение компетенций лиц с инвалидностью;
- проведение предварительных переговоров с потенциальными работодателями о возможности трудоустройства инвалидов;
- организация взаимодействия работодателя с инвалидом в целях его трудоустройства, оказание помощи в подготовке, сопровождении и проведении собеседования с работодателем;
- определение необходимости прохождения инвалидом профессионального и дополнительного профессионального образования, оказание ему помощи в их получении;
- формирование с учетом потребности инвалида маршрута его передвижения до места работы и по территории организации-работодателя; обеспечение доступности для инвалида необходимых служебных помещений организации-работодателя и информации;
- определение мероприятий по оснащению (оборудованию) специального рабочего места в организации-работодателе;
- определение особенностей распорядка рабочего дня инвалида с учетом норм [трудового законодательства](#);
- консультирование специалистов организации-работодателя, работающих с инвалидом, по вопросам оказания помощи в освоении им трудовых обязанностей;
- определение совместно с работодателем необходимости организации работодателем наставничества и оказание ему помощи при необходимости, в том числе ознакомление наставника с трудовыми обязанностями и условиями труда инвалида;
- анализ процесса адаптации трудоустроенных инвалидов на рабочих местах, выявление имеющихся проблем адаптации и наличия барьеров, мешающих исполнению инвалидом трудовых обязанностей; формирование и реализация системы мер для их устранения;

- проведение ежеквартальных встреч с участием представителей заинтересованных органов исполнительной власти Республики Татарстан, общественных организаций инвалидов, работодателей в целях обсуждения этапов реализации проекта;

- освещение хода реализации проекта в средствах массовой информации;

- проведение заседания «круглого стола» по итогам реализации проекта с участием представителей общественных организаций инвалидов, образовательных организаций, работодателей, заинтересованных министерств;

- проведение иных мероприятий, самостоятельно предложенных юридическим лицом и (или) индивидуальным предпринимателем для реализации в рамках осуществления деятельности по сопровождаемому содействию занятости инвалидов, соответствующих целям.

Проект должен содержать информацию о предполагаемой численности инвалидов, которым будет оказана услуга по сопровождаемой занятости, в том числе суммарной численности выпускников образовательных организаций и организаций, осуществляющих обучение.

Согласно Постановлению необходимо было предусмотреть следующие показатели результативности реализации:

- доля занятых инвалидов молодого возраста, нашедших работу в течение трех месяцев после получения образования по образовательным программам высшего образования;

- доля занятых инвалидов молодого возраста, нашедших работу в течение трех месяцев после получения образования по образовательным программам среднего профессионального образования;

- доля занятых инвалидов молодого возраста, нашедших работу в течение шести месяцев после получения образования по образовательным программам высшего образования;

- доля занятых инвалидов молодого возраста, нашедших работу в течение шести месяцев после получения образования по образовательным программам среднего профессионального образования;

- доля занятых инвалидов молодого возраста, нашедших работу по прошествии шести месяцев и более после получения образования по образовательным программам высшего образования;

- доля занятых инвалидов молодого возраста, нашедших работу по прошествии шести месяцев и более после получения образования по образовательным программам среднего профессионального образования;

- доля занятых инвалидов молодого возраста, нашедших работу в течение трех месяцев после прохождения профессионального обучения;

- доля занятых инвалидов молодого возраста, нашедших работу в течение шести месяцев после прохождения профессионального обучения;

- доля занятых инвалидов молодого возраста, нашедших работу по прошествии шести месяцев и более после прохождения профессионального обучения;

- доля занятых инвалидов молодого возраста, нашедших работу в течение трех месяцев после освоения дополнительных профессиональных программ (программ повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки);

- доля занятых инвалидов молодого возраста, нашедших работу в течение шести месяцев после освоения дополнительных профессиональных программ (программ повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки);

- доля выпускников из числа инвалидов молодого возраста, продолживших дальнейшее обучение после получения высшего образования;

- доля выпускников из числа инвалидов молодого возраста, продолживших дальнейшее обучение после получения среднего профессионального образования.

Проект, который представлен в статье, длился 10 месяцев.

Он реализовался АНО «Республиканский межвузовский центр по работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья». Параллельно как дополнение к данному проекту шла реализация мероприятий

«Хочу работать» для выпускников с инвалидностью вузов РТ и работодателей, а также проводилась профориентационная работа.

Цель проекта по сопровождаемой занятости инвалидов заключалась в разработке модели и обеспечении сопровождения инвалидов-выпускников первого года выпуска до их трудоустройства и закрепления на рабочем месте.

Задачи проекта включали в себя:

- создание модели сопровождения выпускников-инвалидов в период первого года выпуска, включая первичную нормативно-правовую базу;

- проведение мониторинга выпускников высших учебных заведений по вопросу необходимости оказания содействия по сопровождению в трудоустройстве;

- проведение курса тренингов и мастер-классов по самопрезентациям, самозанятости с возможностью создания собственного бизнеса (ИП, производства и т.д.);

- юридические консультации по правам инвалидов на труд;

- психологические тренинги по снятию напряженности при решении вопросов о трудоустройстве, объективной оценке своих возможностей;

- диалог с работодателями, первичные встречи и требования, предъявляемые друг к другу (работник - работодатель);

- взаимодействие с муниципальными образованиями в вопросах трудоустройства выпускников-инвалидов в первый год выпуска с учетом востребованности специальностей района, из которых они родом;

- взаимодействие с региональными центрами занятости населения по привлечению потенциальных работодателей к организации производственной практики для студентов-инвалидов и их трудоустройства (в том числе в рамках квотирования рабочих мест предприятий согласно распределению Министерства труда, занятости и социальной защиты Республики Татарстан), а также возможности целевого направления на обучение;

- подготовка тьюторов для сопровождения инвалида-выпускника на рабочем месте и организация их работы;

- получение дополнительных компетенций при выставлении требований работодателей к потенциальному работнику.

В ходе реализации проекта:

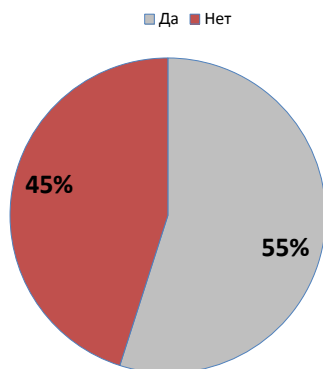
- были разработаны анкеты для выпускников вузов РТ и работодателей, принимающих на работу лиц с ОВЗ и инвалидностью;

- мониторинг наличия студентов с инвалидностью и условий в вузах по адаптации образовательного пространства.

В перечень основных вопросов анкеты для выпускников вошли: необходимость в получении работы; слабые и сильные стороны потенциального работника; какая помощь необходима; есть ли возможность устроиться самостоятельно; возможности получения и необходимости в дополнительных компетенциях; владение дополнительными компетенциями.

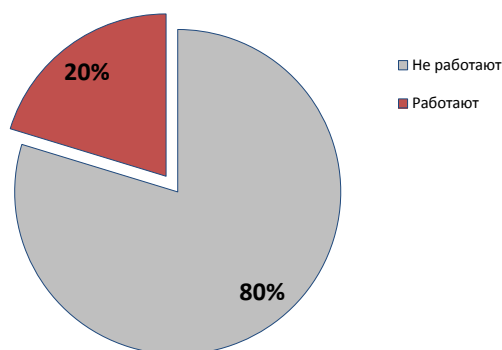
Вот какие результаты мы получили. Проанкетированы были 86 выпускников, это около 90%. В анкетировании не принял участие только один вуз (КАИ). По результатам анкет уверены, что смогут найти работу после окончания вуза, – 55% выпускников.

Легко найти работу по окончании ВУЗа? (2018)



В течение обучения в вузе и в момент выпуска работали всего 20% студентов.

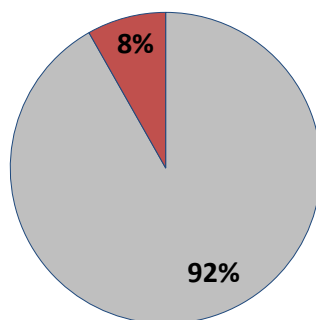
Студенты, работающие в настоящий момент(2018)



Студенты с ОВЗ не жалеют о выбранной специальности, и хотят работать по ней, что подтверждает наши выводы о том, что студенты с ОВЗ очень ответственно относятся к выбору своей профессии, серьезно готовят себя к взрослой жизни, конкуренции и рынку труда.

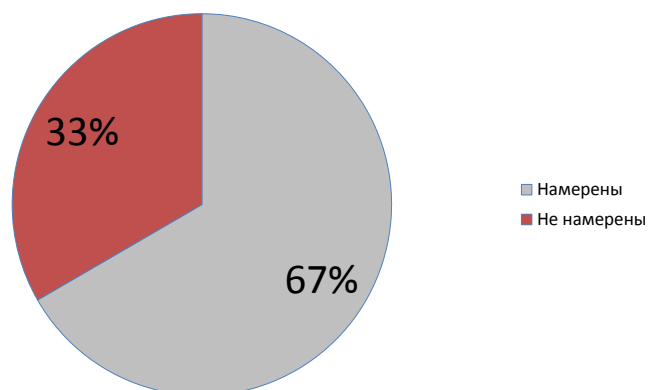
Работа по специальности (2018)

■ По специальности ■ Не по специальности



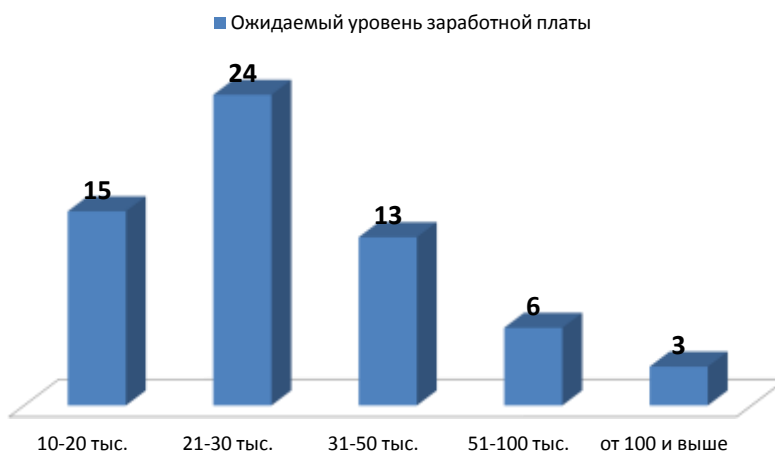
Многие студенты готовы продолжить обучение. Основных причин - две: одна из них в неуверенности быстро найти работу и не желание уходить из привычного социума, вторая – получение и развитие своего образования с целью дальнейшей возможности построения карьеры и получения более полных компетенций.

Намерение продолжить учебу (2018)



Запросы в ожидании заработной платы у наших ребят немаленькие, вы видите их на схеме.

Ожидаемый уровень заработной платы (2018)



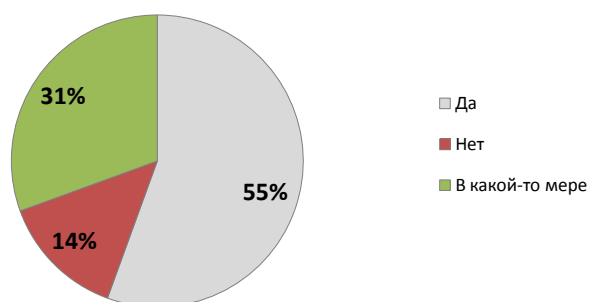
При этом мы видели, что не работают 80%; и еще настораживает тот факт, что дополнительными навыками обладают всего 11-14%, общими навыками, такими как Word, XL, – 39%, языки программирования – 19%, презентации и другие спецнавыки – 15%.



Нам кажется, необходимо в вузах уделить этому внимание и дополнить, по возможности, вариативную или факультативную часть программами с дополнительными компетенциям. В качестве примера: в Университете управления «ТИСБИ», КГМУ и Поволжской академии физической культуры, спорта и туризма мы ввели возможность получения студентами социальных направлений подготовки, освоения навыков адаптивной физической культуры, что является немаловажным в части работы с особой категорией людей. По итогам обучения студенты получают сертификаты о прослушивании семинаров. Эти же семинары посещают и преподаватели вузов, мы пригласили присоединиться их к проекту, который в рамках работы Республиканского межвузовского центра по работе с лицами с ОВЗ реализуется совместно с Благотворительным фондом «Дом Роналда Макдоналда» (Москва). Семинары реализуются уже 3 года, семинары бесплатные.

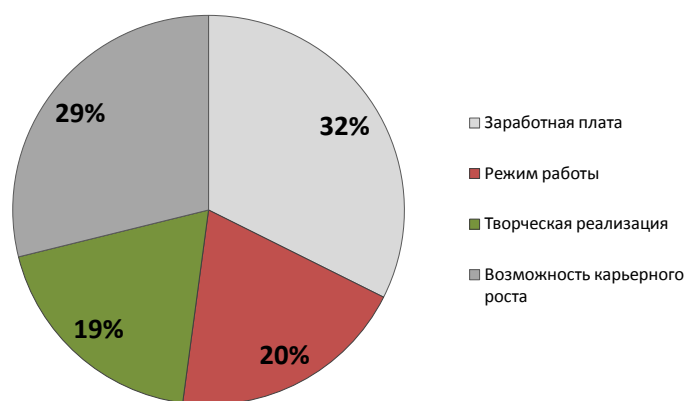
В период обучения студенты с ОВЗ считают, что важную роль в получение компетенций играют выбор места практики и, соответственно, ее прохождение. Есть вузы, где студент сам выбирает место практики. Для студентов с инвалидностью это неприемлемо, так как одно из требований Министерства просвещения России по адаптации к учебному процессу - это выбор места практики с учетом их физических возможностей. И это степень ответственности вуза.

Помогла ли производственная практика освоиться с профессией? (2018)



Также студенты с ОВЗ выделяют четыре важных ожидаемых результата (позиции) в работе: это значительный уровень заработной платы, режим работы, соответствующий их особенностям, творческая реализация и возможность карьерного роста.

Что важно в работе? (2018)



Выше в статье мы говорили, что параллельно реализовывался проект по профориентации абитуриентов, проведены семинары для вы-

пускников с инвалидностью по подготовке их к самостоятельному поиску работы. Семинары посетили 78% выпускников. Семинары проводились специалистами центров занятости, психологами, работодателями, преподавателями-менеджерами, маркетологами и т.д.

Темы семинаров представлены на слайде.

Темы семинаров по трудоустройству для выпускников с ОВЗ

- Кто нужен сегодня: особенности современного рынка труда. Требования к молодым специалистам.
- Мои препятствия и сильные стороны на пути к трудоустройству.
- Как составить эффективное резюме, не имея опыта работы. Навыки самопрезентации.
- Где и как искать работу? Стратегии поиска работы. Работа на дому как вариант трудоустройства.

Также семинары провели и для работодателей.

Темы семинаров для работодателей

- нормативно правовое регулирование в области трудоустройства людей с инвалидностью;
- этика общения с людьми с инвалидностью, особенности сопровождения людей с инвалидностью различных нозологий;
- вопросы реализации ИПРА и функция МСЭ в части определения условий труда;
- формирование доступного рабочего места для людей с инвалидностью

Работодателям в период проведения семинаров были предложены к заполнению анкеты.

В перечень основных вопросов анкеты для работодателей вошли: готовность принять на работу человека с инвалидностью; требования, предъявляемые к нему, умение и владение вопросами этики в отношении инвалидов; готовность адаптировать рабочее место; знание льгот и социальных гарантий в отношении инвалида и работодателя; готовность оплаты труда работника и запросы работника на заработную плату и т.д.

Ответы были ожидаемыми, учитывая, что на приглашение присоединиться к семинарам по проекту (несмотря на то, что письма были разосланы более 50 предприятиям, а также через наших партнеров - Торгово-промышленную палату РТ) откликнулись всего 7 работодателей. На работу не готовы принять инвалида практически больше 50%, требования к работнику они не снижают, законодательство они знают, общаться умеют (хотя при индивидуальной работе с ними это абсолютно не так), не уверены в конкурентоспособности инвалидов, соответственно это влечет не желание рассматривать повышение заработной платы, и т.д. Да и льготы для предприятия они рассматривают как несущественные, легче заплатить штраф.

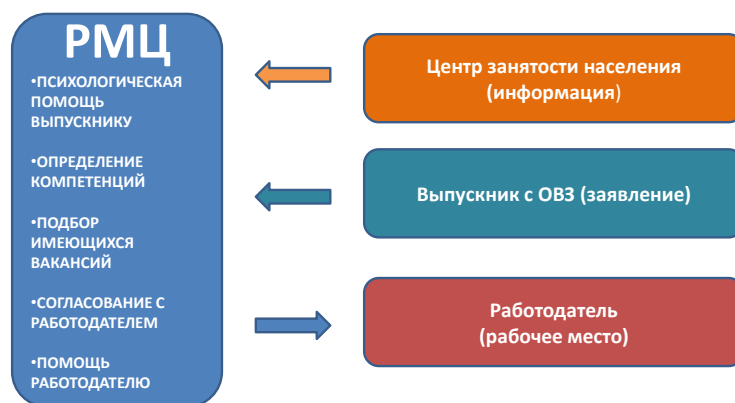
Те, кто принял участие в семинарах, не пожалели, узнали много нового, интересного, стали более понятны проблемы инвалидов, особенности работы с ними и т.д.

Еще одной особенностью проекта стало обучение тьюторов по сопровождаемой занятости инвалида. Причем тьюторы - это специалисты вузов, курирующие работу по инвалидам или по трудоустройству, а не новые единицы, которые необходимо ввести в штат, как думали некоторые вузы. Тьюторам были предложены темы как для выпускников, так и для работодателей. Понятно, что эти специалисты должны знать: как научить выпускника с инвалидностью себя презентовать, что для этого нужно, как подготовить его к самостоятельному выбору профессии, что необходимо вложить в портфолио кандидата на должность в организацию, как общаться с инвалидом (этика при общении с особыми людьми) и, соответственно, требования, которые предъявляются работодателями, нормативно-правовую базу в области трудового законодательства и т.д. Исходя из всего этого, было принято решение разработать программу курсов, таким образом наши слушатели получили КПК в количестве 36 часов. Количество участников курсов - 25 человек из 10 крупных вузов РТ. Лекторами выступили представители Министерства

труда, медико-социальной экспертизы, сами работодатели, предоставляющие рабочие места для инвалидов, профессорско-преподавательский состав Университета управления «ТИСБИ», общественные организации инвалидов, Министерство строительства, архитектуры и жилищно-коммунального хозяйства РТ и т.д.

Модель, по которой оказывалась поддержка выпускнику с инвалидностью или обратившемуся за помощью инвалиду, ищущему работу, представлена на схеме.

Модель деятельности РМЦ по сопровождаемой занятости: Принцип одного окна



Если ежегодно выпускается из вузов РТ около 100 выпускников с инвалидностью, то наличие системы сопровождения и специалистов, понимающих и знающих проблему трудоустройства инвалидов, позволит снизить показатель нетрудоустроенной молодежи, имеющей инвалидность, так как они не пойдут на биржу труда, а смогут трудоустроиться самостоятельно или с помощью социально-ориентированных НКО или служб.

В рамках проекта выпускники с инвалидностью смогли воспользоваться услугами юриста и психолога.

По проекту нам необходимо было трудоустроить 18 человек. Однако несмотря на индивидуальную работу с каждым из выпускников, за помощью в Центр обратилось всего 25%, что, в принципе, и составило 18 человек.

Благодаря совместной работе с Центром занятости мы имели все вакансии по г. Казань, а они насчитывали более 1500 тыс. рабочих вакантных мест еженедельно.

Центр принимал выпускника с инвалидностью. Информация о вакансиях поступала из Центра занятости населения. Выпускник заполнял заявление, получал консультации, беседовал с психологом, юристом, определяли его интересы, приоритеты и возможности. Психолог из вакансий выбирал наиболее подходящий вариант для инвалида, проводил первичный диалог с работодателем, рассматривал возможности получения работы в организации, условия труда и т.д. Получив согласие от работодателя, выпускник получал направление к работодателю. Выпускники с нарушением слуха сопровождались сурдопереводчиком.

Несмотря на индивидуальный подход, имелись и причины отказа от работы: заработная плата не соответствовала запросам инвалида, сложности с передвижением до работы и обратно, переоценка своих возможностей, трудность в выполнении работы и т.д.



На протяжении всего периода реализации проекта были выделены две основные проблемы:

- отсутствие мотиваций у инвалидов, в том числе и вышеперечисленных, так как они являются относительно субъективными и похожи больше на неготовность к работе;

- отсутствие желаний у работодателей, несмотря на то, что есть ряд гарантированных социальных мер (компенсация за созданное рабочее место для инвалида, уменьшение налоговых выплат и т.д.).

По итогам реализации проекта были сформированы предложения, которые, возможно, станут интересными для заинтересованных структур органов государственной власти:

1. Рассмотреть возможность льгот и преференций для работодателей (финансирование сопровождающего (наставника)), которые создали рабочие места для инвалидов. Данная работа является наиболее прозрачной, и контролирование этого процесса осуществляется центрами занятости населения.
2. Рассмотреть возможность включения в индивидуальную программу реабилитации и абилитации инвалидов графы по «оказанию содействия в сопровождаемой занятости». Функцию определения (выбора) этой позиции возложить на медико-социальную экспертизу с учетом нарушения функций жизнедеятельности инвалида.
3. Рекомендовать органам государственной власти сохранить льготы и надбавки, предусмотренные действующим законодательством, инвалидам, осуществляющим трудовую деятельность.

Литература

1. Федеральный закон «Об социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 г. № 181-ФЗ.
2. Постановление Кабинета министров Республики Татарстан «Об утверждении Государственной программы «Содействие занятости населения Республики Татарстан на 2014-2021 годы» от 09.08.2013 г. № 553.
3. Постановление Кабинета министров Республики Татарстан «Об утверждении Порядка предоставления на конкурсной основе субсидий из бюджета Республики Татарстан на осуществление деятельности по сопровождаемому содействию занятости инвалидов в Республике Татарстан организациям, индивидуальным предпринимателям» от 15.08.2017 г. № 574.

Автор публикации

Мелина Елена Валериевна, директор Окружного учебно-методического центра по обучению инвалидов Приволжского федерального округа Университета управления «ТИСБИ», руководитель АНО «Республиканский межвузовский центр по работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья», г. Казань, Россия.

ASSISTANCE IN ACCOMPANYING THE EMPLOYMENT OF PERSONS WITH DISABILITIES IN THE REPUBLIC OF TATARSTAN

Melina E., Director of the Regional Training center for persons with disabilities in the Volga Federal District; the University of Management «TISBI», director of the Republican Interuniversity Center for Work with persons with disabilities, Kazan, Russia.

***Abstract.** The article presents the experience of organizing support for persons with disabilities before their employment. The project was fulfilled with the support of the Ministry of Labor, Employment and Social Protection of the Republic of Tatarstan.*

***Keywords:** employment, support, students with disabilities, support, consultation.*

References

1. Federal Law «On Social Protection of Disabled Persons in the Russian Federation» of 24.11.1995, № 181-ФЗ.
2. Resolution of the Cabinet of Ministers of the Republic of Tatarstan «On approval of the State program» Promotion of employment of the population of the Republic of Tatarstan for 2014-2021» dated 09.08.2013, № 553
3. Resolution of the Cabinet of Ministers of the Republic of Tatarstan «On approval of the procedure for granting on a competitive basis subsidies from the budget of the Republic of Tatarstan to carry out activities on the accompanied promotion of employment of persons with disabilities in the Republic of Tatarstan to organizations and individual entrepreneurs» dated August 15, 2017, № 574.

Дата поступления: 02.09.2018.

УДК 376

ОРИГАМИ–ТЕРАПИЯ ДЛЯ ЗАНЯТИЙ С ДЕТЬМИ С ЗАБОЛЕВАНИЕМ ДЦП

К.Г. Кузьмичева

МБОУ «Лицей № 78 «Фарватер», ГБУ «Центр реабилитации детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья «Солнечный» МТЗиСЗ РТ, г. Казань, Россия

***Аннотация.** В статье рассматривается искусство оригами в качестве методики арт-терапии, в том числе и детей с заболеванием ДЦП. Описана польза такой терапии, приведены примеры ее успешного применения на практике. Представлена подробная инструкция по созданию оригами в рамках арт-терапии.*

***Ключевые слова:** терапия, искусство, психология, арт-терапия, оригами-терапия, реабилитация, творчество.*

Связь искусства и терапии, искусства и психологии известна давно и хорошо описана в различной медицинской и педагогической литературе. Сегодня много внимания уделяется арт-терапии, ее методики применяются психологами, психотерапевтами и психиатрами. Различные виды искусства оказывают неоценимую помощь врачам в диагностике психических отклонений у человека, в терапии различных форм заболеваний, в психологической реабилитации больных. В литературе описаны попытки привлечь к работе врачей и живопись, и скульптуру, и танец. Такие опыты всегда дают положительный эффект. Больной получает возможность самовыражения, лечение проходит с большим эффектом. Такой вид искусства, как оригами, существует уже более пятнадцати веков. Он хорошо изучен художниками, педагогами и математиками. Во всех странах оригами занимаются как дети, так и взрослые. Его преподают в детских садах и школах. Но обращение к оригами в медицинской практике практически не описано. Оригами как особый вид искусства практически не рассматривался врачами в качестве методики арт-терапии. А ведь воздействие занятий оригами на больных, терапевтический эффект от таких занятий необычайно велики. Иногда только оригами может быть доступным пациенту. Конечно же оригами не панацея. Однако занятия с детьми-инвалидами показывают, что ори-

гами во многом предпочтительнее других видов прикладного творчества. А эффект применения особых методик оригамного преподавания часто превосходит иные формы работы.

Особое место занятия оригами занимают в работе с детьми с ограниченными возможностями передвижения. Развитие тонкой моторики напрямую воздействует на умственное и эмоциональное развитие ребенка. Обращаясь к этой стороне оригамного творчества, педагоги удачно применяют занятия оригами в работе с детьми, больными ДЦП. Многочисленные исследования свидетельствуют о том, что занятия оригами улучшают качество жизни больных, уменьшают уровень тревожности, помогают забыть боль и горе, повышают самооценку, способствуют налаживанию дружеских отношений, взаимопомощи в коллективе, помогают установить контакт между врачом и пациентом. Поэтому неслучайным является появление нового термина в арт-терапевтической практике - «образ жизни оригами». Занимаясь оригами, ребенок становится участником захватывающего действия - превращения бумажного квадрата в оригинальную фигурку – цветок, коробочку, бабочку, динозавра и т.д.

Этот процесс напоминает фокус, маленькое представление, что всегда вызывает радостное удивление. Путем последовательного несложного складывания бумаги вдоль геометрических линий получаем модель, которая поражает своей красотой и изменяет в лучшую сторону эмоциональное состояние ребенка. Возникает желание показать кому-то это чудо, сложить что-то еще. Исчезает чувство изолированности, налаживается общение, в том числе и с врачом, и с педагогом, что является особенно важным, если пациент – ребенок.

Бывают случаи, когда дети в состоянии страха, тревоги отказываются принимать еду или лекарства. Тогда на помощь приходит кукла в руках арт-терапевта, и невозможное становится возможным. Такой же «волшебной палочкой» служит оригами. Но далеко не всегда может быть рядом специалист по куклотерапии, в то время как складывание в технике оригами доступно практически всем, да и бумага всегда есть под рукой.

Существуют примеры успешного применения оригами даже в случаях аутизма. Известно, что сын Николая II, Алексей, был болезненным и замкнутым ребенком с симптомами аутизма. Преподаватель из Англии при помощи занятий оригами не только сумел разговорить мальчика, но и повысил его интерес к английскому языку. Вот еще один пример со взрослым человеком: терапевт пытается привлечь внимание

больного, листая перед ним красочный иллюстрированный журнал. Пациент безучастен. Тогда врач вырывает страницу из журнала, складывает из нее фигурку оригами, и пациент начинает проявлять к увиденному интерес - контакт установлен. Эффект усиливается, если применить подвижные фигуры оригами, такие как прыгающая лягушка, каркающая ворона, журавлик, машущий крыльями, и др.

Такие бумажные игрушки интересны и взрослым, и детям, особенно, если они сложены собственными руками. С ними в условиях стационара можно устраивать игры-соревнования для детей. А тем, кто ограничен в передвижении, будут доступны и поднимут настроение пальчиковый кукольный театр и сказки оригами, разнообразные головоломки из бумаги - все это внесет новые яркие цвета в серую действительность больничной жизни пациента. Врачи из разных стран мира, где уже более 20 лет используется оригами, утверждают, что эти занятия значительно улучшают эмоциональное состояние больных, снимают депрессию, повышают уверенность в собственных силах, способствуют установлению дружеских контактов, что в целом улучшает психологическое состояние пациентов и делает лечение более эффективным. Уникальность арт-терапевтического влияния оригами заключается также в том, что человек, даже в условиях полной изоляции, имеет возможность вести диалог с собой, со своим интеллектом.

Это приносит огромное удовольствие. Причин успеха занятий оригами в арт-терапии и организации досуга больных детей в больницах и реабилитационных центрах много:

- Во-первых – это сама бумага с ее привычным, неагрессивным статусом. С бумагой можно делать все, что угодно: смять, разорвать, рисовать на ней, а в оригами бумага выступает в новой необычной роли - из нее можно сложить множество интересных моделей. Появляется мотивация, желание научиться этому.

- Освоить технику оригами очень легко в любом возрасте.

- Результат достигается быстро.

- Имеет место прогнозируемый позитивный результат – если складывать фигурку аккуратно и точно, она обязательно получится красивой, и залог этому – сама природа такой техники конструирования, где царят точность, симметрия и гармония геометрических линий.

- Есть возможность «руководить процессом», то есть вносить изменения в фигурку по своему желанию, изобрести много собственных моделей.

- Устраняется барьер между взрослым и ребенком, возникает атмосфера доверия.

- На занятиях оригами осуществляется невербальный контакт в общении, что в отдельных случаях бывает единственно возможным.

- Оригами объединяет в себе приемы и формы работы некоторых других арт-терапевтических направлений: сказкотерапию (сказки оригами), игротерапию (игры с подвижными фигурками), терапию средствами драмы и куклотерапии (разыгрывание сцен с куклами оригами, масками и т.д.), терапию цветом (используется разноцветная бумага).

- Метод повтора и ритмичность в складывании модульного оригами (звезды, орнаменты,) уравнивают психическое состояние человека.

- Сама форма некоторых фигур (кусудам, многогранников, каркасных структур) несет положительный гармонизирующий и оздоровительный эффект.

Интересно, что одни из самых древних фигур оригами - кусудамы (бумажные шары из шести или более модулей) и в наше время не утратили своего традиционного назначения - нести здоровье людям. Считается, что такой шар, если его подвесить над кроватью больного, будет способствовать выздоровлению. Такие представления относятся к области сакральной геометрии, а сам термин используется археологами, антропологами, философами и культурологами. Его применяют для описания системы религиозных, философских и духовных архетипов, которые наблюдаются на протяжении всей истории человечества и так или иначе связаны с геометрическими воззрениями относительно устройства Вселенной и человека. Согласно этим представлениям человек с помощью некоторых геометрических объектов (правильных многогранников, к примеру) вступает в контакт с энергетическим миром, земной и космической энергией, что дает силы для его физического и духовного развития. «Все есть энергия, вибрация, гармония и диссонанс частоты; все есть геометрия». Возможно, в этом и секрет притягательной силы и оздоровительного потенциала оригами. В нем царит геометрия. Современные исследования показывают, что правильные многогранники (Платоновы тела) могут защищать от излучений техногенного свойства, активизировать саморегуляцию организма, восстанавливать энергообмен человека. Внутри помещений в форме пирамид процессы заживления и выздоровления идут быстрее. Выпуклая форма без граней позволяет накапливать энергию и передавать владельцу. Овальная форма положительно влияет на психику и поведение. Круглая форма

конденсирует энергию лучшим образом и служит для усиления здоровья.

Кусудами – в переводе «лечебный шар», широко используется в Восточных странах как оберег. Изготовить собственноручно кусудами можно с помощью цветной бумаги и клея. Для начала вам необходимо взять квадратики цветной бумаги размером 10x10. Начинаем изготавливать первый цветок из 5 лепестков, следуйте пошаговым действиям.

1. Листок бумаги складываем вдвое, чтобы получился равнобедренный треугольник. Все сгибы на фото обозначены пунктирными линиями.



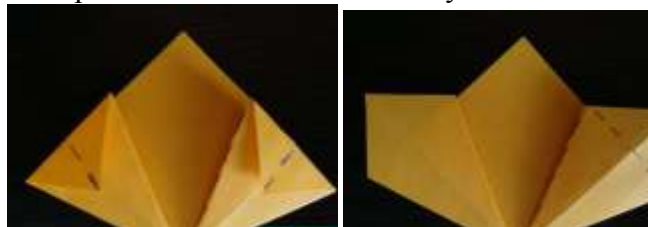
2. Оба угла загибаем к вершине, чтобы получился ромб.



3. Разворачиваем каждый угол и делаем загиб, разделив угол пополам.



4. Образовавшиеся хвостики по углам загибаем в середину листа.



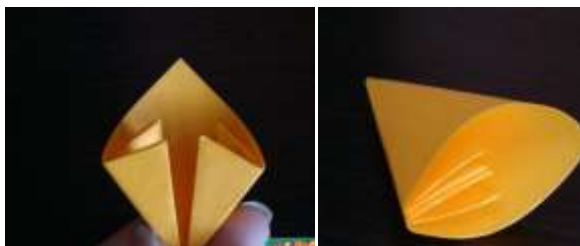
5. По уже существующему сгибу загибаем крайние стороны в середину листа бумаги.



6. Получился ромб с двумя согнутыми уголками.

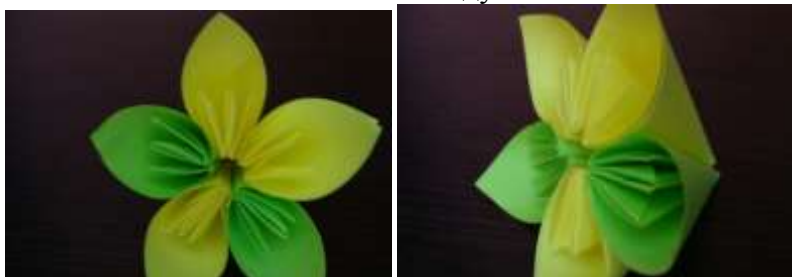


7. Обе стороны загибаем в середину лепестка и склеиваем между собой обычным клеем ПВА.

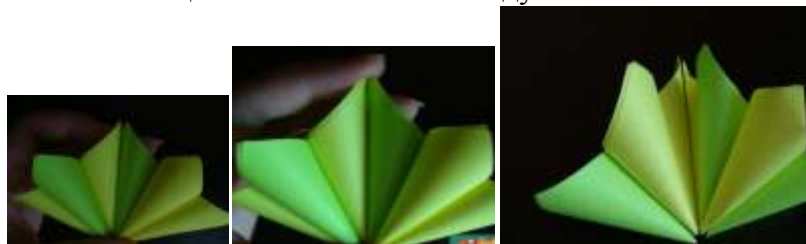


8. Следующий шаг заключается в изготовлении нужного количества таких лепестков.

9. Склеиваем пять элементов между собой.



10. Готовые цветы склеиваются между собой.



11. В итоге у вас должен получиться готовый шар кусудами.



Литература

1. Арт-терапия - новые горизонты / Под ред. А.И. Копытина. - М.: Когито-Центр, 2006. - 336 с.
2. Афонькин С.Ю., Афонькина Е.Ю. Энциклопедия оригами для детей и взрослых. - СПб.: Кристалл, 2008. - 201 с.
3. Оригами. Искусство складывания из бумаги. - М.: Юрайт, 2007. - 197 с.
4. Осадчук Л.О. Образ жизни оригами: оригами в педагогике и арт-терапии. - Киев, 2006. - С. 54-60.

Автор публикации

Кузьмичева Кавсария Галияхматовна, педагог дополнительного образования, МБОУ «Лицей № 78 «Фарватер», Реабилитационный центр «Солнечный», г. Казань, Россия.

ORIGAMI-A THERAPY FOR ACTIVITIES WITH ICP (INFANTILE CEREBRAL PARALYSIS) CHILDREN

Kuzmicheva K., Supplementary education teacher, Lyceum № 78 «Farvater», «Solnechny» Rehabilitation Center, Kazan, Russia.

Abstract. *The article discusses the art of origami as a technique of art therapy, including children with cerebral paralysis. The author describes benefits of such therapy, gives examples of its successful application in practice. Detailed instructions for creating origami as part of art therapy are presented.*

Keywords: *therapy, art, psychology, art therapy, origami therapy, rehabilitation, creativity.*

References

1. Art-therapy - new horizons / Ed.by A. Kopytn. - М.: Kogito Center, 2006. - 336 p.
2. Afonkin S., Afonkina E. Origami encyclopedia for children and adults. - SPb.: Crystal, 2008. - 201 p.
3. Origami. The art of paper folding. - М.: Yurayt, 2007. - 197 p.
4. Osadchuk L. Origami lifestyle: origami in pedagogy and art therapy. - Kiev, 2006. - P. 54-60.

Дата поступления: 02.08.2018.

УДК 376.1

СИСТЕМА ПРИЕМОВ, СПОСОБСТВУЮЩИХ РАЗВИТИЮ ВНИМАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.М. Солоникова

ОГКОУ «Вичугская коррекционная школа-интернат № 1»,
г. Вичуга, Россия

Аннотация. В статье описываются приемы, способствующие развитию высших когнитивных процессов, способы применения упражнений на различных этапах урока.

Ключевые слова: инклюзия, внимание, развитие.

На мой взгляд, символом педагогики может стать дерево. Корни дерева – это основы педагогики, истоки. Ствол – это работы таких основателей педагогического учения, как Выготский, Ушинский, Макаренко. Каждая ветвь – это учитель, а листья – наши ученики, которых мы оберегаем от ветров сомнений, от дождя незнания, от града неумения и желаем, чтобы они распустились под светом наук. Надеюсь, что данная статья поможет вам вспомнить или узнать новые приемы работы, которые позволят вашим листочкам не увядать.

Целью инклюзивного образования являются преодоление социальных, физиологических и психологических барьеров на пути приобщения ребенка с ограниченными возможностями здоровья к общему образованию, введение его в культуру, приобщение к жизни в социуме.

Группа школьников с особыми возможностями здоровья чрезвычайно неоднородна. В нее входят дети с разными нарушениями развития: нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, включая аутистические нарушения, с задержкой психического развития, с комплексными нарушениями развития. Диапазон различий в развитии детей с особыми возможностями здоровья чрезвычайно велик: от практически нормально развивающихся, испытывающих временные и легкоустраняемые трудности, до детей с необратимым тяжелым поражением центральной нервной системы; от ребенка, способного при специальной поддержке на равных обучаться вместе с нормально

развивающимися сверстниками, до детей, нуждающихся в адаптированной к их возможностям индивидуальной программе образования.

Первая трудность, с которой сталкивается ученик, придя в школу (неважно это обучающийся с ОВЗ или нет), – это необходимость быть внимательным. Напутствуя ребенка, идущего в школу, мы говорим: «Будь внимателен!». Проверяя работы и видя пропуски букв в словах, мы говорим: «Был невнимателен».

Приведу примеры ситуаций:

А. Учитель: «Записываем в тетрадь упражнение 45».

Ученик: «А слово «упражнение» писать?»

Б. Отступаем вправо 3 клетки. При проверке видим, что ребенок все пишет внизу.

Мы понимаем, что «слушаю» необязательно «слышу», «смотрю» необязательно «вижу».

Но все ли мы представляем себе, что такое внимание? И как помочь развить внимание нашим ученикам?

Цель этой статьи - продемонстрировать систему приемов, упражнений, способствующих развитию внимания обучающихся в условиях инклюзивного образования; показать механизмы внедрения приемов, направленных на развитие внимания, в организационную структуру урока.

Внимание – это концентрация сознания на одном объекте с одновременным отвлечением его от других объектов. Внимание – это процесс сознательного или полусознательного отбора одной информации, поступающей через органы чувств, и игнорирования другой.

В зависимости от того, какой признак положен в основу классификации, психологи выделяют такие виды внимания, как произвольное и непроизвольное, природное и социально обусловленное, непосредственное и опосредствованное, чувственное и интеллектуальное.

Внимание – это сосредоточенность на определенном объекте. Особенности такой сосредоточенности определяют основные свойства внимания. К ним относятся: устойчивость, концентрация, распределение, переключение и объем внимания.

1. Объем – число предметов, на которых может сосредоточить внимание человек в доли секунды.

2. Переключаемость – способность быстро перейти от одного вида деятельности к другому.

3. Избирательность – расстановка приоритетов в зависимости от поставленных задач и личной важности.

4. Устойчивость – способность длительное время сохранять концентрированность на определенном объекте или виде деятельности.

5. Концентрация – уровень сосредоточенности человека при наличии шума или других помех.

6. Распределение – возможность направлять внимание одновременно на несколько разнохарактерных объектов.

Причины рассеянного внимания: общее ослабление нервной системы, ухудшение состояния здоровья, физическое и умственное переутомление, нарушение режима занятий и отдыха, нарушение дыхания, причины психологического характера, наличие тяжелых переживаний, травм, эмоциональная перегрузка.

Сложность заключается в том, что разные свойства внимания поддаются развитию в неодинаковой степени. Тем не менее, свойства внимания можно и нужно тренировать, чтобы предотвратить их стихийное развитие.

Прежде чем работать над развитием внимания, нужно изучить индивидуальные характеристики данной категории обучающихся, т.е. провести диагностику.

Психологи используют следующие способы диагностики:

- Оценка объема динамического внимания: таблицы Горбова, методика «Крестики».

- Методика исследования переключаемости внимания. «Таблицы Шульте». Поиск чисел с переключением.

- Методика исследования избирательности внимания. Тест Мюнстерберга. Тест Торндайка.

- Методика исследования устойчивости внимания. Счет по Крепелину. Тест «Кольца Ландольта».

- Методика исследования концентрации внимания. Корректирующая проба Бурдона.

Использование в работе учителя методик диагностики внимания обучающихся позволяет не только проследить динамику в становлении внимания школьников, но и сами эти приемы при систематическом применении могут выступать в качестве достаточно эффективного средства тренировки внимания. Безусловно, применяемые технологии должны быть построены на учебном материале и приближены к условиям реальных школьных занятий.

Тест Бурдона и его модификации, корректирующие задания

Методика заключается в том, что обучающемуся предлагают находить и вычеркивать определенные буквы в печатном тексте. Это основной тип упражнений, в которых ребенок имеет возможность почувствовать, что значит «быть внимательным» и развивать состояние внутреннего сосредоточения.

Выполнение корректурных заданий способствует развитию концентрации внимания и самоконтроля при выполнении школьниками письменных работ.

Корректурные упражнения должны проводиться ежедневно (минимум 5 раз в неделю) в течение 2-4-х месяцев. Занятие может быть индивидуальным или групповым.

Инструкция. В течение 2-х минут нужно найти и зачеркнуть все встретившиеся буквы «А» (можно указать любую букву): и маленькие, и заглавные, и в названии текста, и в фамилии автора. На первом этапе может быть предоставлен печатный текст, а позднее - прописной. Можно использовать прописи.

По мере овладения игрой правила усложняются: меняются отыскиваемые буквы, по-разному зачеркиваются и т.д.; одновременно отыскиваются две буквы: одна зачеркивается, вторая подчеркивается; на одной строке буквы обводятся кружочком, на второй отмечаются галочкой и т.д. Все вносимые изменения отражаются в инструкции, даваемой в начале занятия.

По итогам работы подсчитывается число пропусков и неправильно зачеркнутых букв. Показатель нормальной концентрации внимания – 4 и меньше пропусков. Больше 4-х пропусков – слабая концентрация.

Например, задание дается в начале урока. Ребята, выполняя его, определяют тему урока или на этапе закрепления материала.

Модификации корректурной пробы могут применяться для развития распределения и переключаемости внимания. Устойчивость внимания оценивается по изменению скорости просмотра на протяжении всего задания. По результатам выполнения методики за каждый интервал может быть построена «кривая истощаемости», отражающая устойчивость внимания и работоспособность в динамике. При оценке переключаемости внимания испытуемый получает инструкцию зачеркивать разные буквы в четных и нечетных строках корректурной таблицы.

| |
|--------------------|
| схвсхевианааирвхсс |
| аисневхарвнсвхнсс |
| исхвикиехеиснеквс |

Концентрацию внимания развивают упражнения, основанные на принципе точного воспроизведения какого-либо образца. Детям предлагается какой-либо графический образец (последовательность нескольких букв, цифр, выполненный по клеточкам геометрический узор и т.д.) и дается задание точно воспроизвести его (например, до конца тетрадной строки или на нескольких строчках).

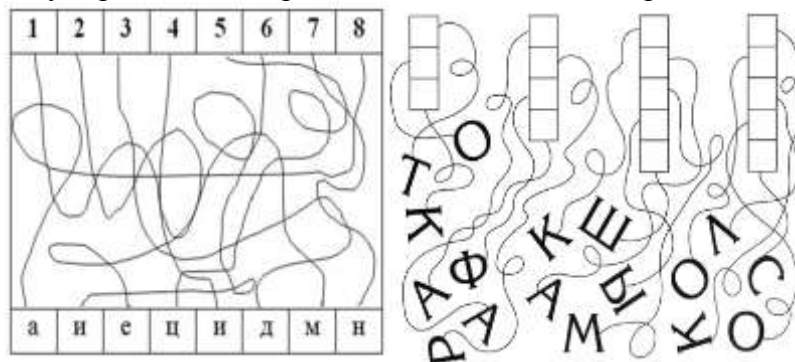
Развитию концентрации внимания служит также игра «Зеркало», в которой детям предлагается вслед за ведущим повторить его движения (как отдельные движения, так и их последовательность).

Полезны упражнения: «найди» все предметы круглой формы, треугольной формы, квадратной формы, определенного цвета...; задания: «что изменилось?»; «найди отличия». Задания такого типа требуют умения выделять признаки предметов и явлений, их детали и владеть операцией сравнения. Систематическое и целенаправленное обучение школьников сравнению способствует развитию навыка своевременной активизации внимания, его включения в регуляцию деятельности.

Для сравнения детям могут быть предложены какие-либо предметы, их изображения, картинки, различающиеся определенным числом деталей.

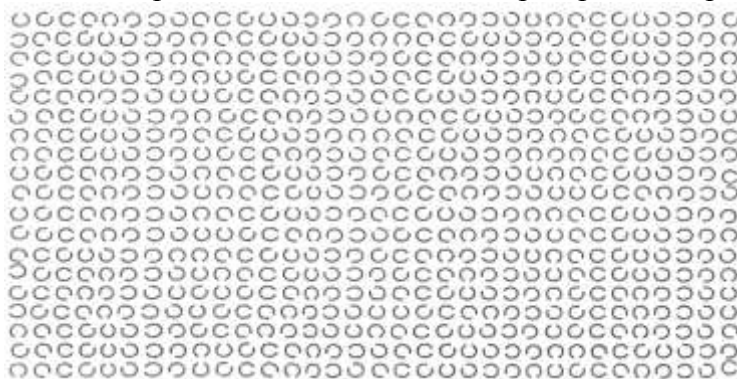
«Перепутанные линии»

Прослеживание взглядом какой-либо линии от ее начала до конца, особенно когда она переплетается с другими линиями, способствует развитию сосредоточенности и концентрации внимания.



Тест «кольца Ландольта»

Данная методика обследования позволяет определить развитость устойчивости внимания. Применяя в системе этот тест на уроках математики в начальных классах, можно работать над развитием устойчивости данной высшей психической функции и коррекцией пространственной ориентации. Найди кольца, раскрытые вправо...



Таблицы Шульте, или распределение цифр, букв... в определенном порядке

Применение данных таблиц позволяет работать над коррекцией концентрации и переключаемости внимания, развивать объем внимания (количество просматриваемых объектов одновременно), периферийное зрение, скорость чтения. Расположи числа в порядке возрастания.

| | | | | |
|----|----|----|----|----|
| 22 | 25 | 7 | 21 | 11 |
| 6 | 2 | 10 | 3 | 23 |
| 17 | 12 | 16 | 5 | 18 |
| 1 | 15 | 20 | 9 | 24 |
| 19 | 13 | 4 | 14 | 8 |

Работа со слоговыми таблицами, разработанными А.Н. Корневым, поможет в коррекции нарушений чтения и письма, способствует развитию концентрации и переключаемости внимания. Взрослый в случайном порядке называет слоги таблицы и предлагает ребенку максимально быстро указать соответствующий слог в таблице и прочитать его.

| | | |
|----|----|----|
| ма | ок | им |
| ум | ми | го |
| ко | ам | му |

| | | | |
|----|----|----|----|
| ба | со | ап | ел |
| ле | ил | са | пу |
| бу | ли | бе | зо |
| ос | би | па | ас |

| | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|
| ме | аш | ри | ам | ку | Ле |
| ом | су | ве | и | ок | Пи |
| ту | ор | им | ля | ус | До |
| ши | ук | ру | ве | ил | Чу |

| | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|
| ха | ди | ик | ли | ир | Со |
| се | по | ша | ро | ми | Ут |

| | | | | | |
|---------|---------|---------|-----|---------|---------|
| шо л | вит | чоп | гам | рич | фу м |
| сил | кар | ды р | пут | сир | ла ш |
| же м | пач | сет | ван | лом | так |
| пит | ки м | фет | рум | сис | му ф |
| мал | поч | дис | бел | лап | чих |
| тес | кат | ми х | роч | фа ш | рет |

| | | | | | |
|-----|-----|-----|-----|-----|---------|
| лом | кет | рас | пим | рук | Мо л |
| коч | бан | дел | выр | пит | Тек |
| сар | мап | кур | лич | шат | дим |
| чил | тип | сап | вул | гом | мек |
| гор | цык | таш | лис | шук | лиц |
| хом | кем | лич | тас | фех | щат |

Слоговые таблицы можно использовать и по-другому. Ребенку предлагаются таблицы и соответствующие им слова, состоящие из слогов, входящих в таблицу. Предложите самостоятельно составить из данных слогов как можно больше слов. Тоже интересная игра. Но проводить ее лучше на этапе закрепления чтения данного типа слогов.

Разнообразить занятия поможет вариант игры – «морской бой». По краям таблицы проставляются цифры. Каждому ребенку дается шифр, разгадав который он отгадывает слова. (Продолжив эту игру, можно дать задание с найденными словами составить словосочетания или предложения.) Можно, наоборот, построить работу таким образом, чтобы ребенок сам зашифровал слова. Подобные игры делают тренировочные задания менее скучными, вызывают интерес у детей.

| | | | | | | |
|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | а | Б | В | г | д | е |
| 1 | ло | Дя | ной | те | зо | со |
| 2 | це | жи | вой | па | це | пу |
| 3 | ря | Во | бой | но | до | |
| 4 | ты | ле | лой | ли | де | |
| 5 | не | ме | той | хо | го | |
| 6 | по | ти | ро | лу | ми | |

| | |
|---------|----------|
| Водяной | 3б-1б-1в |
| Годовой | 5д-3д-2в |
| Голубой | 5д-6г-3в |
| Деловой | 4д-1а-2в |
| Золотой | 1д-1а-5в |
| лицевой | 4г-2а-2в |

Методика Мюнстерберга (и ее модификации)

Тест Мюнстерберга предназначен для диагностики избирательности внимания.

Инструкция. В предложенном наборе букв есть слова. Ваша задача - как можно быстрее просматривая текст, подчеркнуть эти слова за 2 мин.

Пример: «рюклбюсрадостьуфркпн». Постарайтесь обнаружить замаскированное слово «радость».

В бессмысленный набор букв вставляются слова (чаще – существительные, но могут быть глаголы, прилагательные, наречия). Требуется отыскать их как можно быстрее и без ошибок.

А. Ребенку дают бланк с напечатанными на нем 5-ю строчками случайно набранных букв, следующих друг за другом без пробелов. Среди этих букв ребенок должен отыскать 10 слов (3-х, 4-х, 5-ти сложных) и подчеркнуть их. На выполнение всего задания отводится 5 мин. Показателями успешности могут служить число правильно найденных слов и скорость выполнения задания.

Пример задания:

ЯФОУФСНКОТПХЪАБЦРИГЪМЩЮСАЭЕЫМЯЧ
ЛОБИРЪГНЖРЛРАКГДЗПМЫЛОАКМНПРСТУР
ФРШУБАТВВГДИЖСЯИУМАМАЦПЧУЪЩМОЖ
БРПТЯЭЦБУРАНСГЛКЮГБЕИОПАЛКАФСПТУЧ
ОСМЕТЛАОУЖЫЪЕЛАВТОБУСИОХПСДЯЗВЖ

Б. В этой таблице спрятаны 10 названий животных.

| | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| К | Ш | Л | И | С | А | В | Ч | О | Р | В | А | Р | Я | С |
| О | Н | Б | У | Ь | К | П | К | А | Н | У | Ж | З | В | Ю |
| П | Д | Г | Ё | Г | Р | Х | Н | О | Ч | Ь | Б | Р | У | Ф |
| Т | О | Л | Е | В | К | Ф | Ь | И | К | Р | С | Л | О | Н |
| Ш | Э | Ю | К | Щ | Ъ | Н | Г | Р | У | С | Ц | А | Д | К |
| Ж | М | У | П | Б | А | Р | С | У | К | З | В | Р | Е | Д |
| Н | С | Ь | Ж | Т | К | А | Р | Ю | Б | Т | Ф | М | Т | В |
| Ф | Ж | О | В | А | П | Ь | Б | У | Э | Т | М | Ы | Ш | Ь |
| Н | Б | Ы | К | С | Д | К | Т | Ю | Р | М | А | У | Д | Ы |
| Х | Ч | О | Н | Т | К | И | Т | Э | А | Н | П | Р | У | С |
| Щ | Ы | Л | К | Ф | Ю | Я | Ъ | М | В | Р | У | О | З | К |
| Ф | У | Т | К | А | Р | П | О | С | Т | И | Г | Р | Н | Я |

«Найди слова»

На доске написаны слова, в каждом из которых нужно отыскать другое (спрятанное в нем) слово.

Например: смех, волк, столб, коса, полк, зубр, удочка, мель, набор, укол, дорога, олень, пирожок, китель.

Тренировка распределения внимания

Основной принцип упражнений: ребенку предлагают одновременное выполнение двух разнонаправленных заданий. По окончании упражнения (через 10-15 мин.) определяется эффективность выполнения каждого задания.

«Каждой руке – свое дело»

Детей просят левой рукой медленно перелистывать в течение 1 мин. книгу с иллюстрациями (запоминая их), а правой - чертить геометрические фигуры или решать несложные примеры. Игра может быть предложена на уроке математики.

«Счет с помехой»

Ребенок называет цифры от 1 до 20, одновременно записывая их на листе бумаги или доске в обратном порядке: произносит 1 (пишет 20), произносит 2 (пишет 19) и т.д. Подсчитывают время выполнения задания и число ошибок.

«Чтение с помехой»

Дети читают текст, одновременно выстукивая карандашом какой-либо ритм. При чтении дети также ищут ответы на вопросы.

Ребенку предлагают следующее задание – вычеркнуть в тексте 1 или 2 буквы, и в это же время ставят детскую пластинку с какой-либо сказкой. Потом проверяют, сколько букв ребенок пропустил при зачеркивании, и просят рассказать, что он услышал и понял из сказки. Первые неудачи при выполнении этого достаточно трудного задания могут вызвать у ребенка протест и отказ, но в то же время первые успехи окрыляют. Достоинством подобного задания является возможность его игрового и соревновательного оформления.

«Зеркальное рисование»

На листе бумаги рисуем одновременно двумя руками симметричные рисунки, буквы.

«Внимание – это именно та дверь, перед которой проходит все, что входит в душу человека из внешнего Мира. Только наше понимание и терпение помогут обогатить внутренний мир ребенка, развивать его и совершенствовать» (К.Д. Ушинский).

Системное применение данных упражнений даст возможность ученикам быстрее концентрироваться на нужном объекте, научит рационально распределять внимание, снизит утомляемость, благотворно повлияет на становление коммуникативной сферы личности.

Литература

1. Когнитивная наука. Основы психологии познания. - М.: Академия, 2006.
2. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. - СПб., 1997.
3. Мисаренко Г.Г. Дидактический материал для развития техники чтения в начальной школе. - М., 2001.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Рубинштейн С.Л. - СПб., 2004.

Автор публикации

Солоникова Наталья Михайловна, учитель русского языка и литературы, учитель-логопед, ОГКОУ «Вичугская коррекционная школа-интернат № 1», г. Вичуга, Россия, e-mail: natali.solonikova@mail.ru

SYSTEM OF TECHNIQUES THAT CONTRIBUTE TO THE DEVELOPMENT OF ATTENTION OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

Solonikova N., teacher of Russian language and literature, teacher-speech therapist, Vichug correctional boarding school № 1, Vichuga, Russia, e-mail: natali.solonikova@mail.ru

***Abstract.** The article describes the techniques that contribute to the development of higher cognitive processes. Ways to use exercises at different stages of the lesson.*

***Keywords:** inclusion, attention, development.*

References

1. Cognitive science. Fundamentals of the cognitive psychology. - M.: Academy, 2006.
2. Kornev A. Reading and speaking pathology in children. - SPb., 1997.
3. Misarenko G. Didactic material for the development of reading technology in elementary school. - M. 2001.
4. Rubinstein S. Basics of General Psychology / S. Rubinshtein, L. - SPb., 2004.

Дата поступления: 02.08.2018.

УДК 376.37

ГРУППОВАЯ ЭКСПРЕСС-ДИАГНОСТИКА КОМПОНЕНТОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

Н.В. Микляева, О.А. Тихонова

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный
университет», г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье выделены параметры эмоционального интеллекта детей, предложена процедура групповой экспресс-диагностики указанных параметров у старших дошкольников с ОНР, представлен необходимый наглядный материал.*

***Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, дети с общим недоразвитием речи, диагностика компонентов эмоционального интеллекта.*

Интерес к теме развития эмоционального интеллекта дошкольников возрос после того, как это направление было обозначено в качестве одного из приоритетных в рамках ФГОС ДО [5].

Понятие эмоционального интеллекта (англ. Emotional Intelligence) было введено в научный обиход Питером Саловеем и Джоном Майером в 1990 г., и с тех пор в науке нет единого определения сущности эмоционального интеллекта, понимания его компонентов, способов исследования. Большинство концепций (П. Саловой и Дж. Майер, Дж. Гоулман, Д.В. Люсин, Р. Бар-Он и др.) гласят о том, что эмоциональный интеллект является интеллектуальной, хотя и специфической, способностью, направленной на понимание и управление эмоциональными проявлениями и их соотношением с поведением человека – себя самого и другого [2].

В дошкольном возрасте развитие эмоционального интеллекта имеет особую важность, поскольку именно в этот период эмоции проходят путь прогрессивного развития, приобретают черты произвольности [1]. В работе по данному направлению важно учитывать два важных момента [3]:

1) развитие эмоционального интеллекта у детей с ОНР не должно происходить изолированно от остального образовательно-воспитательного процесса, а должно пронизывать различные

образовательные области, включаться в повседневную деятельность детей;

2) работу по развитию эмоционального интеллекта необходимо сочетать с нравственным развитием детей с ОНР, что поможет направить новые знания и умения детей в социально желательное русло.

В предлагаемой нами диагностической процедуре **оцениваются следующие параметры эмоционального интеллекта [4]:**

- 1) успешность социальной перцепции, опознания эмоции;
- 2) адекватность соотнесения эмоции с позой;
- 3) адекватность соотнесения эмоции с жестом;
- 4) понимание взаимосвязи эмоции и действия;
- 5) понимание взаимосвязи эмоции и мыслей;
- 6) гибкость ориентировки в ситуации.

Ход диагностической сессии

Педагог-психолог: «Ребята, сегодня мы будем собирать сокровища! За выполнение каждого задания вы будете получать драгоценный камешек и приклеивать его в свой сундук. В конце мы посмотрим, у кого какое сокровище получилось».

Детям раздаются листы бумаги с нарисованными на них сундуками.



«Драгоценные камни» вырезаются из самоклеющейся цветной бумаги. Форма «камня» обозначает измеряемый параметр, а цвет зависит от уровня выполнения. «Камни» выдаются детям после каждого выполненного задания.

I. Детям озвучивается первая ситуация: мама подарила мальчику конструктор «Лего».

Параметр 1 «Успешность опознания эмоции»

Инструкция: «Какое лицо будет у мальчика? Выберите картинку и сделайте так».

Дети выбирают из своего набора мимических пиктограмм картинку, а также показывают эту эмоцию на своем лице.

Иллюстративный материал: 9 мимических пиктограмм из комплекта, входящего в программу «Уроки добра» (Микляева Н.В., Семёнова С.И.): радость, спокойствие, грусть, страх, стыд/вина, злость, обида, усталость, растерянность/недоумение [4]:



Оценка (кружок):

- Красный кружок – высокий уровень выполнения.
- Зеленый кружок – средний уровень выполнения.
- Синий кружок – низкий уровень выполнения.

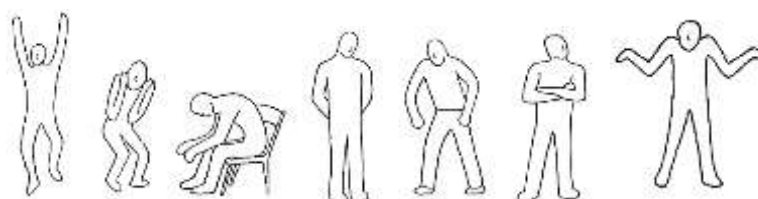
В этом задании ребенок может сразу заработать и драгоценный камешек за параметр «гибкость ориентировки в ситуации», если он предложит более одного варианта.

Параметр 2 «Адекватность соотношения эмоции с позой»

Инструкция: «Какая поза подойдет этому ребенку? Выберите картинку и сделайте так».

Дети выбирают из своего набора эмоциональных поз нужную картинку, сами встают в эту позу.

Иллюстративный материал*: 7 нарисованных поз, выражающих эмоции: радость, страх, грусть, стыд/вина, злость, обида, растерянность/недоумение.



* художник – Тихонова О.А.

Оценка (треугольник):

- Красный треугольник – высокий уровень выполнения.
- Зеленый треугольник – средний уровень выполнения.
- Синий треугольник – низкий уровень выполнения.

Параметр 3 «Адекватность соотнесения эмоции с жестом»

Инструкция: «Какой жест подойдет этому мальчику? Выберите картинку и сделайте так».

Дети выбирают из своего набора социальных жестов нужную картинку, сами показывают этот жест.

Иллюстративный материал: 12 карточек с изображениями социальных жестов из программы «Уроки добра» (Микляева Н.В., Семёнова С.И.) [4]:

**Оценка (квадрат):**

- Красный квадрат – высокий уровень выполнения.
- Зеленый квадрат – средний уровень выполнения.
- Синий квадрат – низкий уровень выполнения.

Параметр 4 «Понимание взаимосвязи эмоции и действия»

Инструкция: «Как вы думаете, что сделает мальчик?»

Детям дается набор из 5 сюжетных картинок, и каждый выбирает, что сделает мальчик, которому мама подарила «Лего». Предлагаемые сюжетные картинки**:

1. Мальчик играет с машинкой.
2. Мальчик капризничает перед мамой.
3. Мальчик играет в «Лего».
4. Мальчик благодарит (обнимает) маму.
5. Мальчик принес «Лего» в детский сад и никому не дает поиграть.



** художник – Строганова А.Е.

Оценка (овал):

- Синий овал - выбор не отражает связи эмоции и действия (выборы № 1, 2).

- Оранжевый овал - есть понимание связи эмоции и действия (выбор № 3).

- Желтый овал - есть понимание связи эмоции и действия (с выбором просоциального действия - выбор № 4).

- Фиолетовый овал - есть понимание связи эмоции и действия (с выбором асоциального действия - выбор № 5).

II. Вторая ситуация: девочку привели в кабинет врача, чтобы сделать пробу Манту, но она очень боится уколов.

Оценка параметров 1-3 («Успешность опознания эмоции», «Адекватность соотнесения эмоции с позой», «Адекватность соотнесения эмоции с жестом») проводится аналогично первой ситуации.

Параметр 4 «Понимание взаимосвязи эмоции и действия»

Инструкция: «Как вы думаете, что сделает девочка?»

Детям дается набор из 5-ти сюжетных картинок**, и каждый выбирает вариант:

1. Девочка радостно играет с игрушками в кабинете доктора.
2. Девочка ругается на доктора.
3. Отказывается делать прививку.
4. Отвернувшись и зажмурившись, протягивает руку доктору.
5. Устраивает истерику в медицинском кабинете.



** художник – Строганова А.Е.

Оценка (овал):

- Синий овал - выбор не отражает связи эмоции и действия (выборы № 1, 2).
- Оранжевый овал - есть понимание связи эмоции и действия (выбор № 3).
- Желтый овал - есть понимание связи эмоции и действия (с выбором социально желательного действия - выбор № 4).
- Фиолетовый овал - есть понимание связи эмоции и действия (с выбором асоциального действия - выбор № 5).

III. Послушайте третью ситуацию: мальчик собирал пазл, но девочка отобрала у него последнюю детальку.

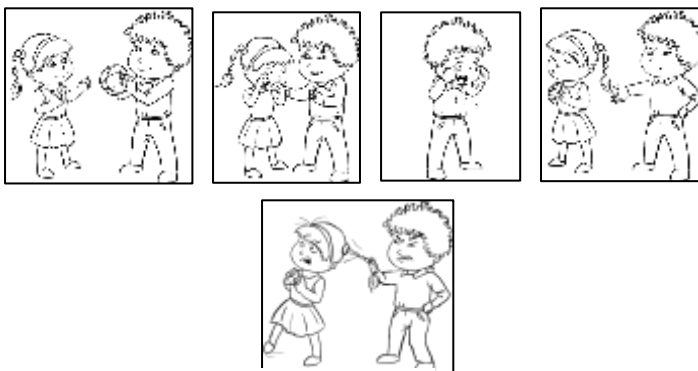
Оценка параметров 1-3 («Успешность опознания эмоции», «Адекватность соотношения эмоции с позой», «Адекватность соотношения эмоции с жестом») проводится аналогично первым двум ситуациям.

Параметр 4 «Понимание взаимосвязи эмоции и действия»

Инструкция: «Как вы думаете, что сделает мальчик?»

Детям дается набор из 5-ти сюжетных картинок**, и каждый выбирает вариант:

1. Мальчик и девочка играют вместе в мяч.
2. Мальчик утешает девочку.
3. Мальчик плачет.
4. Мальчик просит девочку отдать деталь: протягивает руку, смотрит строго.
5. Мальчик с гневным лицом хватается за девочку на косичку.



** художник – Строганова А.Е.

Оценка (овал):

- Синий овал - выбор не отражает связи эмоции и действия (выборы № 1, 2).
- Оранжевый овал - есть понимание связи эмоции и действия (выбор № 3).
- Желтый овал - есть понимание связи эмоции и действия (с выбором социально желательного действия - выбор № 4).
- Фиолетовый овал - есть понимание связи эмоции и действия (с выбором асоциального действия - выбор № 5).

Затем детям предлагается вспомнить свою ситуацию, когда они испытывали какое-нибудь чувство. Инструкция для самостоятельной работы детей: «Нарисуйте эту ситуацию и затем предложите другим детям угадать, как вы тогда поступили».

Пока дети рисуют и отгадывают, педагог-психолог подзывает к себе по одному ребенку и задает вопросы для определения параметров 5 и 6: «Понимание взаимосвязи эмоции и мыслей», «Гибкость ориентировки в ситуации». Для определения понимания ребенком взаимосвязи эмоции и мысли задаются вопросы о том, что подумали дети в трех предложенных ситуациях. Чтобы выявить у детей степень гибкости их ориентировки в ситуации, им предлагается ответить на вопрос о том, может ли у ребенка в этой ситуации быть другое лицо, и если да, то какое. Также педагог может сам выбрать альтернативную пиктограмму и спросить, может ли у этого ребенка быть вот такое лицо и почему.

Оценка *параметров «Понимание взаимосвязи эмоции и мыслей» (ромб)* и *«Гибкость ориентировки в ситуации» (шестиугольник)*:

- Красный – высокий уровень выполнения.
- Зеленый – средний уровень выполнения.
- Синий – низкий уровень выполнения.

В конце занятия педагог-психолог фотографирует получившиеся у детей «сокровища» и позже производит качественно-количественный анализ полученных данных:

- за каждый красный, оранжевый и желтый «камешек» ребенок получает по 2 балла;
- за каждый зеленый и фиолетовый – по 1 баллу;
- за каждый синий – 0 баллов.

Количество желтых и фиолетовых овалов в группе подсчитывается отдельно, поскольку отражает важные нюансы: выборы социально

желательных либо, наоборот, асоциальных способов поведения в проблемных ситуациях.

Суммарные баллы диагностики компонентов эмоционального интеллекта у детей заносятся в таблицу:

| № | Ребенок | Параметры | | | | | |
|---|---------|---|-----------------------------------|------------------------------------|---|---------------------------------------|---------------------------------------|
| | | Успешность опознавания эмоции | Адекватность соответствия с позой | Адекватность соответствия с жестом | Понимание взаимосвязи эмоции и действия | Понимание взаимосвязи эмоции и мыслей | Гибкость ориентировки в соц. ситуации |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | <i>Кол-во выборов социально желательных форм поведения:</i> | | | | | |
| | | <i>Кол-во выборов асоциальных форм поведения:</i> | | | | | |

Данную процедуру экспресс-диагностики можно использовать в качестве основы мониторинга при проведении комплексной работы по развитию эмоционального интеллекта детей.

Литература

1. Запорожец А.В. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка / А.В. Запорожец, Я.З. Неверович // Вопросы психологии. - 1974. - № 6. - С. 59-73.
2. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина. - М.: Изд. «Институт психологии РАН», 2004.
3. Микляева Н.В., Семенака С.И. Уроки добра: Комплексная программа социально-коммуникативного развития средствами эмоционального и социального интеллекта. - М.: АРКТИ, 2016.
4. Тихонова О.А. Развитие эмоционального интеллекта у старших дошкольников с ЗПР как диагностическая и коррекционно-педагогическая технология // Современный детский сад. - 2017. - № 3.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. [Электронный ресурс] // URL: <https://минобрнауки.рф/news/3447/file/2280/13.06.14-ФГОС-ДО.pdf> (дата обращения: 16.12.2018).

Авторы публикации

Микляева Наталья Викторовна, канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры дошкольной дефектологии МПГУ, г. Москва, Россия.

Тихонова Ольга Александровна, педагог-психолог ГБОУ «Школа на Яузе»; студентка кафедры дошкольной дефектологии МПГУ, г. Москва, Россия.

GROUP EXPRESS-DIAGNOSTICS OF THE COMPONENTS OF EMOTION INTELLIGENCE IN OLDER PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Miklyueva N., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Pre-school Defectology Department of the Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia.

Tikhonova O., educational psychologist of the State Budget Educational Institution «School on Yauza»; student of the Department of Preschool Defectology, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia.

***Abstract.** The article presents the parameters of emotional intelligence of children, proposes a procedure for group rapid diagnosis of these parameters in older preschoolers with general speech underdevelopment, provides with the necessary visual material.*

***Keywords:** emotional intelligence, children with general speech underdevelopment, diagnostics of components of emotional intelligence.*

References

1. Zaporozhets A. On the issue of the genesis, function and structure of emotional processes in a child / A. Zaporozhets, Y. Neverovich // Questions of psychology. - 1974. - № 6. - P. 59-73.
2. Lyusin D. Modern ideas about emotional intelligence // Social intelligence. Theory, measurement, research / Ed. D. Ushakov, D. Lucin - M.: Publishing House «Institute of Psychology RAS», 2004.
3. Miklyueva N., Semenaka S. Lessons of good: A comprehensive program of social and communicative development by means of emotional and social intelligence. - M.: ARKTI, 2016.
4. Tikhonova O. The development of emotional intelligence in older preschoolers with delayed psychological development as a diagnostic and correctional-pedagogical technology // Modern Kindergarten. - 2017. - № 3.
5. Federal state educational standard of preschool education. [Electronic resource] // URL: <https://minobrnauki.rf/news/3447/file/2280/13.06.14-FGOS-DO.pdf> (access date: 16.12.2018).

Дата поступления: 20.08.2018.

УДК 376.4

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ДИАГНОСТИКИ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НОРМАТИВНЫМ РАЗВИТИЕМ И С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

А.В. Руденко, Н.В. Микляева

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия

Аннотация. Автор приводит методику диагностики слуховой, зрительной и двигательной памяти и результаты ее апробации на дошкольниках с ЗПР и детях дошкольного возраста с нормативным развитием. В статье приводится сравнительный анализ результатов диагностики развития памяти детей старшего дошкольного возраста с нормативным развитием и с задержкой психического развития.

Ключевые слова: задержка психического развития, диагностика, нормативное развитие, память.

Память представляет собой форму психического отражения прошлого опыта во всем его многообразии. Она лежит в основе обучения и воспитания, приобретения знаний, личного опыта, формирования навыков. Память связывает прошлое, настоящее и будущее человека, обеспечивая единство его психики и придавая ей индивидуальность. Поэтому важным вопросом в исследовании познавательных процессов является выявление уровня развития памяти у дошкольников.

В связи с этим особый интерес представляет категория детей с задержкой психического развития. Задержка психического развития – замедление темпа развития психики ребенка, одним из показателей которого является недостаточный объем памяти и слабое запоминание. Это определяет актуальность исследования.

Объектом исследования является психический процесс - память. «Память - это процессы организации и сохранения прошлого опыта, делающие возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания. Память является важнейшей познавательной функцией, лежащей в основе развития и обучения» [1, 215].

Предметом исследования является уровень развития памяти у детей старшего дошкольного возраста (5-7 лет) с нормативным развитием, а также у детей, имеющих задержку психического развития.

Целью исследования является выявление особенностей развития памяти у ребенка с ЗПР и у ребенка с нормативным развитием.

За основу диагностики детей обеих групп была взята методика исследования памяти Т.Д. Марцинковской, описанная в пособии по практической психологии «Диагностика психического развития детей» (1997).

Диагностика проводилась в три этапа, каждый из которых позволял исследовать уровень слуховой, зрительной и двигательной памяти.

1. Диагностика слуховой памяти

Цель: исследование слуховой памяти у детей дошкольного возраста с тяжелыми ментальными нарушениями.

Задача: с помощью перечня слов и/или последовательности звуков провести диагностику слуховой памяти, проанализировать полученные данные.

Инструкция состоит из нескольких этапов:

Первое объяснение: «Сейчас я прочту 10 слов. Слушать надо внимательно. Когда закончу читать, сразу же повтори столько, сколько запомнишь. Повторять можно в любом порядке. Понятно?»

Экспериментатор читает слова медленно, четко. Когда испытуемый повторяет слова, экспериментатор ставит в своем протоколе крестики под этими словами. Затем экспериментатор продолжает инструкцию (второй этап).

Второе объяснение: «Сейчас я снова прочту те же самые слова, и ты опять должен(на) повторить их - и те, которые уже назвал(а), и те, которые в первый раз пропустил(а), - все вместе, в любом порядке».

Экспериментатор снова ставит крестики под словами, которые воспроизвел испытуемый.

Затем опыт снова повторяется, но уже без каких-либо инструкций. Экспериментатор просто говорит: «Еще раз».

Материал: набор из десяти односложных слов, не связанных по смыслу: лес, хлеб, окно, стул, вода, брат, конь, гриб, игла, мед.

Обработка и анализ данных. Прежде всего, подсчитывают количество правильно названных слов (каждое верное слово оценивается в 0,5 балла), затем сумму полученных баллов. В соответствии с суммой правильных ответов различают три уровня развития слуховой памяти детей:

- 0 - 1,5 балла - низкий уровень развития слуховой памяти;

- 1,6 - 3,5 балла - средний уровень развития слуховой памяти;
- 3,6 - 5 баллов - высокий уровень развития слуховой памяти [12].

2. Диагностика зрительной памяти

Цель: исследование зрительной памяти у детей дошкольного возраста с тяжелыми ментальными нарушениями.

Задача: с помощью предметных картинок провести диагностику зрительной памяти, проанализировать полученные данные («Отбор детей во вспомогательные школы» (1988)).

Инструкция предоставляется так: «Посмотри внимательно на эти пять картинок, рассмотри нарисованные предметы, постарайся хорошенько их запомнить. Теперь закрывай глаза». При этом экспериментатор убирает одну картинку из ряда предложенных ребенку и предлагает ему три других картинки, из которых он должен выбрать ту, которая находилась в рассматриваемом им ряду. Комбинация картинок, представляемая каждому испытуемому, должна быть разной.

Задание предоставляется испытуемому 5 раз.

Обработка и анализ данных. Прежде всего, подсчитывают количество правильных ответов (каждое самостоятельно принятое верное решение оценивается в 1 балл; верное решение, принятое со второго раза, - 0,5 балла; с третьего раза - 0,2 балла), затем сумму полученных баллов. В соответствии с суммой правильных ответов различают три уровня развития зрительной памяти детей:

- 0 - 1,5 балла - низкий уровень развития зрительной памяти;
- 1,6 - 3,5 балла - средний уровень развития зрительной памяти;
- 3,6 - 5 баллов - высокий уровень развития зрительной памяти [11].

3. Диагностика двигательной памяти

Цель: исследование двигательной памяти у детей дошкольного возраста с тяжелыми ментальными нарушениями.

Задача: с помощью последовательности движений провести диагностику двигательной памяти, проанализировать полученные данные.

Инструкция предоставляется ребенку так: «Посмотри, что я сейчас буду делать, и повтори за мной». При этом экспериментатор выполняет последовательность из пяти движений: присесть, встать, поднять руки вверх, подпрыгнуть, хлопнуть в ладоши.

Обработка и анализ данных. Прежде всего, подсчитывают количество правильных движений (каждое верное движение оценивается в 1

балл; верное движение, выполненное со второго раза, - 0,5 баллов; с третьего раза - 0,2 балла), затем сумму полученных баллов. В соответствии с суммой правильных движений различают три уровня развития двигательной памяти детей:

- 0 - 1,5 балла - низкий уровень развития двигательной памяти;
- 1,6 - 3,5 балла - средний уровень развития двигательной памяти;
- 3,6 - 5 баллов - высокий уровень развития двигательной памяти.

Используя данную методику, мы обследовали 24 ребенка: 10 детей с нормативным развитием и 14 детей с ЗПР. Дети были условно разделены на три подгруппы: дети с высоким уровнем познавательного и двигательного развития, дети со средним уровнем и дети с низким уровнем. Это было обусловлено необходимостью корреляции нарушений памяти у детей с ЗПР с сопутствующими проблемами в развитии.

Дети с высоким уровнем развития познавательной и двигательной сферы характеризуются сформированностью сосредоточения и внимания к речи взрослого, понимаем обращенной речи и способностью выполнить простые инструкции, быстротой решения интеллектуальной задачи, отсутствием признаков раздражения или утомления при неуспехе в интеллектуальной деятельности, быстротой движений, легкостью смены одних движений другими, а также ловкостью выполняемых движений.

Дети со средним уровнем развития познавательной и двигательной сферы характеризуются относительной быстротой решения интеллектуальных задач при неуспехе в решении поставленной задачи или утомлении раздражаются. Движения этих детей заторможены в сравнении с детьми первой группы, переход от одного движения к другому затруднен.

Дети с низким уровнем развития познавательной и двигательной сферы часто не понимают обращенную речь, их внимание очень неустойчивое, они медлительны при выполнении интеллектуальных задач, при неуспехе в решении задачи или утомлении отказываются от дальнейшего его выполнения, характеризуются медленностью движений, их неуклюжестью, а также плохой переключаемостью с одних движений на другие.

Ориентируясь на данные характеристики, мы сделали вывод о том, что среди детей с нормативным развитием: детей с высоким уровнем познавательного и двигательного развития оказалось 2, со средним уровнем и низким уровнем - по 4 ребенка; среди детей с ЗПР: детей с

высоким уровнем познавательного и двигательного развития оказалось 8, со средним уровнем - 2 детей, а с низким уровнем - 4 детей.

Результаты нормально развивающихся дошкольников

В дальнейшем, опираясь на результаты диагностики их памяти, можно сделать вывод, что дети с ***высоким уровнем познавательного и двигательного развития*** справились с заданиями диагностики более успешно, чем дети со средним и низким уровнем. При проведении задания на слуховую память количество воспроизводимых детьми слов после прочтения их экспериментатором повышалось. В среднем дети назвали 9 слов из 10-ти, что в переводе в балльную систему равно 4,5 баллам. К концу диагностики дети могли воспроизвести больше половины запомненных ими ранее слов. Задание на ритм дети выполняли также успешно.

Задания на зрительную и двигательную память выполнялись детьми данной группы без особых трудностей. Выполняя задание на зрительную память, дети достигли высокого уровня выполнения, а при выполнении третьего задания дети данной группы разделились на группы: с высоким (50%) и средним уровнем (50%) развития двигательной памяти. Последовательность действий в некоторых случаях дети путали, требовался повторный показ.

Дети ***со средним уровнем познавательного и двигательного развития*** испытывали небольшие трудности при выполнении заданий диагностики. Задание для диагностики слуховой памяти вызвало больше всего трудностей у этих детей. Высокого уровня выполнения задания достигло только 25% диагностируемых. При проведении задания на слуховую память количество воспроизводимых детьми слов после прочтения их экспериментатором повышалось. В среднем из 10 слов дети назвали 7, что в переводе в балльную систему равно 3,5 баллам. К концу диагностики дети могли вспомнить 5 слов из названных ранее. Задание на ритм дети выполняли успешнее, чем задание со словами.

Задание на зрительную память дети выполняли успешнее, чем задание на слуховую память: могли допустить одну ошибку, а затем самостоятельно ее исправить (4,5 балла). Дети разделились на две группы: дети с высоким уровнем выполнения задания (75%) и дети со средним уровнем выполнения задания (25%).

Задание для исследования двигательной памяти дети выполняли с ошибками при выполнении последовательности движений, им требовалось несколько повторений, после которых они самостоятельно воспроизводили движения (в среднем 4 балла). При выполнении третьего

задания дети тоже разделились на две группы: дети с высоким уровнем выполнения задания (75%) и дети со средним уровнем выполнения задания (25%).

Дети с **низким уровнем познавательного и двигательного развития** испытывали большие трудности при выполнении заданий на слуховую память в то время, как задания на зрительную двигательную виды памяти они выполнили с такими результатами, как и дети II дифференцированной группы. При проведении задания на слуховую память количество воспроизводимых детьми слов после прочтения их экспериментатором повышалось. В среднем из 10 слов дети назвали 6, что в переводе в балльную систему равно 3 баллам. К концу диагностики дети могли вспомнить 3-4 слова из названных ранее. Задание на ритм дети выполняли успешнее, чем задание со словами.

Результаты дошкольников с ЗПР

На основе анализа данных, полученных после проведения диагностики с детьми дошкольного возраста с ЗПР, можно сделать вывод о том, что дети с **высоким уровнем познавательного и двигательного развития** справились с заданиями диагностики более успешно, чем дети со средним и низким уровнем. При проведении задания на слуховую память количество воспроизводимых детьми слов после прочтения их экспериментатором повышалось. В среднем дети назвали 8 слов из 10-ти, что в переводе в балльную систему равно 4 баллам. К концу диагностики ни одного слова дети воспроизвести не смогли. Задание на ритм дети выполняли успешнее, чем задание со словами.

Задания на зрительную и двигательную память выполнялись детьми данной группы успешно и без особых трудностей. Задание на зрительную память дети выполнили безошибочно, достигнув высокого уровня выполнения задания. А вот при выполнении третьего задания (на двигательную память) произошло разделение на две группы: высокий уровень выполнения и средний уровень. Дети путали последовательность выполнения действия, поэтому им требовался повторный показ.

Дети **со средним уровнем познавательного и двигательного развития** испытывали трудности при выполнении заданий диагностики. Задание для диагностики слуховой памяти вызвало больше всего трудностей у этих детей. Высокого уровня выполнения задания никто не достиг. От повторения к повторению количество слов то увеличивалось, то уменьшалось, слова повторялись несколько раз. В среднем из 10 слов дети назвали 5, что в переводе в балльную систему равно 2,5 баллам. К концу диагностики ни одного слова дети вспомнить не

смогли. Задание на ритм дети выполняли успешнее, чем задание со словами. Задание на зрительную память дети выполняли безошибочно, все достигли высокого уровня выполнения задания. Задание для исследования двигательной памяти дети выполняли также успешно, достигнув высокого уровня выполнения данного задания, однако допускались 1-2 ошибки при выполнении последовательности движений (средний балл - 4).

Дети с *низким уровнем познавательного и двигательного развития* справились с заданиями чуть хуже, чем дети со средним уровнем (разница в баллах - 1-0,5). При выполнении задания на слуховую память никто не достиг высокого уровня. От повторения к повторению количество слов то увеличивалось, то уменьшалось, слова повторялись несколько раз. В среднем из 10 слов дети назвали 4, что в переводе в балльную систему равно 2 баллам. К концу диагностики ни одного слова дети вспомнить не смогли. Задание на ритм дети выполняли успешнее, чем задание со словами. Задание на зрительную память дети выполняли успешно, допустив 2-3 ошибки при выборе из предлагаемых картинок. При выполнении третьего задания (на двигательную память) произошло разделение на две группы: высокий уровень выполнения и средний уровень. Дети путали последовательность выполнения действия, поэтому им требовался повторный показ.

Проведя анализ результатов диагностики, можно сделать вывод, что дети с нормативным развитием справлялись со всеми заданиями успешнее, чем дети с ЗПР: разница между средними количествами баллов по всем заданиям варьируется от 0,5 до 1 балла. Качественные различия касаются следующих характеристик памяти дошкольников с ЗПР: у детей с ЗПР уменьшенный объем памяти, снижены скорость запоминания материала и длительность его хранения, возможности интеграции разных видов памяти, присутствуют искажения при воспроизведении информации в отличие от детей с нормативным развитием.

Кроме того, была доказана более высокая, чем в норме, зависимость уровня развития памяти от уровня познавательного и двигательного развития дошкольников. У них развитие памяти напрямую зависит от познавательного и моторного развития ребенка: чем выше уровень познавательного и моторного развития, тем выше уровень развития памяти.

Литература

1. Карпенко Л.А., Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Краткий психологический словарь. - М.: ФЕНИКС, 1998. - С. 215.
2. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей. - М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1997.
3. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. - М.: ИЦ «Академия», 2001.
4. Дети с задержкой психического развития / Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. - М.: Просвещение, 1984. - 256 с.

Авторы публикации

Руденко Анастасия Валерьевна, студентка, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия, e-mail: nasty.rud@mail.ru
Микляева Наталья Викторовна, канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры дошкольной дефектологии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE RESULTS OF DIAGNOSTICS OF THE DEVELOPMENT OF MEMORY OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH REGULATORY DEVELOPMENT AND WITH MENTAL RETARDATION

Rudenko A., student of the Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia, e-mail: nasty.rud@mail.ru

Miklyaeva N., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Preschool Defectology Department of the Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia.

***Abstract.** The author leads the technique of diagnostics of auditory, visual and motor memory and the results of its approbation on preschool children with impaired mental function. The article provides a comparative analysis of the results of diagnostics of the development of the memory of children of senior preschool age with normative development and with mental retardation.*

***Keywords:** impaired mental function, memory, diagnostic, regulatory development.*

References

1. Karpenko L., Petrovsky A., Yaroshevsky M. A brief psychological dictionary. - M.: PHOENIX, 1998. - P. 215.
2. Martsinkovskaya T. Diagnosis of mental development of children. - M.: LINKA-PRESS, 1997.
3. Uruntaeva G. Preschool psychology. - M.: Publishing Center «Academia», 2001.
3. Uruntaeva G. Preschool psychology. - M.: Publishing Center «Academia», 2001.
4. Children with mental underdevelopment / Ed. by T. Vlasova, V. Lubovsky, N. Tzypina. - M.: Enlightenment, 1984. - 256 p.

Дата поступления: 25.08.2018.

УДК 376

СОПРОВОЖДЕНИЕ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С ОВЗ СО СЛОЖНОЙ СТРУКТУРОЙ ДЕФЕКТА КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

И.Ю. Суворова

ГБПОУ «Технический колледж» № 21», г. Москва, Россия

***Аннотация.** Статья посвящена проблеме профессионального самоопределения людей со сложной структурой дефекта и роли психологического сопровождения в нем. В первой части рассказывается о механизмах профессионального самоопределения и его роли в формировании представления о себе. Далее рассказывается о психологических особенностях людей с ОВЗ со сложной структурой дефекта, затрудняющих профессиональное самоопределение. В статье на конкретных примерах предлагается психолого-педагогическое сопровождение как условие для профессионального самоопределения, реализуемого как одна из моделей ООО «Федоровец».*

***Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, лица с ОВЗ со сложной структурой дефекта, психолого-педагогическое сопровождение, трудовая мотивация, самооэффективность, профессиональная идентичность.*

Профессиональное самоопределение как часть Я-концепции

Профессиональное самоопределение обеспечивает человеку целостность и определенность развития как субъекта социальных отношений. Профессиональное самоопределение - поиск человеком своей профессии или себя в профессии, собственной позиции в ней. Это является очень внушительным компонентом Я-концепции и определяет человека через его причастность к обществу, в котором профессия и производство социально значимого труда составляют ключевую часть социальной идентичности.

В норме профессиональное самоопределение происходит с накоплением опыта, рефлексией своих откликов на ту или иную занятость. С опорой на теорию идентичности Дж. Марсии (Kroger, Marcia, 2011), теорию самооэффективности Бандуры (Бандура, 2000) и теорию профориентации (Пряжников, 1996) можно выделить следующие этапы профессионального самоопределения:

1. Мониторинг существующих видов деятельности, анализ своих способностей и интересов, их сопоставление с выбранными профессиями → выбор определенного вида деятельности.

2. Овладение профессиональными навыками → осознание своей эффективности в данной деятельности.

3. Переживание своей принадлежности к группе через общие интересы и переживания, связанные с выполняемой работой → формирование профессиональной идентичности.

Таким образом, работа становится возможностью реализовать себя, становится тем, через что человек определяет себя, частью образа Я. Невозможность же определить свой профессиональный путь переживается как непригодность не только для мира профессий, но и для данной социальной системы, определяющий запрос на ту или иную профессию и переживается как экзистенциальный кризис (Рубцова, 2014). Особенно остро эта проблема стоит перед людьми с ОВЗ со сложной структурой дефекта, поскольку особенности их когнитивной и эмоционально-волевой сфер приводят к тому, что профессиональное самоопределение является для них недоступным. Целью статьи является описание психолого-педагогического сопровождения как необходимого условия для того, чтобы профессиональное самоопределение для данной группы людей оказалось возможным.

Особенности самоопределения у людей с ОВЗ с множественной структурой дефекта

Профессиональное самоопределение людей с ОВЗ с множественной структурой дефекта еще более осложнено (Бонкало, 2015). Во-первых, молодые люди с множественными ментальными нарушениями имеют ограниченные знания о мире профессий и довольно узкую сферу интересов, которая не пересекается с трудовой деятельностью. Например, исключительное большинство учащихся на первом году обучения увлекаются метро, исследованием новых станций и мечтают стать машинистами поезда. Во-вторых, учащиеся первого года зачастую не имеют мотивацию к труду, тогда как вместо нее присутствует мотивация на общение. В результате не происходит самостоятельного адекватного выбора деятельности.

Еще одним фактором, снижающим трудовую мотивацию, является страх неудачи и, как следствие, низкий уровень притязаний. Страх неудачи свойственен всем, однако у людей с ОВЗ со сложной структурой дефекта он встречается гораздо чаще и выражен более категорично. Связано это как с тонкой чувствительностью отношения окружающих и

переживания своих ограничений, что само по себе способствует формированию заниженной самооценки, так и с отсутствием целостной структуры своего Я и адекватных защитных механизмов. Это все приводит к сниженной толерантности к неудачам и страху обнаружить свою плохость, от которой учащийся все время хочет скрыться в мире фантазий о работе машинистом электропоезда или полицейским. В таком случае необходима помощь в том, чтобы учащийся поверил в свою эффективность.

Еще одним фактором, усложняющим профессиональное самоопределение, является страх войти в группу и, как следствие, девиантное поведение, которое нарушает всю структуру группы. Страх быть частью группы был рассмотрен нами в статье «Изгой и работа по их интеграции в группу» (Суворова, 2018), где понимался как шизоидный страх распада личности. Но страх интеграции в группу также можно описать как страх быть отвергнутым группой. Людям с ОВЗ со сложной структурой дефекта зачастую присущ сниженный социальный интеллект с повышенной эмоциональной чувствительностью (Smith, 2009), что приводит к тому, что, во-первых, им трудно ориентироваться в социальных правилах, а во-вторых - к невозможности понять свои состояния. Невозможность понять социальные правила усиливает тревогу и активизирует защитные агрессивные реакции, а в некоторых случаях приводит к желанию нащупывать социальные границы, что со стороны выглядит как намеренное нарушение правил. В большинстве же случаев такие люди сторонятся контактов и замыкаются в себе, отказываясь от участия в жизни группы. В любом случае это приводит к невозможности сформировать идентичность с группой.

Использование психолого-педагогического сопровождения для формирования профессиональной позиции как одна из моделей ООО «Федоровец»

Классики отмечают (Шнейдер, 2004), что профессиональное самоопределение нельзя сформировать, поскольку это личностный конструкт, выстраиваемый самим субъектом возможным им самим способом. Однако можно сформировать условия, в которых возможно достижение профессионального самоопределения. В случае работы с людьми с ОВЗ со сложной структурой дефекта эти условия обеспечиваются с помощью психологического сопровождения (Волкова, Головина, 2012).

Одной из наиболее сложных задач психолого-педагогического сопровождения является работа над формированием трудовой мотивации. Вместо этого молодые люди, только пришедшие в мастерскую,

имеют мотивацию на общение. Для того чтобы сформировался образ работника, необходима именно мотивация на деятельность. Привлекательный образ рабочего процесса формируется, в первую очередь, благодаря позитивному контакту с сопровождающим. В таком случае общение с сопровождающим и деятельность рассматриваются в одной связке, где общение является основным мотивом, а трудовая деятельность - целью, которая направлена на достижение мотива. Далее происходит сдвиг мотива на цель, когда сохраняется позитивный образ труда и трудовая деятельность в мастерской становится самоцелью (Леонтьев, 2004). Например, Саша (все имена изменены), на первом году обучения был чрезмерно импульсивен и не мог не только предвосхитить свои действия, но и потом объяснить их словами. Казалось, он очень нуждался в общении, но не умел этого. С сопровождающим он научился проговаривать важные для него темы, начал требовать, чтобы его выслушали, стал менее импульсивным. Чуть позже у него сформировалось представление о работе как необходимом для него процессе. От него теперь можно услышать фразы: «Я люблю брошюровать», «Мне очень нужно брошюровать».

Одним из ярких примеров страха неудачи и его динамики является случай Андрея. Андрей - учащийся второго года. На первом году он отказывался брошюровать, отпрашивался отдохнуть и долго не возвращался. Это было связано с тем, что он боялся ошибиться и услышать критику. Его долгие перерывы были связаны с тем, что он разговаривал со своими близкими, которые поддерживали его самооценку. С Андреем стал работать сопровождающий, который, одной стороны, поддерживал уверенность Андрея в том, что он справится с поставленной задачей, а с другой стороны - разделял его ответственность на результат. Нужно сказать, что страхи Андрея не имели объективного основания, и с поддержкой сопровождающего он убедился в том, что овладел этим навыком. Позже Андрей не без удовольствия старался подсказать, как правильно брошюровать, своим одноклассникам. Осознание Андреем того, что он - тот человек, который владеет навыком брошюровки, может самостоятельно и эффективно работать, привело к тому, что образ обучающегося в полиграфической мастерской стал значительным и позитивно окрашенным компонентом его структуры Эго.

Случай девиантного поведения и противопоставления себя группе подробно был описан в статье «Изгой и их интеграция в группу» (Суворова, 2018). Если коротко, то в этом случае работа психолого-педагогического сопровождения заключается в создании буфера между

обучающимся и группой, который, с одной стороны, создавал бы безопасное пространство для самого обучающегося, объяснял бы смысл тех или иных правил, а с другой – обезопасил бы группу от агрессивных нападок. Примером такой работы является случай Вани. Особенности Ивана заключались в выкрикивании нецензурной лексики и запрещенных правилами данной группы тем, таких как секс, алкоголь, наркотики. Несмотря на то, что все это звучит, как шутка, Иван нарушал работу группы. Ванино общение с группой стало опосредовано сопровождающим, который спокойно реагировал на все провокации, принимал его во всех его проявлениях и с уважением относился к его интересам и помогал строить диалоги с педагогами, объяснял ему самому причину его агрессии. В результате напряжение Ивана, вызванное пребыванием в группе, снизилось, количество его деструктивных импульсов стало меньше. Сейчас Ване нравится выполнять персональные проекты, он чувствует гордость за выполненную сложную работу.

Отстраненность от социальных контактов присуща исключительно большинству людей с РАС. Создание стабильного и безопасного пространства является основной задачей в работе с такими людьми. Отечественные психологи (Баенская и др., 2008) полагают, что люди с РАС на самом деле замотивированы на вхождение в группу, просто им нужно создать максимально комфортные условия для этого. Психолого-педагогическое сопровождение обеспечивает такие условия. Игорь – обучающийся второго года, прекрасно владеет компьютером, может самостоятельно проводить за ним долгое время. Однако в условиях ручного труда терялся и испытывал сильное напряжение. К любым социальным контактам, кроме значимых взрослых (сопровождающего), был равнодушен, разговоры с ребятами не поддерживал. Однако постепенно, при постоянной поддержке сопровождающего, выступающего мостиком между ним и окружающим социальным миром, Игорь научился справляться с тревогой. Показательным были эпизоды на занятиях изобразительного искусства, когда Игорь превратил разрисовывание орнаментов в игру, где нужно чередовать карандаши разного цвета. Реагирует на фразы ребят и иногда инициирует разговоры с ними. Как видно из приведенных примеров, психолого-педагогическое сопровождение является необходимым условием для принятия своей профессиональной деятельности, формирования причастности к профессиональной группе для людей с ОВЗ со сложной структурой дефекта.

Можно заключить, что профессиональное самоопределение, представляющее собой один из ведущих аспектов образа Я как субъекта

социальных отношений, является исключительно сложным формированием для людей с ОВЗ со сложной структурой дефекта в силу особенностей их познавательной и эмоционально-волевой сферы (узкая сфера интересов, сниженная трудовая мотивация, низкий уровень притязаний, отстраненность от группы). Однако психолого-педагогическое сопровождение, обеспечивающее безопасную и принимающую реальность, облегчает этот процесс. Результатом является осознание человеком себя вовлеченным в интересную деятельность, через которую он может определить себя как успешного работника, деятельность которого имеет общественную ценность. Такой человек не нуждается в создании иллюзорного мира, в котором он мог бы быть музыкантом или водителем электропоезда. Его осознание себя эффективным работником является достаточно позитивным и смыслообразующим конструктом, чтобы воспринимать себя адекватно социальной реальности.

Конечно, далеко не все наши ученики способны рассматривать себя вписанными в социальную реальность, задаваться вопросами об обретении профессии, тем не менее, в определении себя как полиграфиста может быть вложен и иной смысл. К примеру, у учащегося самоопределение в мастерской может заключаться в восприятии себя умеющим успешно выполнять хотя бы одну операцию, и это умение является значимым для такой группы членства, как мастерская. В любом случае, функцией профессионального самоопределения для людей с ОВЗ со сложной структурой дефекта, каким бы глубоким оно не было, является очерчивание образа Я и ближайшего социального окружения на том уровне, на котором это доступно для каждого ученика.

Литература

1. Бандура А. Самоэффективность: осуществление контроля: Пер. с англ. - 2000. - 320 с.
2. Баенская Е.Р. и др. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. - М.: Теревинф, 2008. - 224 с.
3. Бонкало Т.И., Цыганкова М.Н. Особенности профессионального самоопределения старшеклассников с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования // Ученые записки Российск. гос. социал. ун-та. - 2015. - № 1 (128). - Т. 14. - С. 52-59.
4. Волкова О.О., Головина Г.А. Адаптация и профессиональная подготовка молодых людей с выраженными психическими расстройствами. [Электронный ресурс] // Научные исследования в образовании. - 2012. - №. 10 // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-i-professionalnaya-podgotovka-molodyh-lyudey-s-vyrzhennymi-psihicheskimi-rasstroystvami> (дата обращения: 20.11.2018).
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - Смысл, 2004. - 352 с.

6. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. - М.; Воронеж, 1996. - 320 с.
7. Рубцова М.В., Мартынова Н.А. Кризис профессиональной идентичности в условиях рынка // Вестник Санкт-Петерб. ун-та. - Серия 12. Социология. - 2014. - №. 1. - С. 177-182.
8. Суворова И.Ю. Изгой и работа по их интеграции в группу // Ж-л практической психологии и психоанализа. [Электронный ресурс]. - 2018. - № 2 // URL: <http://psyjournal.ru/articles/izgoi-i-rabota-po-ih-integracii-v-gruppu> (дата обращения: 20.11.2018).
9. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: Учебное пос. - М.: Изд. Московского психолого-социального инст., 2004. - 600 с.
10. Kroger J., Marcia J. The identity statuses: Origins, meanings, and interpretations // Handbook of identity theory and research. - Springer, New York, NY, 2011. - P. 31-53.
11. Smith A. The empathy imbalance hypothesis of autism: a theoretical approach to cognitive and emotional empathy in autistic development // The Psychological Record. - 2009. - Vol. 59. - №. 3. - P. 489-510.

Автор публикации

Суворова Ирина Юрьевна, канд. психол. наук, педагог-психолог, ГБПОУ «Технический колледж» № 21, г. Москва, Россия, e-mail: i.suvorova89@gmail.com

RENDERING SUPPORT TO YOUNG PEOPLE WITH HVAS COMPLEX STRUCTURE OF A DEFECT AS A NECESSARY CONDITION FOR ACHIEVING PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION

Suvorova I., PhD (Psychology), educational psychologist, the Technical college № 21, Moscow, Russia, e-mail: i.suvorova89@gmail.com

***Abstract.** The article is devoted to the problem of professional self-determination of people with a complex structure of the defect and the role of psychological support in it. The first part describes the mechanisms of professional self-determination and its role in shaping self-image. The second one describes the psychological characteristics of people with disabilities with a complex defect structure that impede professional self-determination. The article offers detailed examples of psychological and pedagogical support as a condition for professional self-determination, implemented as one of the models in «Fedorovets» college.*

***Keywords:** professional self-determination, persons with disabilities with a complex structure of the defect, psychological and pedagogical support, work motivation, self-efficacy, professional identity.*

References

1. Bandura A. Self-potential: the control actions // Per. from English. - 2000. - 320 p.
2. Baenskaya E. et al. Children and adolescents with autism. Psychological support. - М.: Terevinf, 2008. - 224 с.

3. Bonkalo T., Tsygankova M. Features of professional self-determination of university students with disabilities in an inclusive education // *Social university*. - 2015. - Vol. 14. - № 1 (128). - P. 52-59.
4. Volkova O., Golovina G. Adaptation and vocational training of young people with severe mental disorders. [Electronic resource] // *Research in Education*. - 2012. - № 10 // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-i-professionalnaya-podgotovka-molodyh-lyudey-s-vyrazhennymi-psiicheskimi-rasstroystvami> (access date: 20.11.2018).
5. Leontiev A. *Activity. Consciousness. Personality*. - Smysl Publishing House, 2004. - 352 p.
6. Pryazhnikov N. *Professional and personal self-determination*. - M.; Voronezh, 1996. - 320 p.
7. Rubtsova M., Martyanova N. The crisis of professional identity in market conditions // *Bulletin of St. Petersburg University*. - Series 12. Sociology. - 2014. - № 1. - P. 177-182.
8. Suvorov I. Outcasts and work on their integration into the group // *Journal of practical psychology and psychoanalysis*. [Electronic resource]. - 2018. - № 2 // URL: <http://psyjournal.ru/articles/izgoi-i-rabota-po-ih-integracii-v-gruppu> (access date: 11/20/2018).
9. Schneider L. *Professional identity: theory, experiment, training: Tutorial*. - M.: Publishing House of the Moscow Psychological and Social Institute, 2004. - 600 p.
10. Kroger J., Marcia J. The identity statuses: Origins, meanings, and interpretations // *Handbook of identity theory and research*. - Springer, New York, NY, 2011. - P. 31-53.
11. Smith A. The empathy imbalance hypothesis of autism: a theoretical approach to cognitive and emotional empathy in autistic development // *The Psychological Record*. - 2009. - Vol. 59. - №. 3. - P. 489-510.

Дата поступления: 20.08.2018.

УДК 376.1

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ**М.М. Антропова**

ГБОУ «Елабужская школа-интернат для детей с ограниченными возможностями здоровья», г. Елабуга, Россия

***Аннотация.** В статье описываются сущность, способы и приемы эмоционально-личностного развития детей. Рассмотрены основные задачи и направления коррекционной работы. Представлены методические рекомендации для организации коррекционно-развивающих занятий с детьми с ОВЗ.*

***Ключевые слова:** дети, эмоционально-личностное развитие, психические процессы, игры, учебно-познавательная деятельность.*

Эмоциональное развитие детей – целенаправленный педагогический процесс, тесно связанный с личностным развитием детей, с процессом их социализации и творческой самореализации, введением в мир культуры межличностных отношений, усвоением культурных ценностей.

У детей развитие эмоциональной жизни происходит главным образом в условиях свободной (спонтанной) либо организованной игровой деятельности. Среди психологов и педагогов общепризнано, что игра – ключевой фактор в развитии ребенка.

Основные принципы развивающих игр: совмещение элементов игры-задачи к учебно-познавательной деятельности; постепенное усложнение обучающих задач и условий игры; повышение умственной активности ребенка, формирование вербального и невербального общения в игровой деятельности; единство обучающих и воспитательных воздействий.

Психологическое воздействие игры: развитие основных психических процессов, способностей ребенка, волевых и нравственных качеств личности. Формирование в игре начальных форм самооценки, самоконтроля, организованности, межличностных отношений среди сверстников. Во время игры со сверстниками, особенно ролевой игры, происходит становление важнейших личностных качеств ребенка, важнейшее

из которых – эмпатия. Эмпатия - это способность сопереживать, сочувствовать, ставить себя на место другого; это умение понять, что потребности другого так же важны, как и твои собственные.

Цель игры, два аспекта цели:

- Познавательный: обучение способам действия с предметами.

- Воспитательный: обучение способам сотрудничества, формам общения. Формирование осознанного отношения ребенка к своим эмоциональным проявлениям и взаимодействию с другими людьми, гармонизирующее развитие личности в целом. Благодаря специально разработанным играм и упражнениям у детей формируются эмоционально-мотивационные установки по отношению к себе, окружающим, сверстникам и взрослым людям. Они приобретают навыки, умения и опыт, необходимые для адекватного поведения в обществе, способствующего наилучшему развитию личности ребенка и подготовки его к жизни.

Игровые правила: правила действия и правила общения.

Развитие в игре различных средств общения: движений, жестов, мимики, пантомимики, эмоций, сенсорики, внимания, памяти, мышления и речи.

Виды психоразвивающих игр для детей: игры-забавы, сюжетно-ролевые игры, игры-задачи, игры-соревнования. Индивидуальные и совместные игры.

В игре осваиваются нравственные нормы и формируются моральные качества ребенка. Во время игры происходит взаимодействие ребенка с окружающим миром, с миром социальных отношений, в результате чего он усваивает социальные нормы и правила, формирует эмоциональное отношение к ним (быть честным трудно порой, но надо; врать нехорошо: соврать иногда хочется, но потом бывает стыдно, и на тебя обижаются и т.п.).

Игра насыщена самыми разнообразными эмоциями, удивлением, волнением, радостью, восторгом и т.д. Это дает возможность использовать игровую деятельность не только для развития и воспитания личности ребенка, но и для профилактики и коррекции его психических состояний, а также предотвращения многих трудностей.

Эмоциональная сфера является важной составляющей в развитии детей, так как никакое общение, взаимодействие не будет эффективным, если его участники не способны «читать» эмоциональное состояние другого и управлять своими эмоциями. Не меньшее значение в становлении личности растущего человека имеет понимание своих эмоций и чувств.

Поэтому главной задачей является эмоционально-личностное развитие детей:

- обучение детей пониманию себя и умению «быть в мире с собой»;
- воспитание интереса к окружающим людям, развитие чувства понимания и потребности в общении;
- развитие у детей навыков общения в различных жизненных ситуациях со сверстниками, педагогами и с другими окружающими людьми с ориентацией на метод сопереживания;
- формирование у детей умений и навыков практического владения выразительными движениями (мимикой, жестами, пантомимикой) – средствами человеческого общения;
- развитие адекватной оценочной деятельности, направленной на анализ собственного поведения и поступков окружающих людей;
- развитие самоконтроля в отношении проявления своего эмоционального состояния в ходе общения, формирование доверия к собеседнику;
- выработка у детей положительных черт характера, способствующих лучшему взаимопониманию в процессе общения;
- развитие творческих способностей и воображения в процессе игрового общения;
- обучение детей речевым средствам общения;
- коррекция у детей нежелательных черт характера и поведения.

В качестве основных методов и приемов можно использовать:

- упражнения (подражательно-исполнительского и творческого характера);
- этюды;
- импровизации;
- наблюдения, прогулки, экскурсии;
- рассматривание рисунков и фотографий;
- моделирование и анализ заданных ситуаций;
- свободное и тематическое рисование, лепка, аппликация;
- чтение и обсуждение художественных произведений;
- просмотр и анализ фрагментов мультипликационных фильмов с последующим моделированием новых версий;
- сочинение историй;
- беседы;
- рассказ педагога и рассказы детей.

Внимание считают одним из важных показателей общей оценки уровня развития личности. Уровень развития внимания и памяти учащихся коррекционного (образовательного) учреждения VIII вида весьма низок. Учащиеся с нарушением интеллекта смотрят на объекты или их изображения, не замечая при этом присущих им существенных элементов. Вследствие низкого уровня развития внимания они не улавливают многое из того, о чем им сообщает учитель. По этой же причине учащиеся выполняют ошибочно какую-то часть предложенной им однотипной работы. Усвоение учащимися школьных знаний предполагает некоторую сформированность произвольного внимания. Оно у младших школьников с нарушением интеллекта характеризуется целым рядом нарушений: небольшим объемом, слабой устойчивостью и переключаемостью, малой произвольностью и др. Так, рассматривая и анализируя под руководством учителя предмет, который предстоит зарисовать, ученики-олигофрены слабо фокусируют свое внимание на этом объекте, у них наблюдается отвлечение внимания на другие предметы, находящиеся в их окружении. От восприятия и анализа предмета их легко могут отвлечь любой посторонний звук, действие.

Учащиеся с нарушением интеллекта, особенно младшего школьного возраста, испытывают большие трудности при переключении внимания с одного объекта на другой в силу патологической инертности процессов возбуждения и торможения. Чрезмерное количество разнообразных видов деятельности, используемых учителем в ходе урока, приводит к быстрой утомляемости учащихся, следствием которой является неосознанное переключение внимания с выполняемого задания на что-то другое, оказавшееся в поле их зрения, т.е. происходит отвлечение внимания от выполняемой задачи.

Чтобы добиться лучшего усвоения, на каждом уроке с умственно отсталыми детьми необходимо преподносимый материал организовать так, чтобы было мобилизовано возможно большое число рецепторов ребенка. Надо дать возможность ребенку увидеть изучаемый предмет, осязать его, воспроизвести путем лепки, рисования или письма.

Одним из путей повышения познавательных интересов является введение в урок игровых элементов.

Основная задача – обеспечить каждому ребенку максимальный уровень физического, умственного и нравственного развития; организовать учебно-воспитательную работу, направленную на коррекцию, компенсацию и предупреждение вторичных отклонений в развитии и

подготовке детей к обучению в школе с учетом индивидуальных возможностей каждого ребенка.

Основные направления коррекционной работы:

1. Совершенствование движений и сенсомоторного развития:
 - тонкой моторики кисти и пальцев рук;
 - графических навыков.
2. Коррекция отдельных сторон психической деятельности:
 - зрительного восприятия и узнавания;
 - формирование обобщенных представлений о свойствах предметов (цвет, форма, величина) и слуховой памяти;
 - пространственных представлений и ориентации;
 - внимания.
3. Развитие основных мыслительных операций:
 - навыков анализа и синтеза;
 - навыков группировки и классификации (на основе овладения основными понятиями);
 - умения работать по инструкции, алгоритму;
 - умения планировать деятельность.
4. Развитие различных видов мышления:
 - наглядно-образного мышления;
 - словесно-логического мышления (умения видеть и устанавливать логические связи между предметами, явлениями и событиями).
5. Коррекция нарушений в развитии эмоционально-личностной сферы.
6. Расширение представлений об окружающем мире и обогащение словаря.
7. Коррекция индивидуальных пробелов в знаниях.

При организации коррекционно-развивающих занятий с детьми с нарушениями речи учитываются, в первую очередь, возможности ребенка: на первых этапах коррекционно-развивающей работы ребенку даются задания умеренной трудности, доступные, чтобы обеспечить воспитаннику субъективные переживания успеха на фоне определенной затраты усилий. В дальнейшем трудность задания увеличивается пропорционально возрастающим способностям ребенка. При подготовке и проведении коррекционных занятий учитываются особенности восприятия детьми учебного материала и специфика мотивации их деятельности. Учитывая то, что в дошкольном возрасте ведущим видом деятельности ребенка является игра, используются различного рода игровые ситуации, дидактические игры, игровые

упражнения и задачи, способные сделать деятельность ребенка более актуальной и значимой для него. Для создания ситуации достижения успеха на индивидуальных и групповых занятиях используется система условной качественно-количественной оценки достижений детей (похвала педагога, соревнование, фишки и т.д.)

Игры и упражнения по развитию и коррекции познавательных процессов детей

Игра «Запомни движение»

Цель игры: развитие моторно-слуховой памяти.

Процедура игры. Ведущий показывает детям движения, состоящие из 3-4-х действий. Дети должны повторить эти действия сначала в том порядке, в котором показал ведущий, а затем в обратном порядке.

Движение 1. Присесть-встать-поднять руки-опустить руки.

Движение 2. Поднять руки ладонями вверх («собираю дождик») - повернуть ладони вниз - опустить руки вдоль туловища - поднять руки по бокам в разные стороны.

Движение 3. Отставить правую ногу вправо - приставить правую ногу - отставить левую ногу - приставить левую ногу.

Движение 4. Присесть - встать - повернуть голову вправо - повернуть голову прямо.

Упражнения на гармонизацию межполушарных отношений

А. «Соедини концевые фаланги выпрямленных пальцев рук. Пальцами правой руки с усилием нажми на пальцы левой, затем наоборот. Отработай эти движения для каждой пары пальцев отдельно».

Б. «Постучи каждым пальцем правой руки по столу под счет «1, 1-2, 1-2-3 и т. д.».

В. «Раскатывай на доске небольшой комочек пластилина по очереди пальцами правой руки, затем левой».

Г. «Вращай карандаш сначала между пальцами правой руки, затем левой (между большим и указательным; указательным и средним; средним и безымянным; безымянным и мизинцем; затем в обратную сторону)».

Д. «По команде «Ухо!» возьми за ухо, по команде «Нос!» – за нос». Взрослый не только подает эти команды, но и выполняет движения вместе с ребенком, допуская порой намеренные ошибки и провоцируя его на неправильные движения.

«Опиши картинку»

Для занятия вам потребуются любые незнакомые для ребенка картинки. Это могут быть иллюстрации к книгам или вырезки из журналов. Желательно, чтобы на картинке было не менее 5—6 предметов.

Ребенок должен в течение 30 сек. внимательно рассмотреть картинку, стараясь в деталях запомнить то, что на ней изображено, и вернуть ее ведущему. После этого ребенок, закрыв глаза, пробует представить картинку перед своим мысленным взором. А затем он должен максимально подробно описать то, что увидел и запомнил. По окончании рассказа вновь демонстрируется картинка и обсуждаются упущенные элементы изображения.

Развиваем внимание и память

3 5 4 7 8

Постарайтесь запомнить ряд чисел в порядке следования за 30 сек.

Закройте цифры и ответьте на вопросы:

- Какое число находится справа от четверки?
- Какая цифра расположена между тройкой и четверкой?
- Какая цифра последняя? Какая цифра посередине?

Игровые задания на коррекцию и развитие слухового восприятия

(проводятся на уроке в виде минуток отдыха).

Кто что слышит? Дети закрывают глаза и прислушиваются к звукам и шумам, идущим из коридора, с улицы и т.д. Назвать источник звука.

Что я делаю? Дети с закрытыми глазами по характерным звукам, шумам, стукам определяют действия, которые совершает педагог или сверстники: листать книги, ронять предметы, переливать воду, писать мелом на доске, смять бумагу и т.д.

Кто тебя позвал? Ребенок с закрытыми глазами по голосу узнает того, кто назвал его имя.

Игровые задания на коррекцию и развитие ориентации в пространстве

Чудесный мешочек: в непрозрачный мешок кладут предметы, различные по величине, форме, фактуре (исходя из темы урока). Ученику предлагают найти на ощупь предмет, в котором ... 2 гласных звука и т.д.

Ходьба по контуру фигуры: на полу (ткани, бумаге) мелом (карандашом, ручкой) изображают буквы, цифры, геометрические фигуры и

предлагают пройти сначала по контуру фигуры с открытыми глазами, а затем с закрытыми (ориентировка на кинестетические ощущения). Ученик может сам загадать фигуру и прошагать ее, а остальные должны ее отгадать.

Ничего не вижу: ребенка просят выполнить с закрытыми глазами любое хорошо знакомое действие – написать мелом слово на доске, собрать принадлежности в портфель, подойти к окну и т.д.

***Игровые задания на коррекцию
и развитие различных видов памяти:***

Развитие механической и произвольной памяти

№ 1. Детям демонстрируется карточка, на которой изображены 8-10 предметов. Время показа - 10-20 сек., надо запомнить как можно больше предметов. Карточка убирается, дети воспроизводят предметы по памяти.

№ 2. Предлагается по памяти описать то, что было изображено на иллюстрации учебника, с которым только что проводилась работа (непреднамеренное запоминание без установки заранее).

№ 3. На доске в ряд вывешивают 6-8 карточек (геометрические фигуры, предметы, слова и т.д.). Предлагают внимательно посмотреть 10-20 сек. на карточки и запомнить их месторасположение. Затем дети на 1 сек. закрывают глаза, а педагог меняет 2 карточки местами или вовсе убирает одну, а остальные сдвигает. Предлагает определить – что изменилось? (Сначала убирают или меняют крайние изображения, а только потом в середине.)

№ 4. На доске в различных ее местах прикрепляются изображения 6-8 предметов, чисел, букв (однородных и неоднородных). Предлагается внимательно рассмотреть, что где находится в течение 25-30 сек. Затем доску закрывают. Необходимо вспомнить, какие предметы и в каких местах доски находились. Упражнение повторяется 2-3 раза (сами объекты меняются, а также их положение). Вместо доски можно брать лист бумаги и мелкие предметы.

№ 5. Ребенку показывают 6-8 предметов в течение 10-20 сек., предлагают хорошо их запомнить. Дети закрывают глаза, а педагог раскладывает предметы в разных углах класса, доступных взору. Нужно отыскать их среди массы других предметов (игра «Искатель»).

№ 6. Предложить ребенку тщательно рассмотреть в течение 30 сек. 8-10 предметов («сфотографировать»). Заранее предупреждают,

что относительно предметов могут быть заданы любые вопросы: какого цвета карандаши? Что сделано из стекла и дерева? и т.д. Дети должны ответить на разные вопросы, касающиеся просмотренных предметов. Чем неожиданнее вопросы, тем лучше готовятся дети к внимательному просмотру.

№ 7. Ученик с закрытыми глазами называет определенные предметы, которые есть в классе (назови все зеленые предметы; назови все предметы круглой формы; сделанные из дерева; самые большие; гладкие и шершавые...), память здесь избирательная.

Игровые задания на коррекцию и развитие логических приемов запоминания: *развитие логической памяти предполагает предварительную выработку мыслительных действий, направленных на обработку запоминаемого материала, т.е. его классификацию, установление смысла всех связей и отношений, выделение главных мыслей в рассказе, схематизация, составление плана. Такие действия используются в дальнейшем в качестве способов запоминания или мнемических приемов («мнемос» - память). Это можно использовать на уроке.*

Добавь к слову новое слово: 1-й ученик называет любое слово (предмет, цифру, букву, геометрическое тело), 2-й повторяет это слово и добавляет свое из этой же группы, называет до тех пор, пока не названы все слова данной группы. Получается «снежный ком» с логической связью.

Картинка-схема. На доске в столбик крепятся 10-12 картинок с изображениями хорошо знакомых предметов, а на столе учителя лежат карточки с соответствующими схематическими изображениями данных предметов. Игру можно провести по рядам.

Картинка-картинка: на доске крепятся 8 картинок с предметами, а на столе лежат другие картинки, имеющие с первыми смысловые связи (1: трактор, солнце, карандаш, груша, дерево, якорь, цветок, картофель; 2: колесо, лампа, резинка, яблоко, лес, корабль, клумба, книга). Упражнение проводится по рядам в форме взаимно-обратных действий.

Слово-слово: детям предлагают запомнить цепочку из 6-8 слов (холод, молоко, обезьяна, корова, снег, банан). Чтобы лучше их запомнить, требуется предварительно образовать смысловые пары: холод-снег, молоко-корова, обезьяна-банан).

Смысловые ассоциации. Детям предлагают слово (курица), к слову необходимо подобрать как можно больше ассоциаций (зерно, петух, цыпленок, яйцо и т.д.).

Схема-слово: ученикам предлагают схематичные рисунки (погода, время года...), а они составляют рассказ по схеме.

Картинка-рассказ: учитель зачитывает небольшой рассказ, по ходу которого выставляются картинки с изображением отдельных моментов сюжета, так называемый картинный план. Составляют рассказ по серии картинок.

Схема-рассказ. Учитель читает рассказ, несложный по сюжету и повествовательного содержания, состоящий из 5-7 эпизодов. По ходу чтения выставляются простые схематичные изображения каждого эпизода рассказа. На основе этой схемы ребенок рассказывает (колобок).

Пересказ текста по плану. Учитель читает небольшой рассказ, состоящий из ряда эпизодов. Затем совместно с детьми каждому эпизоду придумывают заглавие и составляют план рассказа. После этого дети пересказывают.

***Игровые задания на коррекцию и развитие
способности действовать в уме:***

Ребусы (буквы, картинки + апострофы).

Анаграммы (предлагаются картинки + буквы).

Кроссворды (по теме занятий).

Зашифрованные слова: Предлагают ряд последовательно расположенных картинок с изображением предмета. Требуется из названия каждой картинки выделить 1-й звук, из которых получится новое слово.

Рассматривая вопрос о характеристике памяти как познавательного процесса, было установлено, что память можно определить как психофизиологический и культурный процессы, выполняющие в жизни человека функции запоминания, сохранения и воспроизведения информации. Очень важно при развитии психического процесса - памяти интеллектуально-пассивных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья учитывать психологические факторы: поддерживать детей в игре, внушать им чувство уверенности в своих способностях, возможностях, развивать чувство лидерства, давать детям яркие игровые роли, помогать преодолевать коммуникативные трудности застенчивым, малоактивным детям.

В таких условиях возможно значительно улучшить показатели развития памяти у детей с ограниченными возможностями здоровья. Не

следует заниматься заучиванием с ребенком, механической тренировкой памяти, достаточно заинтересовать и организовать совместно с ребенком увлекательную игру. Ребенок с благодарностью вспоминает счастливые минуты, проведенные вместе со взрослым за увлекательной игрой. Дети запоминают то, что им интересно, что их волнует, что вызывает чувство радости. Рассматривая вопрос о методах и приемах развития памяти, было выявлено, что существует много путей и способов развития памяти детей дошкольного возраста, а также различные игры и упражнения. Таким образом, память представляет собой наиболее важный познавательный процесс, способствующий всестороннему развитию личности ребенка.

Игра – это радость общения, дающая ощущение полноты жизни, которая не в меньшей степени важна тем людям, возможности которых ограничены в силу тех или иных причин.

Личностные качества ребенка формируются в активной деятельности, и прежде всего в той, которая на каждом возрастном этапе является ведущей, определяет его интересы, отношение к действительности, особенности взаимоотношений с окружающими людьми. В дошкольном возрасте такой ведущей деятельностью является игра.

Игра формирует личность ребенка. Маленький ребенок – это деятель, и деятельность его выражается, прежде всего, в движениях. Первые представления о мире, вещах и явлениях приходят к ребенку через движения его глаз, языка, рук, через перемещение в пространстве, через взаимодействие с игрушками. Чем более разнообразная информация поступает в его мозг, тем интенсивнее протекает его интеллектуальное и психическое развитие. Развитость движений – один из показателей правильного нервно-психического развития. В игре не только выражаются склонность ребенка и сила его души, но и сама игра имеет большое влияние на развитие детских способностей, а, следовательно, и на будущую судьбу.

В игре дети имеют наибольшую возможность быть самостоятельными, по своему желанию общаться со сверстниками, реализовывать и углублять свои знания и умения. Чем старше становится ребенок, тем более значимой является педагогическая направленность игры на формирование его поведения, взаимоотношений с другими детьми, на воспитание активной позиции.

Для обучения через игру созданы подвижные и дидактические игры. Главная их особенность состоит в том, что задание предлагается

детям в игровой форме. Подвижная игра может выполнять роль дидактической со всеми ее особенностями. В этом случае ее можно назвать подвижной игрой с дидактической направленностью. Благодаря ощущению радости движения ребенок с ОВЗ выполняет дидактическую задачу игры более эффективно без ущерба для здоровья, так как не ущемляется потребность дошкольника в природной подвижности. Дети играют, не подозревая, что осваивают какие-то знания, овладевают навыками действий с определенными предметами, учатся культуре общения друг с другом, познают свои физические возможности. Использование подвижных игр создает условия для того, чтобы ребенок научился владеть своим телом. Кроме того, подвижная игра – источник радости, одно из лучших средств общения взрослого с ребенком.

В сюжетно-ролевой игре ребенок учится взаимодействию со сверстниками, самостоятельности. Этот вид игры способствует развитию речи и воображения ребенка. Включение в игру различных персонажей развивает детскую фантазию, способствует формированию речи. Также нельзя недооценивать позитивное влияние музыкальных игр, которые способствуют не только эстетическому воспитанию и развитию творческих способностей детей с ОВЗ, но и помогают формированию речевых и дыхательных, а также двигательных навыков, слухового восприятия и внимания.

Детям с ограниченными возможностями здоровья очень полезны игры с водой, песком и другими природными материалами, так как такие действия не только привлекают многих из них, но и развивают тактильные ощущения, способствуют снятию напряжения. Особое значение в коррекционно-воспитательной работе с детьми данной категории имеют дидактические и развивающие игры, направленные на коррекцию и развитие основных высших психических функций ребенка (речи, мыслительной деятельности, восприятия, внимания, памяти, воображения).

Обычно многие считают, что развивающие игры – это головоломки, логические игры с кубиками. Иногда к этой группе относят игры, развивающие мелкую моторику пальцев рук, расширяющие кругозор малыша и дающие ему энциклопедические знания, способствующие обучению навыкам чтения и письма. На самом же деле круг развивающих игр гораздо шире. Основными характеристиками развивающей игры выступают следующие качества: многовариантность, условность (символичность, творческая свобода и самостоятельность самого играющего субъекта).

Главная особенность развивающих игр в том, что в них удается объединить один из основных принципов обучения – от простого к сложному – с очень важным принципом творческой деятельности – самостоятельно и по способностям. Развивающие игры могут быть очень разнообразны по своему содержанию, создают атмосферу свободного и радостного творчества.

Постепенное возрастание трудности задач в играх позволяет ребенку идти вперед и совершенствоваться самостоятельно, а значит, развивать свои творческие способности, в отличие от обучения, преимущественно формирующего у ребенка исполнительские черты.

К развивающим играм с ребенком с ОВЗ не стоит относиться как к коррекционной деятельности, исправлению каких-либо недостатков. Игра – интересное и приятное занятие, отвечающее основным потребностям ребенка. Она дарит малышу первые победы, которые запомнятся на всю жизнь.

Литература

1. Валлон А. Психическое развитие ребенка. - М.: Просвещение, 1989.
2. Заика Е.В., Калмыкова И.А. Как воспитать талантливого ребенка: Сб. игр и упражнений по развитию познавательных и творческих способностей // Практическая психология и социальная работа. - 2002. - № 7.
3. Пономарев Я.А. Знания, мышление и умственное развитие. - М.: Просвещение, 1987.
4. Самоукина Н.В. Игровые методы в обучении и воспитании (психотехнические упражнения и коррекционные программы). - М., 1992.
5. Позднякова А.В., Шевченко М.В., Казакова А.С., Крапивкина О.А. Игра как метод коррекционной деятельности с детьми с ОВЗ // Молодой ученый. - 2016. - № 17. - С. 149-154. - URL <https://moluch.ru/archive/121/33479/> (дата обращения: 22.11.2018).
6. Азбука общения: развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками / Л.М. Шипицына, О.В. Заширинская, А.П. Воронова, Т.А. Нилова. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2010.
7. Севостьянова Е.О. Страна Добра: социализация детей. - М.: ТЦ «Сфера», 2012.
8. Развитие познавательной и эмоциональной сфер дошкольников: Метод. рекомендации / Под ред. А.В. Можейко. - М.: ТЦ «Сфера», 2010.

Автор публикации

Антропова Мария Михайловна, учитель, ГБОУ «Елабужская школа-интернат для детей с ограниченными возможностями здоровья», г. Елабуга, Россия,
e-mail: maria-11120@rambler.ru

CORRECTIONAL WORK FOR THE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH HVD

Antropova M., Elabuga Boarding School for Children with Disabilities, teacher,

Elabuga, Russia, e-mail: maria-11120@rambler.ru

Abstract. *The article describes the nature, methods and techniques of emotional and personal development of children. Main tasks and directions of correctional work are considered. The author presents guidelines for the organization of special development classes for children with disabilities.*

Keywords: *children, emotional and personal development, mental processes, games, learning and cognitive activity.*

References

1. Vallon A. Mental development of a child. - M.: Prosvezchenie, 1989.
2. Zaika E., Kalmykova I. How to raise a talented child. Collection of games and exercises for the development of cognitive and creative abilities // Practical psychology and social work. - 2002. - № 7.
3. Ponomarev Ya. Knowledge, thinking and mental development. - M.: Prosvezchenie, 1987.
4. Samoukina N. Game methods in training and education (psycho-technical exercises and correctional programs). - M., 1992.
5. Pozdnyakova A., Shevchenko M., Kazakova A., Krapivkina O. The game as a method of remedial activities with children with disabilities // Young Scientist. - 2016. - №17. - P. 149-154. - URL <https://moluch.ru/archive/121/33479/> (access date: 11/22/2018).
6. ABC of communication: Development of the child's personality, communication skills with adults and peers / L. Shipitsyna, O. Zashchirinskaya, A. Voronova, T. Nilova. - St. Petersburg: Childhood Press, 2010.
7. Sevostyanova E. The Country of Goodness: the socialization of children. - M.: TC «Sphere», 2012.
8. The development of cognitive and emotional areas of preschoolers: Methodical recommendations / Ed. by A. Mozheiko. - M.: TC «Sphere», 2010.

Дата поступления: 23.08.2018.

УДК 376.37

СПЕЦИФИКА КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

И.В. Зинченко

ГБОУ «СОШ № 14», СП «Детский сад «Радуга» № 18»,
г. Жигулевск, Россия

***Аннотация.** В статье освещены проблемы и возможности коррекционно-развивающей работы учителя-логопеда с детьми ОВЗ дошкольного возраста в условиях инклюзии. Раскрыты формы, методы и приемы организации образовательного процесса, приведены их примеры из опыта работы.*

***Ключевые слова:** интеграция, инклюзия, индивидуальный образовательный маршрут, воспитанники с ограниченными возможностями здоровья, тяжелые нарушения речи.*

ФГОС дошкольного образования выделяет ряд принципов, которым должна соответствовать программа дошкольного образования организации. Принцип интеграции является одним из ведущих в дошкольной образовательной деятельности, что обеспечивает дошкольнику целостное восприятие окружающего мира. Альтернативным понятию «интеграция» (соединение) считается понятие «инклюзия» (включение). В России понятие «инклюзивное образование» определено Законом «Об образовании в РФ». Инклюзия - процесс и результат предоставления ребенку с особыми образовательными потребностями и ограниченной трудоспособностью прав и реальных возможностей участвовать во всех видах и формах социальной жизни (включая и образование) наравне и вместе с остальными членами общества в условиях, компенсирующих такому ребенку отклонения в развитии и ограничения возможностей. Отношение к лицам с особенностями в развитии в ходе исторической эволюции общества было всегда неоднозначным. Но несмотря на разногласия и недоверие возможности инклюзии в обычных дошкольных организациях, в общественном сознании стало укрепляться мнение об инклюзии как наиболее прогрессивной (по сравнению с интеграцией) идее, позволяющей любому ребенку независимо от типа и степени выраженности нарушения обучаться вместе со своими норма-

тивно развивающимися сверстниками. Из наблюдений педагогов детского сада было отмечено, что имеется тенденция к увеличению количества детей с задержкой психического развития и другими отклонениями. Следовательно, если раньше в практике учителя-логопеда встречались дети исключительно с речевыми нарушениями, то в настоящее время расширился их контингент, и учитель-логопед должен быть готов к работе с детьми, имеющими различные нарушения, в частности с задержкой психического развития. Известно и то, что речевые нарушения чаще встречаются у детей с аномалиями развития. Это подтверждают и заключения ПМПК. У детей в основном сложные диагнозы. Например, в группах есть воспитанники с такими диагнозами: ППП ЦНС с выраженной задержкой психического развития и чертами аутистического поведения; Дизартрия, стертая форма. ОНР III уровня, ППП ЦНС с легким когнитивным расстройством; Дизартрия. ОНР II-III уровня, ППП ЦНС; Социально-педагогическая запущенность. Моторная алалия. ОНР III уровня; F 06.7 ОНР III уровня с компонентом моторной алалии; F 70; Системное недоразвитие речи тяжелой степени. Синдром Дауна. Есть дети с соматическими заболеваниями. Естественно, усвоение программного материала у них происходит труднее.

Таким образом, педагогический коллектив ДОО столкнулся с проблемой помощи детям, имеющим различные особенности нарушений в развитии как в сфере физического здоровья, так и в сфере общения, когнитивной и мотивационно-волевой сферы. В результате диагностических обследований и рекомендаций ПМПК выяснилось, что некоторые из них нуждаются в адаптированной к их возможностям индивидуальной программе образования, так как АООП для детей с тяжелыми нарушениями речи, реализуемую в ДОО, некоторые из них освоить не могут. Сложный и разнообразный характер нарушений развития детей выдвинул, в качестве важнейшей, задачу индивидуализированной комплексной помощи таким детям с учетом структуры дефекта и ведущего нарушения, наряду с проводимой общей образовательной и коррекционной работой, традиционно проводимой в логопедических группах ДОО, т.е. задачу инклюзии этих детей в образовательное пространство ДОО.

Работа учителя-логопеда в условиях инклюзивного образования имеет ряд особенностей:

1. В первую очередь, прежде чем приступить к коррекционной работе, учитель-логопед, как и в случае с обычными учениками, путем

тщательного специального обследования выясняет характер нарушения речевой деятельности ребенка при помощи специальных методик.

2. На основе диагностики учителя-логопеда совместно с другими специалистами, с учетом особенностей ребенка, составляется план индивидуального развития, определяется образовательный маршрут, выработываются стратегии и меры по устранению или предотвращению причин трудностей при усвоении программного материала детей с особыми образовательными потребностями.

С каждым из детей в соответствии с индивидуальным образовательным маршрутом проводится индивидуальная и групповая организованная образовательная деятельность. В качестве средств активизации обучения выступают содержание, методы, приемы и формы организации учебного процесса. Таким образом, уровень активности дошкольника в процессе обучения определяется тем, насколько содержание, методы и организация обучения способствуют этой активности. При подборе содержания логопедической организованной деятельности для воспитанников с нарушениями интеллекта и речи учитываем, с одной стороны, принцип доступности, а с другой стороны - не допускать излишнего упрощения материала. Содержание становится эффективным средством активизации учебной деятельности в том случае, если оно соответствует психическим, интеллектуальным возможностям детей и их потребностям. Так как группа детей с ОВЗ крайне неоднородна, то задачей учителя-логопеда является отбор содержания в каждой конкретной ситуации и адекватных этому содержанию и возможностям учащихся методов и форм организации обучения.

Также с учетом личностных особенностей детей с ТНР - повышенной утомляемости, дефицита произвольного внимания, истощаемости, апатичности, возбудимости, раздражительности, низкого уровня работоспособности - встает задача так организовать обучающую деятельность, чтобы она была интересной, эффективной, а не эффектной. При подборе содержания логопедических занятий для воспитанников с нарушениями речи учитываю, с одной стороны, принцип доступности, а с другой стороны, стараюсь не допускать излишнего упрощения материала. Содержание становится эффективным средством активизации учебной деятельности в том случае, если оно соответствует психическим, интеллектуальным возможностям детей и их потребностям. Так как группа детей с ОВЗ крайне неоднородна, то задачей учителя-логопеда является отбор содержания в каждой конкретной ситуации и адек-

ватных этому содержанию и возможностям детей методов и форм организации обучения. Чтобы заинтересовать дошкольников, нужны нестандартные подходы, индивидуальные программы, инновационные технологии, методы и приемы.

Для активизации деятельности дошкольников с ОВЗ на логопедических фронтальных, подгрупповых и индивидуальных занятиях используют следующие активные методы и приемы обучения:

1. Использование сигнальных карточек при выполнении заданий (с одной стороны на ней изображен плюс, с другой – минус; круги разного цвета по звукам, карточки с буквами). Удобство и эффективность их заключается в том, что сразу видна работа каждого ребенка.

2. Работа с бланковыми методиками. Материалы для логопедической работы с дошкольниками с ОВЗ представлены в виде карточек-бланков, сопровождающихся рекомендациями по применению заданий, связанных с темой и направленных на активизацию познавательной деятельности детей различного уровня развития с учетом индивидуальных особенностей и возможных затруднений.

3. В импрессивной речи существует тенденция смещения предлогов «за», «перед», «около», «на» и «над», «под» и «в». В экспрессивной речи может быть пропускание предлогов. Изготовленное лото «Предлоги» позволяет эффективно корректировать эти нарушения. Посobie «Гусеница», цветные прищепки, крышки увлекают детей и увеличивают эффективность коррекционно-развивающей работы с детьми не только с ОНР, но и с интеллектуальной недостаточностью. Помогают сформировать фонематические процессы, звукобуквенный анализ. Формируется навык словообразования, что практически у 90% дошкольников с ОВЗ не развито, и эти нарушения носят системный характер.

4. Сохранение и укрепление здоровья дошкольников являются основополагающим направлением в работе учителя-логопеда, особенно с детьми с ОВЗ. Дополнительными средствами, обеспечивающими здоровьесберегающую направленность логопедического занятия, выступают: кинезиология, стимулирующая интеллектуальное развитие и моторику ребенка, межполушарное взаимодействие («Колечко», «Кулак – ребро – ладонь», «Лезгинка»), пружинные и шариковые массажеры и т.д. Комплексы упражнений включают также в себя: дыхательные упражнения, глазодвигательные упражнения, телесные упражнения, упражнения для развития мелкой моторики, упражнения на релаксацию и массаж. Широко использую для развития мелкой моторики шарики и

кольца Су-джок, что усиливает эффективность коррекционной работы посредством самомассажа пальцев и кистей рук.

Использовать шарики и кольца Су-джок можно при выполнении:

- пальчиковой гимнастики, например:

Раз, два, три, четыре, пять, пальчики хотят играть (*показывают пальцы, разводя их*):

Мы колечко взяли и на пальчик одеваем:

Раз - пальчик большой, он красивый такой.

Два - пальчик указательный, очень обаятельный.

Три - пальчик средний, он совсем не вредный.

Четыре - безымянный пальчик, очень славный.

Пять - мизинчик маленький счастливец (*надевают колечко Су-джок по очереди на пальцы, массируя их*);

- самомассажа, например:

Солнце с неба посылает лучик, лучик, лучик...

(*осторожные движения шариком Су-джок по лбу от середины к вискам*)

И им смело разгоняет тучи, тучи, тучи...

(*плавные зигзагообразные движения шариком Су-джок по лбу*)

Лучик нежно согревает щечки, щечки, щечки...

(*потирают щечки, прокатывая шарик Су-джок*)

Солнышко на носик ставит точки, точки, точки...

(*постукивают легко шариком Су-джок по носу*)

Золотят веснушки деток, очень нравится им это.

(*легкие постукивания шариком Су-джок по щечкам и подбородку*)

- физминутки, например:

Чтоб здоровыми быть, движенья надо нам любить (*шарики Су-джок держат в руках*):

Раз, два, три, четыре, (*ходьба на месте*)

Ноги вместе, руки шире. (*развести руки в стороны, показать шарики Су-джок, удерживая их на ладонях*)

Повернулись, улыбнулись, (*поворот вправо, влево, улыбнуться*)

Наклонились, потянулись. (*наклон вперед, руки перед собой, подтянуться на носки*)

Поворот, прыжок на месте, (*поворот влево, подпрыгнуть на месте*)

Потанцуем с вами вместе. (*танцевальное движение «пружинка», повороты кистей рук, шарики су-джок зажаты между тремя пальцами*)

При выполнении упражнений на закрепление слоговой структуры слов (закрепление гласных и согласных звуков, расширение словарного запаса), например:

- Предлагаю детям поиграть в игру с колечком, в которой я называю профессии, а дети по очереди их повторяют, но при этом не забывают, катать колечко по пальцу, делая движения на каждый слог. Другое слово - другой палец. Начинаем с большого. Слова могут быть на определенную тему.

Я буду говорить слова, а детям предлагаю, если услышат гласный звук [а], поднять красный шарик; если услышат согласный звук - поднять синий шарик. Задаю вопросы: почему на гласный звук вы должны поднять красный шарик? Верно, гласный звук обозначается красным цветом. Приготовьтесь, возьмите шарики в руки, в одной руке будет красный шарик, в другой руке – синий. Начали: а; и; у; ш; с; и; а; к; м; н.

5. Лэпбуки и бизиборды как способ коррекционной педагогики учителя-логопеда в условиях инклюзии применяю в подгрупповой и индивидуальной работе. Они информативны и полифункциональны. Так, лэпбук «Дикие животные Самарской области» помогает детям по своему желанию получить полную информацию по изучаемой теме, познакомиться с внешним видом диких животных, закрепить их названия, найти им пару, самостоятельно подобрать детеныша, подобрать хвосты, ушки, узнать животное по его следам. Кроме этого, ребенок может их пересчитать, закрепив количественный счет; определить их по величине, установив порядок; назвать цвета; сгруппировать по типу «хищник - травоядный»; дорисовать вторую половинку, составить рассказ и также использовать как образец для рисования. Лэпбук «Цифровичок» способствует не только получению математических представлений, но и расширению словарного запаса и развитию связной речи при усвоении математических терминов, составлении задач, через игры лэпбука, заучивание пословиц, стихов о цифрах; он дает возможность развивать наглядно-образное и логическое мышление, зрительное и целостное восприятие, память, произвольное внимание, мелкую моторику, восприятие цвета, формы, что также немаловажно в развитии ребенка с ОВЗ.

6. У детей с ОВЗ затруднено формирование всех языковых обобщений, иначе (более замедленно) происходит и процесс классификации. Коррекции этого нарушения способствует пособие «Логокалендарь», где отражаются такие темы, как «Времена года», «Мебель», «Посуда», «Одежда», «Овощи – фрукты» и т.д. Составление предложений, рассказов, изменение слов по числу, падежам, подбор сравнений, родственных слов – это немного из того, как использую данное пособие.

7. Изготовленные многофункциональные пособия – бизборды, например, «Удивительный дом», используются для формирования речевого развития и основ технического мышления. Развиваются также тактильные ощущения, мелкая моторика пальцев, произвольное внимание, воображение, логика мышления, пространственная ориентировка, формируются представления об окружающем. Яркий фон, привлекательные для детей задания позволяют логопеду провести коррекционную работу, а ребенку – получить информацию об использовании различных приспособлений, необходимых в быту.

8. Внедрение современных компьютерных технологий в дошкольную логопедическую практику позволяет сделать работу учителя-логопеда более продуктивной и эффективной с учетом того, что это привлекает детей и способствует лучшему усвоению материала и решению образовательных задач.

Обучение детей с ОВЗ с использованием гаджетов – весьма увлекательный процесс, который характеризуется высокой эффективностью.

Мультимедийные презентации приносят эффект наглядности в занятие, повышают мотивационную активность, способствуют более тесной взаимосвязи учителя-логопеда и ребенка. Использование анимации и сюрпризных моментов делает коррекционный процесс интересным и выразительным.

Включение в коррекционно-развивающий процесс компьютерных программ позволяет стимулировать интерес детей к обучению путем организации их самостоятельной деятельности, постановки перед ними целей и проблем, решение которых ведет к появлению новых знаний и умений, обеспечивает каждому возможность работы в оптимальном для него темпе, повышает самооценку детей.

Мы знаем, когда ребенок с увлечением и самозабвенно играет, то внутри этого процесса развиваются в гармонии все стороны его личности. То есть игровая деятельность – это приоритетная деятельность в работе педагога. Вспомните, как загораются глаза у

дошкольников, какое нетерпеливое ожидание чего-то радостного светится в них, когда вы говорите: «А сейчас мы с вами, ребята, поиграем в одну интересную игру!». Здесь не надо даже быть психологом, чтобы понять, какое особое место занимает игра в жизни ребенка-дошкольника.

Одной из центральных проблем в логопедической работе является мотивация. Очень часто ни желание учителя-логопеда, ни отличное владение методикой коррекции речи не могут в достаточной мере обеспечить положительную динамику речевого развития многих детей с ТНР. Ребенка утомляет ежедневное проговаривание слогов, слов, называние картинок для автоматизации и дифференциации звуков. Конечно, использование игры облегчает усвоение детьми правил родного языка, но со временем к дидактическим играм интерес тоже может упасть, особенно если у детей, кроме недостатков речевого развития, имеются проблемы в развитии эмоционально-волевой сферы. Есть еще вариант - это использование презентаций и интерактивной доски, но и они требуют особого технического оснащения, хотя мотивация у детей к усвоению предложенного материала значительно возрастает. И тут на помощь может прийти интерактивная игра – путешествие, которую можно отнести к квестовым играм по своей структуре и содержанию. Образовательная задача осуществляется через игровую деятельность и носит поисковый характер; самовыражению ребенка способствует внедрение новых средств обучения; целенаправленно мотивируется эмоциональная и интеллектуальная активность ребенка. Образовательный процесс может быть организован в форме обучающей игры, творческой деятельности, познавательной и поисковой деятельности детей; может быть как индивидуальным, так и подгрупповыми. В зависимости от сюжета квесты могут быть:

- линейными, в которых игра построена по цепочке: выполнив одно задание, участники получают следующее, и так до тех пор, пока не пройдут весь маршрут;
- штурмовыми, где все игроки получают основное задание и перечень точек с подсказками, но при этом самостоятельно выбирают пути решения задач;
- кольцевыми, они представляют собой тот же «линейный» квест, но замкнутый в круг. Команды стартуют с разных точек, которые будут для них финишными.

Игру-путешествие можно соотнести с линейной квест-игрой. Суть этой игры в том, что такая форма организации образовательной

деятельности ненавязчиво, в игровом, занимательном виде способствует активизации познавательных и мыслительных процессов участников, что очень важно для детей с ТНР. С помощью этого вида интерактивных игр можно достичь образовательных целей: реализовать проектную и игровую деятельность, познакомить с новой информацией, закрепить имеющиеся знания, отработать на практике умения детей, научить взаимодействию в ходе выполнения задач, привлечь к выполнению заданий детей с тяжелыми нарушениями речи, нерешительных и малоактивных дошкольников.

Игры помогают скорректировать все недостатки речевого развития и помогают включиться ребенку с ОВЗ в образовательную деятельность наряду с другими детьми. Чаще всего в образовательной деятельности используют упражнения, развивающие и дидактические игры. Эти игры занимают значительное место в работе учителя-логопеда. Однако есть еще вид игр, которые обычно проводятся во время физкультурной, музыкальной деятельности или на прогулке. Конечно, это подвижная игра. Через подвижную игру мы с детьми с ТНР и с осложненными диагнозами можем закреплять звукобуквенный анализ и синтез, грамматический строй, знания об отличительных признаках гласных и согласных звуков, опираясь на особенности звучания и артикуляции, расширять активный словарный запас, формировать пространственную ориентировку, воспитывать выдержку, коммуникативные способности и умение подчиняться общим правилам игры, способствовать двигательной активности и координации. Например, малоподвижная игра «Мешочек (кубик, мяч) в цель бросай - звуки закрепляй», в которую могут играть до 8 детей. В одном из вариантов этой игры дети встают в колонну по одному, педагог обозначает место броска и предлагает задание: взять картинку из машины (корзинки, коробки, на столе...) и определить первый звук в названии предмета, изображенного на ней; выбрать мешочек (кубик, мяч) нужного цвета, объяснить, почему именно такого цвета; бросить его в цель. Игра продолжается до тех пор, пока все дети не расскажут о звуке.

Усложнение: менять руку при втором броске. Игра имеет 3 варианта проведения.

Мотивационный потенциал игры направлен на более эффективное освоение дошкольниками с ОВЗ образовательной программы, что важно не только для дошкольников с нарушениями речи, но и особенно важно для дошкольников с более сложными нарушениями.

Естественно, деятельность по коррекции недостатков развития не может быть односторонней. Только совместная работа всех специалистов детского сада и семьи дает положительные результаты.

Взаимодействие детского сада и семьи – необходимое условие полноценного речевого развития дошкольников, так как наилучшие результаты отмечаются там, где логопеды и родители действуют согласованно. Но самое главное – слаженная работа коллектива, ведь одному специалисту трудно добиться успеха. Сама проблема содружества детского сада и семьи не нова. Но сегодня она носит творческий характер через дифференцированный подход к семье и детям.

Мы включаем родителей в качестве активных участников в каждый этап педагогического процесса. Инклюзивное образовательное пространство предполагает активное вовлечение разных категорий детей, родителей и специалистов в развитие деятельности детского сада, проведение общих мероприятий, составление планов семинаров и праздников для создания инклюзивного сообщества как модели реального социума [2, с. 147]. Это позволяет расширить личностные возможности каждого ребенка, помогает выработать такие качества, как гуманность, толерантность, готовность к помощи.

Таким образом, содержание работы учителя-логопеда с детьми данной категории определяется комплексными и парциальными программами, реализуемыми в ДОО. Педагоги, ведущие занятия в инклюзивных группах, сами варьируют время, затраченное на тех или иных воспитанников в соответствии с усвоением материала и их способностями. Педагогические технологии инклюзивного образования направлены на развитие компетентностей в различных видах детской деятельности, но внимание педагогов акцентируется на возможностях и сильных сторонах ребенка.

Инклюзивное образование таит в себе большие возможности и является носителем новых перспектив для социального развития общества.

Литература

1. Аслаева Р.Г. Актуальные вопросы применения инновационных технологий в сфере специального и инклюзивного образования. [Текст] / Р.Г. Аслаева, А.Ф. Сайтханов, В.Я. Сайтханова // Коррекционная педагогика: теория и практика. - 2016. - № 4. - С. 13-20.
2. Богатырева А.В. Особенности организации логопедической работы в условиях инклюзивного образования // Вопросы дошкольной педагогики. [Текст] / А.В. Богатырева, М.А. Косткина. - 2017. - № 1. - С. 146-148.

3. Кожалиева Ч.Б. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании: Метод. пос. [Текст] / Ч.Б. Кожалиева, Ю.А. Шулекина. - М.: ИД «Методист», 2017. - 48 с. - (Библиотека журнала «Методист». - 2017 - № 7).
4. Коррекционно-развивающие технологии в ДОУ. [Текст] / Л.В. Годовникова, И.В. Возняк, А.А. Морозов, А.В. Белицкая. - Волгоград: Учитель, 2009.

Автор публикации

Зинченко Ирина Владимировна, учитель-логопед, ГБОУ «СОШ № 14»,
СП «Детский сад «Радуга» № 18», г. Жигулевск, Самарская область, Россия,
e-mail: neko_tyan@bk.ru

THE SPECIFICITY OF CORRECTIONAL PEDAGOGY OF THE TEACHER-SPEECH THERAPIST PRE-SCHOOL ORGANIZATIONS IN TERMS OF INCLUSION

Zinchenko I., Speech therapist teacher, School № 14, Structural division «Kindergarten № 18 «Rainbow», Zhigulevsk, Samara region, Russia, e-mail: neko_tyan@bk.ru

***Abstract.** The article highlights the problems and opportunities of correctional and developmental work of a speech therapist with children of preschool age in the conditions of inclusion. The forms, methods and techniques of the educational process organization are revealed, their examples from experience are given.*

***Keywords:** integration, inclusion, individual educational route, pupils with disabilities, severe speech disorders.*

References

1. Aslaeva R. Topical issues of the application of innovative technologies in the field of special and inclusive education. [Text] / R. Aslaeva, A. Saythanov, V. Saitkhanova // Correctional pedagogy: theory and practice. - 2016 - № 4. - P. 13-20.
2. Bogatyreva A. Features of the organization of speech therapy work in an inclusive education // Questions of preschool pedagogics. [Text] / A. Bogatyreva, M. Kostkina. - 2017. - № 1. - P. 146-148.
3. Kozhalieva Ch. A child with disabilities in inclusive education: a textbook. [Text] / Ch. Kozhalieva, Yu. Shulekina. - М.: Methodist Publisher, 2017. - 48 p. - («Methodist» magazine library. - 2017. - № 7).
4. Correctional and developing technologies in preschool. [Text] / L. Godovnikova, I. Wozniak, A. Morozov, A. Belitskaya. - Volgograd: Teacher, 2009.

Дата поступления: 23.08.2018.

УДК 376.37

ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА

Ю.В. Махова, Н.В. Микляева

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье проанализированы особенности развития языковой способности у детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях реабилитационного центра. Представлена апробированная методика диагностики, учитывающая условия коррекционно-педагогической работы учителя-дефектолога и включающая четыре этапа: выявление потребности в речевой и неречевой коммуникации; выявление мотивационного компонента языковой способности; выявление ориентировочного компонента языковой способности; выявление операциональных и контрольных умений и навыков, языкового опыта.*

***Ключевые слова:** дошкольная дефектология, реабилитация детей с ОВЗ, диагностика языковой способности.*

Необходимость исследования продиктована идеей современной коррекционной педагогики и психологии о дефицитности языковой способности у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), которая рассматривается как одна из ведущих причин нарушения общей способности к обучению, так как оказывает негативное влияние на своевременное формирование мотивационно-личностной, социальной и интеллектуальной готовности к обучению в школе. Отвечая данному запросу, нами была разработана модифицированная методика диагностики языковой способности у детей с ОВЗ. Необходимость разработки данной методики обусловлена отсутствием ее адаптированного варианта, удовлетворяющего временным и организационным условиям реабилитационного центра.

Исследование уровня сформированности языковой способности у детей с ОВЗ проводилось в Центре реабилитации для детей и подростков с ОВЗ «Росинка» (г. Балашиха).

В эксперименте приняли участие дети, прошедшие ПМПК и ТПМПК, по результатам которых им был присвоен статус «ребенок с ОВЗ» или «ребенок-инвалид». Для сравнения была взята группа детей с

нормальным речевым развитием, проходящих реабилитацию со статусом «часто болеющий ребенок». Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

Процентное соотношение видов нарушений у детей контрольной и сравнительной групп

| Нарушение | Количество детей с данным нарушением в контрольной и сравнительной группах соответственно | Процент в группе |
|---|---|------------------|
| Умственная отсталость средней степени | 2/2 | 20%/20% |
| Синдром Дауна | 2/2 | 20%/20% |
| Аутизм | 2/2 | 20%/20% |
| ЗПР (церебро-органического генеза) | 2/2 | 20%/20% |
| ДЦП | 1/1 | 10%/10% |
| Моторная алалия с аутоподобным поведением | 1/1 | 10%/10% |
| Итого | 10/10 | 100%/ 100% |

Результаты каждой серии были занесены в сводную таблицу, в последнем столбце которой было подсчитано среднее арифметическое значение их выполнения по 4-м методикам.

Опишем более подробно содержание методики диагностики языковой способности.

1-я стадия (методика № 1 «Обследование потребностей в речевой и неречевой коммуникации посредством наблюдения»). Исходя из теоретических положений современной логопедии о том, что «...развитие языковой способности выступает как небезразличное отношение к речевому поведению говорящих людей и к самой языковой материи, как особая активность в усвоении и применении речевых средств для установления контактов с окружающими и обозначения предметов, их действий и качеств» [3], в первой стадии экспериментальной диагно-

стики мы предлагаем провести сбор информации о потребности в коммуникации ребенка с помощью системы наблюдений, представленной в таблице (адаптированный вариант диагностики Зузанне Рабэ (Германия) [1]. Критерии оценивания представлены в таблице 2.

Шкала оценивания соответствует следующим параметрам: «да» - 1 балл, «нет» - 0 баллов.

Таблица 2

**Обследование потребностей в коммуникации
посредством наблюдения**

| Вопросы | Примечания да/нет | |
|---|----------------------|--|
| Реагирует ли он/она на обращение? | | |
| Реагирует ли он/она на разумные требования? | | |
| Проявляет ли он/она различия в реагировании на собеседников/ситуацию? | | |
| Является ли он/она инициатором коммуникативного воздействия? | | |
| Проявляет ли он/она соразмерное поведение в ситуации смены собеседника? | | |
| Знает ли он/она о своих коммуникативных ограничениях? | | |
| Проявляет ли он/она длительный интерес к какому-либо занятию, деятельности? | | |
| Проявляет ли он/она разочарование, если видит, что не способен выразить свои желания и потребности? | | |

Л.Г. Соловьева, изучая особенности развития языковой и коммуникативной способностей у дошкольников с общим недоразвитием речи, отметила, что у большинства из них отмечается недостаточность языковой и коммуникативной компетенций, а у остальных - преимущественно нарушается одна из рассматриваемых способностей [4].

2-я стадия (методика № 2 «Выявление мотивационного компонента ЯС») проводилась как в условиях индивидуального обследования, так и с привлечением ребенка с более высоким уровнем речевого развития. Ребенку предлагалось несколько серий заданий:

1-я серия «Создание «проблемной ситуации».

Дефектологом создавалась «проблемная ситуация», для решения которой необходимо речевое подражание взрослому (последний делает вид, что не понимает ребенка, и просит сказать, что ему нужно). Ребенку предлагался следующий практический материал: игрушки двух

лексических категорий (обитатели моря, домашние животные), две коробки, на которых соответственно изображены: 1) море; 2) дом. Ребенок должен разложить игрушки в соответствующие коробки. При этом коробку с домашними животными дефектолог несколько раз называет «ДОМ», а с обитателями моря - «МО-РЕ». После завершения этой части задания ребенку задавался вопрос: «С какими игрушками ты хочешь поиграть? ДОМ или МО-РЕ». Данная проблемная ситуация должна мотивировать ребенка к произнесению слова, обозначающего ту категорию игрушек, с которой ему хочется поиграть. С выбранными игрушками проводится игра (в игровой зоне) с мотивацией называния ударного или начального слога в названии выбранных игрушек.

Критерии оценивания представлены в таблице 3.

Таблица 3

**Критерии оценивания мотивационного компонента
ЯС (1 проба)**

| Критерии оценивания мотивационного компонента ЯС | Оценивание |
|--|------------|
| Установка | 1 балл |
| Стремление | 1 балл |
| внимание к... | 1 балл |
| интерес к.... | 1балл |
| речевой мотив | 1балл |

2-я серия «Работа в паре с говорящим сверстником».

Данная проба организуются на материале игр, требующих взаимозависимости действий («Соберите вместе один домик», «Оденьте вместе одну куклу» и т.д.). Высказывания, обращенные ко взрослому, педагог «переадресовывает» к сверстнику («Попроси», «Узнай», «Спроси» и др.). При этом дефектологом специально создаются проблемные ситуации, в которых ребенок оказывается в состоянии нужды или беспомощности, вынужден обратиться за помощью к ровеснику (не хватило пластилина; забыл, куда поставил машинку; не получается надеть шапку и т.д.). Критерии оценивания представлены в таблице 4.

Таблица 4

Критерии оценивания выявления мотивационного компонента ЯС (2проба)

| Критерии оценивания мотивационного компонента ЯС | Оценивание | |
|---|---|-----------------------|
| | мотивация игры совместно со сверстником | <u>есть мотивация</u> |
| | 1 балл | 0 баллов |
| обращение к сверстнику в проблемной ситуации посредством слога/слова | <u>обращается</u> | <u>не обращается</u> |
| | 1 балл | 0 баллов |
| не пользуется помощью дефектолога для обращения к сверстнику с просьбой | <u>пользуется</u> | <u>не пользуется</u> |
| | 0 баллов | 1 балл |

3-я стадия (методика № 3 «Выявление ориентировочного компонента языковой способности») [3]. Данная часть обследования проводилась в индивидуальной форме. Ребенку были предложены 3 серии заданий. Каждое задание этой методики оценивалось следующим образом: правильный ответ – 1 балл, неправильный или отказ – 0 баллов.

1 серия заданий «Изучение синтаксического компонента языковой способности».

Задание 1. Трансформация «предложений» в процессе беседы со взрослым.

1. Как тебя зовут?
2. Сколько тебе лет?
3. Ты - бабушка (дедушка). Правильно я сказала или нет? Почему?
4. У тебя два носа. Правильно я сказала? Почему?
5. Суп сварится сам. Такое бывает? Почему?

Задание 2. «Оценка уровня развития синтаксического контроля («чувства языка»).

1. Девочка ест каша.
2. Кошка сидит на стула.
3. Папа читает книгу дети.
4. Бабушка вышла из дома.
5. Мальчик спит под одеялу.

2 серия заданий «Определение уровня развития фонетического

компонента».

Задание 1. Ребенку предлагается сюжетная картинка.

Я тебе назову все, что нарисовано на картинке. Запоминай. Теперь покажи, где: 1) дочка; 2) точка; 3) кочка; 4) почка; 5) бочка?

Задание 2. Дефектолог обозначает словом действие, а ребенок указывает на предмет, с помощью которого оно совершается, например: «пилил» - на пилу, «пылил» - на веник). Предлагается 5 пар слов-действий.

3-я серия заданий «Изучение семантического компонента языковой способности».

В этой серии предложены задания разного уровня сложности.

Задание 1. Рассказ по аналогии

Я загадаю про свой предмет, а ты - так же - про свой.

Дефектолог называет признаки по одному. После каждой фразы взрослого ребенок называет свою фразу. (На картинке педагога - стул, на картинке ребенка - чайник.)

1. Это предмет мебели.
2. Он стоит в комнате.
3. Нужен, чтобы сидеть.
4. Он сделан из дерева.
5. У него есть сиденье, спинка, ножки.

Задание 2. Объяснение значений малоизвестных слов.

Объясни (скажи), что это значит: китель; голубика; какаду; бумажник; секретер.

4-я стадия (методика № 4 «Выявление операциональных и контрольных умений и навыков, языкового опыта»).

Задания направлены на проверку уровня развития активной речи. Данная часть проводилась в индивидуальной форме.

Дефектолог предлагал ребенку несколько вариантов свободной диалогической речи:

1) рассказать о каком-либо значимом событии, произошедшем с ним недавно (в саду, в зоопарке, театре);

2) рассказать стих (с последующим обсуждением героев и того, что с ними произошло);

3) если ребенок не может вспомнить значимое событие и стихотворение, ему предлагают поговорить о событии, изображенном на сюжетной картинке (критерии оценивания представлены в таблице 5).

Таблица 5

**Критерии оценивания выявления операциональных
и контрольных умений и навыков, языкового опыта**

| Критерии оценивания высказывания в ходе беседы с ребенком (что использовал) | Оценивание |
|---|------------|
| Звукоподражания | 1 балл |
| Лепет | 2 балла |
| Слова | 3 балла |
| Фразовая речь (скудная) | 4 балла |
| Фразовая речь (развернутая) | 5 баллов |

Для оценки уровня развития языковой способности ребенка были проведены как промежуточные, так и сводные результаты выполнения всех заданий, которые заносились в обобщающую таблицу, в последнем столбце которой подсчитывалось среднее арифметическое значение их выполнения по 4-м методикам. Полученные данные ранжировались по высокому, среднему и низкому уровням развития языковой способности.

**Результаты диагностики
Первая стадия**

Проведение обследования потребности в речевой и неречевой коммуникации проводилось методом наблюдения во время таких режимных моментов, как прогулка, прием пищи, свободное время для игр в группе, общие мероприятия центра, общение с сопровождающими их родителями. Так, нами было отмечено, что большая часть детей, зачисленных в основную группу, отличались от остальных низкой потребностью в речевой и неречевой коммуникации как с детьми, так и со взрослыми. Для детей этой группы характерны отказ или редкая инициативность к коммуникативному воздействию, отказ или быстрое истощение к разным видам деятельности, негативные поведенческие реакции из-за невозможности полноценной коммуникации. Эти данные подтверждаются проведенными ранее исследованиями. Л.Г. Соловьева, изучая особенности развития языковой и коммуникативной способностей у детей с нарушенным речевым развитием, отмечала, что речевые и коммуникативные затруднения препятствуют установлению и поддержанию контактов со сверстниками во время игры, формированию игры как деятельности [5].

При наблюдении за детьми сравнительной группы мы отметили высокую коммуникативную потребность в речевой коммуникации как со взрослыми, так и со сверстниками. Дети активно общались во время

всех режимных моментов, а также во время игровой и других видов деятельности. Негативные поведенческие реакции практически отсутствовали.

Вторая стадия

Исследование показало, что 15 из 20 детей основной группы проявили сниженный интерес к предлагаемым игровым ситуациям, инструкции выполняли только на положительном высокоэмоциональном обращении педагога. У этих детей не возникало заинтересованности, эмоционального предвосхищения результатов игровой деятельности. Некоторые дети вовсе отказались от взаимодействия с педагогами. Можно предположить, что такие отказы связаны с прогнозированием ошибочного действия у детей или привычного состояния неуспешности во взаимодействии со взрослым. Кроме того, дети основной группы испытывали трудности обращения к сверстнику в проблемной ситуации, некоторые дети обращались за посреднической помощью при выполнении задания не к нему, а к педагогу. Таким образом, мы можем утверждать, что недостаточность сформированности языковой способности выражается в сниженном уровне мотивационного компонента в общении как со взрослыми, так и сверстниками.

Несмотря на описанную тенденцию, 5 из 20 детей основной группы показали высокий уровень мотивационного компонента языковой способности. Эти дети принимали условия игровой ситуации, выполняли сопряженные с ней действия, взаимодействовали со сверстниками во втором задании этой серии, что несомненно является важным критерием при составлении индивидуального плана реабилитации таких детей. Эти данные дают нам возможность утверждать о неоднородности проявления мотивационного компонента языковой способности у детей основной группы.

Дети сравнительной группы выполнили задания на выявление мотивационного компонента языковой способности на высоком уровне развития (из 10 детей 7 получили максимальное количество баллов за выполнение обоих заданий этой серии, 3 детей – на 1 балл меньше). Они с удовольствием взаимодействовали как с педагогом (в первой методике), так и со сверстником (во второй методике).

Третья стадия

Проведение данной стадии осуществлялось совместно логопедом и учителем-дефектологом в индивидуальной форме. Обследование детей основной группы на выявление ориентировочного компонента языко-

вой способности показало, что у всех детей с ограниченными возможностями здоровья ведущим является фонематический и частично семантический компоненты. При этом используемые способы языковой ориентировки отличались неустойчивостью и часто заменялись на предметную ориентировку с использованием слухо-зрительного сосредоточения ребенка на речи и реакции взрослого. Внешним проявлением ориентировочных действий являются попытки подражания партнеру по общению (как речевым, так и предметным действиям). Следующие типы ориентировочных действий недоступны для детей.

Выявленные факты подтверждают нарушение формирования механизма развертывания языковой способности, что выражается в несформированности возможностей переключения внимания с одного компонента языковой способности на другой и распределения внимания между несколькими компонентами одновременно, в неготовности к формированию **системы** языковых ориентировок. Несформированность такой системы особенно наблюдалась у детей с умственной отсталостью, у детей с задержкой психического развития церебро-органического генеза (с алалическим компонентом).

При диагностике по выявлению ориентировочного компонента языковой способности у детей сравнительной группы нами были получены следующие результаты: ориентировочными компонентами языковой способности у детей с нормальным развитием являются синтаксический и фонологический вместе с семантическим компонентом, что говорит о сформированности основных типов ориентировок относительно каждого компонента языковой способности (синтаксического, семантического и фонологического компонентов), что обеспечивает данной группе детей расширенные возможности развития коммуникативных и познавательных способностей.

Четвертая стадия

Обследование детей основной группы на выявление операциональных и контрольных навыков и умений позволило выявить, что основные речевые единицы, употребляемые большим количеством детей, были представлены в виде звукоподражаний, лепета и слов-корней, имеющих несколько значений (аморфные). При этом проведение обследования речевых умений и навыков у большей части этой группы детей (15 детей из 20) осложнялось низкой потребностью в коммуникации и отказом от взаимодействия со взрослым. Задание с объяснением низкочастотных слов оказалось вовсе не доступно всем детям данной группы.

Во время проведения обследования по данной методике в сравнительной группе не все дети данной группы пользовались развернутой

фразовой речью. 50% детей с нормальным речевым развитием затруднились точно и развернуто отвечать на вопросы по тексту или рассказанному стихотворению. Также вызвали затруднения объяснения низкочастотных слов, в основном дети использовали объяснение с помощью описания ситуации употребления данного слова или при помощи упоминания их функционального предназначения.

Расположив полученные в ходе четырех этапов обследования данные в сводных таблицах, мы видим, что у детей с нормальным развитием языковая способность представлена более высоким уровнем (35-51 балл) по сравнению с детьми из основной группы.

Таблица 6

**Сводная таблица по 4-м этапам обследования
(сравнительная группа)**

| ФИ ребенка | Выявление речевой и неречевой коммуникативной потребности | Выявление мотивационного компонента ЯС | Выявление ориентировочного компонента языковой способности | Выявление операциональных и контрольных умений и навыков | Итоговые значения |
|--------------|---|--|--|--|-------------------|
| Мирослава Л. | 8 | 5/3=8 | 10/10/8=28 | 5 | |
| Вика Б. | 8 | 5/3=8 | 10/10/6=26 | 5 | 47=11,75 |
| София Г. | 8 | 5/3=8 | 9/10/6=25 | 4 | 45=11,25 |
| Анна Ж. | 8 | 5/3=8 | 10/9/7=26 | 4 | 46=11,5 |
| Семен Ш. | 8 | 5/2=7 | 9/9/6=24 | 4 | 43=10,75 |
| Вера Ж. | 7 | 5/3=8 | 10/9/8=27 | 5 | 47=11,75 |
| Настя Р. | 8 | 4/3=7 | 10/10/8=28 | 4 | 47=11,75 |
| Вася Р. | 8 | 5/3=8 | 10/10/9=29 | 5 | 50=12,5 |
| Даниил У. | 7 | 4/3=7 | 10/10/9=29 | 4 | 47=11,75 |
| Полина У. | 7 | 4/3=7 | 10/10/8=28 | 5 | 47=11,75 |

Максимальное возможное количество баллов за все исследование составляет 51, где:

0-17 баллов – низкий уровень ЯС;

18-34 балла – средний уровень ЯС;

35-51 – высокий уровень ЯС.

Все дети сравнительной группы показали высокий уровень сформированности языковой способности. Однако методики четвертой стадии диагностики выявили трудности ориентировочных действий в языковом материале, соответствующие 5-му уровню классификации ориентировочных действий по степени их усложнения. Поэтому мы делаем выводы о необходимости развития языковой способности и у этой группы детей на качественно другом уровне сложности.

В основной группе такой результат наблюдался у 4-х из 20 детей; необходимо отметить, что результаты этих детей находятся на крайней границе перехода из среднего (17-34 балла) на высокий уровень. Отметим также, что 9 из 20 детей основной группы показали средний уровень развития языковой способности, однако эти показатели тоже являются пограничными при переходе с низкого на средний уровень.

Таблица 7

**Сводная таблица по 4-м этапам обследования
(основная группа)**

| ФИ ребенка | Выявление речевой и неречевой коммуникативной потребности | Выявление мотивационного компонента ЯС | Выявление ориентировочного компонента языковой способности | Выявление операциональных и контрольных умений и навыков | Итоговые значения |
|------------|---|--|--|--|-------------------|
| Богдан Л. | 5 | 3/0 | 8/5/0=13 | 2 | 23=5,75 |
| Таня К. | 5 | 2/0=3 | 8/6/0=14 | 3 | 24=6 |
| Коля К. | 8 | 1/3=4 | 9/6/3=18 | 4 | 34=8,5 |
| Гордей Д. | 1 | 1/0=1 | 2/2/0=4 | 1 | 7=1,75 |
| Артем Ч. | 3 | 0/0=0 | 4/1/0=5 | 1 | 9=2,25 |
| Максим П. | 3 | 1/0=1 | 3/1/0=4 | 1 | 9=2,25 |
| Кирилл Т. | 5 | 3/1=4 | 9/7/4=20 | 4 | 33=8,25 |
| Настя Ж. | 7 | 5/3=8 | 10/8/5=23 | 4 | 42=10,5 |

| | | | | | |
|------------------|----------|--------------|-------------------|----------|----------------|
| Георгий М. | 2 | 1/0=1 | 3/1/0=4 | 2 | 12=3 |
| Марина Р. | 6 | 3/1=4 | 10/6/0=16 | 3 | 29=7,25 |
| Макар Б. | 3 | 3/1=4 | 5/2/0=7 | 3 | 17=4,25 |
| Дима Б. | 6 | 5/1=6 | 5/2/0=7 | 1 | 20=5 |
| Марина А. | 6 | 5/0=5 | 10/5/2=17 | 3 | 31=7,75 |
| Коля Г. | 6 | 2/1=3 | 6/5/1=12 | 2 | 23=5,75 |
| Иван Ч. | 4 | 2/0=2 | 7/2/0=9 | 3 | 17=4,25 |
| Вова Б. | 4 | 0/0=0 | 2/1/0=3 | 1 | 8=2 |
| Сергей К. | 5 | 3/2=5 | 10/7/4=21 | 4 | 35=8,75 |
| Миша Б. | 5 | 4/1=5 | 6/3/1=10 | 4 | 24=6 |
| Родион С. | 7 | 5/2=7 | 9/8/1=18 | 3 | 35=8,75 |
| Петр Ж. | 5 | 5/0=5 | 10/10/4=24 | 4 | 38=9,5 |

**Жирным шрифтом в таблице обозначены дети экспериментальной группы; курсивом выделены дети с ОВЗ, показавшие низкий уровень сформированности языковой способности.*

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что особенностью языкового развития детей с ограниченными возможностями здоровья являются более низкие показатели языковой способности, чем у нормально развивающихся детей, что осложняет и замедляет расширение коммуникативных и познавательных возможностей. Кроме того, нами были выявлены дифференцированные группы таких детей.

Так, к **низкому уровню** (35% детей) мы отнесли детей, которые имеют низкую коммуникативную потребность, низкий мотивационный компонент в языковой способности. Ориентировочный компонент осуществляется такими детьми с помощью ориентировок 1-го уровня (слухо-зрительное сосредоточение ребенка на речи и реакции взрослого; внешним проявлением ориентировочных действий являются попытки подражания партнеру по общению (как речевым, так и предметным действиям). Уровень операционных и контрольных умений и навыков, не соответствующий возрастной норме речевого развития (0-17 баллов).

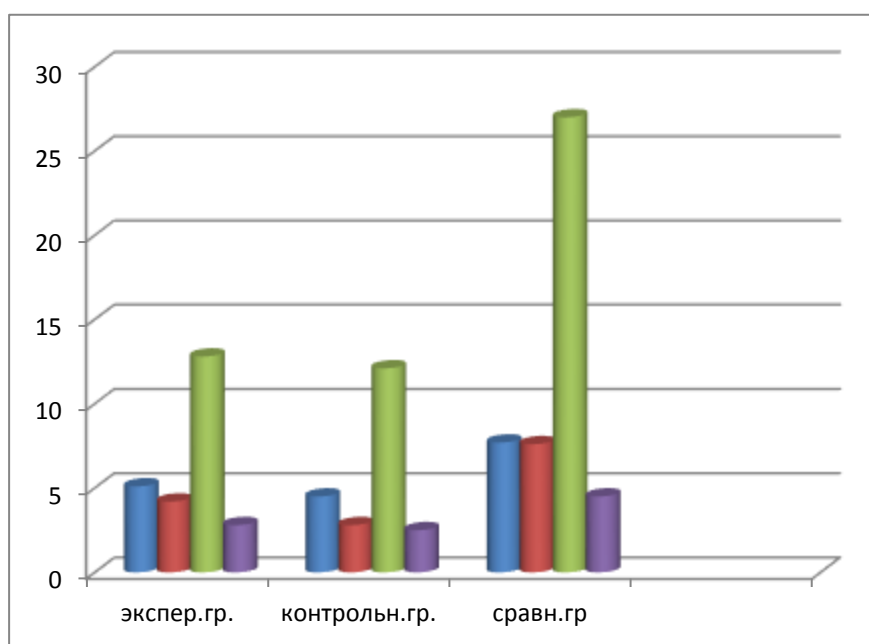
Дети с ОВЗ со **средним уровнем** (45% детей) имеют коммуникативную потребность, достаточно развитый мотивационный компонент языковой способности. Однако ориентировочные компоненты опираются лишь на второй уровень ориентировок в языковом материале (речевые действия по образцу взрослого; ребенок решает задания после показа взрослым способа их выполнения) и третий уровень ориентировок

(речевые действия с опорой на речевой опыт; внешним проявлением являются всплывание вербальных ассоциаций по данной теме и припоминание наиболее часто употребляемых речевых образцов; последние актуализируются в том виде, в каком были восприняты (без изменения синтаксических категорий), что является недостаточным для высокого уровня развития языковой способности. Уровень операционных умений и навыков по-прежнему не соответствуют возрастному уровню речевого развития нормально развивающихся детей (18-34 балла).

Дети с **высоким уровнем** (20% детей) сформированности языковой способности имеют высокую потребность в коммуникации и развитый мотивационный компонент. Ориентировочными компонентами являются синтаксический и фонологический вместе с семантическим компонентом, что говорит о сформированности основных типов ориентировок относительно каждого компонента языковой способности (синтаксического, семантического и фонологического компонентов). Операциональные умения и навыки соответствуют возрастным нормам (35-51 балл).

Диаграмма 1

**Сводные данные обследования всех групп детей
по 4-м этапам обследования**



синий - речевая и неречевая коммуникативная потребность;

красный - мотивационный компонент ЯС;

зеленый - ориентировочный компонент ЯС;

сиреневый - операциональные и контрольные умения и навыки.

Таким образом, экспериментальное изучение языковой способности у детей с ограниченными возможностями здоровья доказывает, что без специальной работы по формированию системы языковых ориентировок данная система самостоятельно не формируется. При этом нарушается развитие коммуникативной, познавательной, символической и других способностей. Замедленный темп развития языковой способности и специфическое формирование языковых ориентировок у детей с ограниченными возможностями здоровья наиболее негативно отражаются на их коммуникативных и познавательных возможностях. Поэтому необходимо проводить целенаправленную коррекционную работу по развитию языковой способности как интегрированного показателя активности детей в целом. Это связано с тем, что развитие языковой способности выступает как небезразличное отношение к речевому поведению говорящих людей, как особая активность в усвоении и применении речевых средств для установления контактов с окружающими и обозначения предметов, их действий и качеств. Ее формирование тесно связано с развитием коммуникативной, интеллектуальной, символической и других способностей. Поэтому важным фактором в реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья признается организация их собственного опыта, который взрослые помогают обобщить и зафиксировать с помощью наглядных средств: эталонов, символов, условных заместителей, моделей. Это определяет специфику работы учителя-дефектолога в условиях реабилитационного центра с такими детьми.

Литература

1. Вентланд М., Гайдукевич С.Е., Горудко Т.В. Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: Учеб.-метод. пос. / М. Вентланд, С.Е. Гайдукевич, Т.В. Горудко и др.; Научный ред. С.Е. Гайдукевич. - Мн.: БГПУ, 2009. - 276 с.
2. Иваненко С.Ф. Формирование восприятия речи у детей с тяжелыми нарушениями произношения: Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1984.
3. Микляева Н.В. Диагностика языковой способности у детей дошкольного возраста. Логопедическое обследование: Метод. пос. / Н.В. Микляева. - М.: Айрис-пресс, 2006. - 96 с. - (Библиотека логопеда-практика).
4. Соловьева Л.Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи // Дефектология. - 1996. - № 1. - С. 62-66.

Авторы публикации

Махова Юлия Владимировна, магистрант кафедры дошкольной дефектологии, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия, e-mail: mahova_uv@mail.ru

Микляева Наталья Викторовна, канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры дошкольной дефектологии, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия.

DIAGNOSTICS OF DEVELOPMENT OF LINGUISTIC ABILITIES IN CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN A REHABILITATION CENTER

Makhova J., the master of the Department of preschool defectology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, e-mail: mahova_uv@mail.ru

Miklyayeva N., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Preschool Defectology Department of the Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia.

Abstract. *The article analyzes the features of the development of language ability in children with disabilities in the rehabilitation center. The paper presents a proven diagnostic technique that takes into account the conditions of correctional and pedagogical work of a teacher-defectologist and includes 4 stages: identification of the need for speech and non-speech communication; identification of the motivational component of language ability; identification of the indicative component of language ability; identification of operational and control skills and language experience.*

Keywords: *Preschool defectology, rehabilitation of children with disabilities, diagnosis of language ability.*

References

1. Ventland M., Gaidukevich S., Gorudko T. Methodology of educational work in the Center for correctional and developmental education and rehabilitation: Textbook / M. Wentland, S. Gaidukevich, T. Gorudko et al.; Scientific ed. S. Gaidukevich. - Minsk: BSPU, 2009. - 276 p.
2. Ivanenko S. Formation of speech perception in children with severe violations of pronunciation: A book for the teacher. - M.: Prosveschenie, 1984.
3. Miklyayeva N. Diagnosis of language ability in preschool children. Speech therapy examination: method, manual / N. Miklyayeva. - M.: Iris-Press, 2006. - 96 p. - (Speech therapist-library).
4. Solovyova L. Features of the communicative activity of children with a general underdevelopment of speech // Defectology. - 1996. - № 1. - P. 62-66.

Дата поступления: 23.08.2018.

УДК 376.3

МОДЕЛИРОВАНИЕ В ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ О ДЕТЯХ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Н.В. Микляева

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный
университет», г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье предлагается использование метода игрового и наглядного моделирования (на основе демонстрации способов манипулирования с дидактической игрушкой, пирамидкой) в формировании и расширении, углублении представлений будущих педагогов о расстройствах аутистического спектра, приводятся критерии сравнительной диагностики детей.*

***Ключевые слова:** расстройства аутистического спектра, ранний детский аутизм, синдром Каннера, синдром Аспергера, инфантильный детский психоз, ранняя детская шизофрения, атипичный аутизм, эндогенный атипичный детский психоз, атипичный аутизм со снижением интеллекта, умственная отсталость с чертами аутизма, дезинтегративные расстройства детского возраста.*

Сегодня растет число детей с расстройствами аутистического спектра. Некоторые ученые (И.В. Макаров [1] и др.) считают это результатом гипердиагностики и переноса критериев достаточно малочастного заболевания (1 ребенок на 50.000) на более широкий контингент детей вследствие размывания представлений о сущности раннего детского аутизма; другие – неисследованными следствиями технологий родовспоможения при недоношенности и гипоксии плода: спасенные дети, часто имея незрелые клетки головного мозга и в некоторых случаях – ишемии белого вещества и ствола головного мозга, далее развиваются в условиях, при которых механизмы формирования нейронных связей работают аномально. Родители и педагоги сталкиваются потом с ситуациями, когда не срабатывают обычные механизмы социального подражания, запускающие речевую и коммуникативную, социальную активность. Детям ставят диагноз «аутизм». Это случается тогда, когда они впервые интегрируются в социум: в период поступления в детский сад и школу.

Большую роль в этом играют первые педагоги, специалисты коррекционного профиля, которые встретились на пути ребенка. С одной

стороны, иногда благодаря внимательному воспитателю или учителю, комиссия ПМПК после запроса от образовательной организации, может изменить свое решение об отнесенности воспитанника или обучающегося к аутистам и «снять диагноз». С другой стороны, на основе динамического наблюдения опытные педагоги могут скорректировать программу воспитания и обучения ребенка, ориентируясь на потенциалы его обучаемости и воспитуемости, на его «откликаемость» (по А.К. Марковой) на педагогическое воздействие. Такая программа будет относиться к категории индивидуальных адаптированных образовательных программ.

Однако проблема заключается в том, что навыков и умений сравнительной диагностики нейротипичных детей и аутистов, а также и сопоставительного прогноза результатов их развития, воспитания и обучения к этому времени - времени встречи с ребенком, имеющим РАС, крайне мало.

Учитывая, что педагогам и специалистам коррекционного профиля сложно представить аутистическое сходство и индивидуальные различия в поведении таких детей, можно использовать метод наглядного и игрового моделирования. В качестве модели для демонстрации особенностей детей с РАС выбрана дидактическая игрушка – пирамидка. Она позволяет создать функциональные, отражающие суть нарушения социального взаимодействия, образы-представления. Приведем примеры, которые мы подобрали для типичного (конституциональные и процессуальные формы) и нетипичного аутизма (по МКБ-11 и DSM-5 [2,5]).

Конституциональные типы аутизма

Синдром Каннера (ранний детский аутизм, РДА) проявляется с рождения: для него характерно раннее появление симптомов РАС (примерно до 2,5 лет). С клинической точки зрения он характеризуется как форма асинхронного дезинтегративного дизонтогенеза с неполным и неравномерным созреванием высших психических функций [2; 5].

С психолого-педагогической точки зрения аутизм можно описать как триаду [6; 8], проявляющуюся:

- 1) в недостатке социального взаимодействия (отрешенность, отторжение, скудость зрительного контакта, отсутствие адекватных реакций на эмоции других людей);
- 2) в нарушениях взаимной коммуникации;
- 3) в наличии стереотипных регрессивных форм поведения.

С этой позиции О.С. Никольской [3] выделены четыре основные группы РДА у детей:

- I группа - речь будет идти о «полевом поведении» и отрешенности от внешней среды;

- II группа - чрезмерная привязанность к матери и отвержение внешней среды, наличие стереотипий;

- III группа - парадоксальное сочетание тревожности с потребностью в повторном переживании травмирующих впечатлений (экспансия, замещение внешней среды) и наличие монологической речи;

- IV группа - чрезмерная потребность в защите и эмоциональной поддержке со стороны матери, сверхтормозимость ребенка окружающей его средой, присутствие ритуальных форм поведения.

Приведем примеры моделирования сущности аутизма у детей, относящихся к данным группам, на основе манипулирования с пирамидкой и обыгрывания действий с ней¹.



Рис. 1. I группа детей с РАС: полевое поведение

Модель так устроена, что стержень пирамидки все время находится в движении и не дает возможности нанизывать на себя кольца. Ситуация является педагогически неуправляемой.



¹ Примеры апробированы в профессиональном обучении студентов дефектологического факультета педагогического вуза: во время курса по психолого-педагогической диагностике детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Рис. 2. II группа детей с РАС: симбиоз и стереотипия

Ситуация изменяется в сторону восприимчивости социального воздействия. Модель отличается выстраиваем парных рядов по подражанию взрослому, которые не являются функциональными для сбора целой пирамидки. Собрать ее не дает надетый на стержень колпачок.



Рис. 3. III группа детей с РАС: экспансия и замещение внешней среды

Для модели характерны группировка некоторых заложенных в культуре способов социальной активности (в области речи) и демонстрация независимости от социального воздействия (колпачок пирамидки надет на нее и не дает собрать ее до конца).



Рис. 4. IV группа детей с РАС: кооперация и ритуальные формы поведения

Эта модель отражает восприимчивость ребенка к социальному взаимодействию, но способность к нему является неконструктивной: колпачок пирамидки остается надетым на нее. В некоторые моменты жизни он снимается и дает возможность надеть еще несколько колец. Ребенок становится все более социализированным, но отличается избирательной готовностью к социальному воздействию. Оно должно быть структурированным, «ритуализированным» и отражать ритм его взаимодействия с миром.

Несмотря на разницу в описании данных моделей, они отражают особенности онтогенеза ребенка с аутизмом в дошкольном возрасте.

Итоговой, обобщенной, моделью данного нарушения будет «неправильно» собранная пирамидка, у которой время от времени снимается колпачок и слетает одно или несколько колец. Затем они снова собираются в другой последовательности. Колпачок надевается на незавершенную пирамидку.



Рис. 5. Сущность синдрома Каннера при игровом моделировании

При этом, как пишет Э. Нотбом [4], самым ярким проявлением аутизма является непредсказуемость действий детей для взрослых, поскольку аутисты имеют мало возможностей для управления своей жизнью, относятся к ней как к «непрекращающейся битве» за то, чтобы хоть на что-то влиять: для них характерны нарушение границ личностного пространства близких людей и чрезмерное использование стратегии контролирующего поведения по отношению к ним.

Синдром Аспергера (аутистическая психопатия) проявляется в 2-3 года и становится очевидным к 6-7 годам: об этом свидетельствуют своеобразие «языка тела, мимики и движений», их рассогласование с языком, необходимым для вербальной коммуникации [6]. При достаточно богатом словарном запасе и развернутой связной речи у детей отмечаются проблемы, связанные с использованием коммуникативной и регулирующей функций речи [9]. Речь и мышление работают «параллельно».

Интеллект у этих детей нормальный или выше среднего, в отличие от детей с синдромом Каннера, у которых часто по совокупности нарушений в развитии психических функций диагностируют задержку психического развития.

Наглядной моделью данного нарушения будет «неправильно» составленная пирамидка, отражающая специфику формирования личности при синдроме Аспергера. При этом она составлена как «песочные

часы», нанизанные на стержень, то есть с учетом закономерности, не характерной для ее сбора в обычных социальных и культурных условиях.



Рис. 6. Специфика формирования образа себя при синдроме Аспергера

При составлении такой пирамидки обращается внимание на то, что нарушения внимания и особенности восприятия диктуют выбор своеобразной тактики мыслительной деятельности. Она опирается на метод «гештальта» - целостного восприятия ситуации, явления или предмета. Важную роль в этом играют память и возможности образного мышления. Тем не менее, результаты конструирования реальности и образа себя не совпадают с традиционными: при этом явно обнаруживаются проблемы в развитии и использовании возможностей эмоционального и социального интеллекта.

Нарушения эмоционального и социального интеллекта проявляются у детей с синдромом Аспергера довольно ярко: они стремятся к установлению контакта, хотят привлечь к себе внимание других людей, однако при этом:

- наблюдаются трудности в социальной перцепции, восприятии и понимании чужих эмоций, «примеривании» их к себе: у них отмечаются слабое «заражение» чужими эмоциями, недостаток эмпатии и пониженная спонтанная чувствительность к чужой физической боли;

- проблемы с регулированием собственного эмоционального состояния (например, склонность к повышенной тревожности и/или вспышкам плохо контролируемой ярости (так называемые «мелтдауны») и осознанием, ранжированием и описанием своих эмоций и чувств (алекситимия) для установления обратной связи с другими людьми;

- они не соблюдают психологической дистанции, бывают навязчивы (такое «залипание» на человеке напоминает влюбленность), реагируют обидой на отторжение, не понимают юмора и реагируют агрессией на насмешки, ценят свою свободу.

Все это находит отражение во второй наглядной модели, имитирующей специфику социального научения при синдроме Аспергера: дети не дают «собирать себя, как пирамидку». Они сами диктуют условия организации обучения, в которых согласны демонстрировать восприимчивость к культурным способам действия и взаимодействия.



Рис. 7. Специфика социального научения при синдроме Аспергера

Аутизм процессуального генеза

Детский инфантильный психоз возникает на фоне диссоциированного дизонтогенеза или нормального развития. Проявляется он вегетативными нарушениями и кататоническими расстройствами, стереотипными влечениями, нарушениями социального поведения и нарушениями речевой коммуникации [5; 6].

Моделирование данного нарушения с помощью пирамидки демонстрирует утрату культурных способов организации деятельности, умений и навыков ребенка: пирамидка падает и рассыпается. При этом каждое колечко становится неуправляемым и катится в непрогнозируемую для ребенка и взрослого сторону.



Рис. 8. Сущность детского инфантильного психоза

при игровом моделировании

Ранняя детская шизофрения, по Е. Блейеру, опирается на «базисные» симптомы: нарушения мышления и эмоциональные изменения, которые проявляются в «четырёх А»: снижении аффекта, аутизме, нарушении ассоциаций и амбивалентности [6; 8].

С точки зрения мышления, отвечающего за формирование целостного образа мира и выбор эффективной стратегии действий в нем, для ребенка с шизофренией характерно создание, моделирование собственного пространства реальности, не совпадающего с тем, что он видит и наблюдает в жизни (естественно, на это сильный отпечаток накладывают сны и галлюцинации, то есть нарушение ощущений и восприятий, патологическое воображение и формирование негативистических выводов, суждений и сверхценных идей на их фоне). Складывается впечатление, что пирамидка «собирается вверх ногами». При этом хочется обратить внимание на отсутствие внутреннего стержня, целостного образа себя и стремлений, которые утрачивает ребенок. Он живет в иллюзорном пространстве, отрешен от внешнего мира. Однако при этом ему нужен тот человек, люди, которые будут «мостиками» в него, с одной стороны; с другой стороны – замещать собой границы рассыпающегося образа «Я», удерживая его в реальности и вызывая амбивалентные чувства, связанные с нарушением личной территории.



Рис. 9-10. Сущность ранней детской шизофрении при игровом моделировании

Поэтому ученые считают *амбивалентность* основным признаком шизофрении [6]:

- *эмоциональная* – проявляется в одновременно позитивном и негативном чувстве к человеку, предмету, событию (например, в отношении детей к родителям);
- *волевая* – выражается в бесконечных колебаниях между противоположными решениями, невозможности выбрать между ними;

- *интеллектуальная* – характеризуется чередованием или одновременным существованием противоречащих друг другу, взаимоисключающих идей в рассуждениях человека.

Нетипичный аутизм

Психотические варианты

При *эндогенном атипичном детском психозе* отмечаются аутистические признаки, регресс навыков речи, моторики и сюжетно-ролевой игры, нарастают кататонические нарушения, после которых диагностируется задержка психического развития [2; 6].

Если моделировать данное нарушение, то нужно обратить внимание на двигательные расстройства (стержень пирамидки «катается» с использованием снимающегося кольца) и регресс имеющихся навыков (пирамидка рассыпается), результатов «встраивания» ребенка в человеческую культуру. Он словно «выпадает» из нее. Образ себя тоже распадается, является крайне неустойчивым.



Рис. 11. Сущность атипичного психоза при игровом моделировании

Психотические формы атипичного аутизма со снижением интеллекта проходят такие же этапы в развитии: аутистический, регрессивный, кататонический [2; 6]. При моделировании данного нарушения с помощью пирамидки не используется стержень. Кольца пирамидки объединяются не с помощью внутреннего стержня, представлений о себе и формирования целостного образа «Я», а ситуативно, на основании возможности вращательных движений вокруг себя и быстрого истощения активности: где остановилось, рядом с тем кольцом и упало.



Рис. 12. Сущность атипичного аутизма со снижением интеллекта при игровом моделировании

Непсихотические варианты

Непсихотические формы атипичного аутизма («умственная отсталость с чертами аутизма»), несмотря на наличие аутистичности, характеризуются эмоциональным отношением к окружающему миру [2; 6]. Ребенок радуется взаимодействию, откликается на него. Однако наглядная модель данного нарушения отражает неустойчивость образа себя – стержень все время находится в движении, лежит, а не стоит. Он «катается», движется за счет элементов, надетых на него. Это разновеликие кольца, которые отражают эмоциональное отношение к одушевленным или неодушевленным предметам окружающего мира, однако они представлены на пирамидке вне общей системы «Я». Остальные колечки разбросаны рядом, иногда вращаются (игровая имитация эпилепсии).



Рис. 13. Сущность умственной отсталости с чертами аутизма при игровом моделировании

Другие ***дезинтегративные расстройства детского возраста*** (деменция Геллера, синдром Ландау-Клеффнера (приобретенная афазия с эпилепсией)) отражают специфику распада речи и психических функ-

ций [2; 6]: модель, которая демонстрирует возможности присвоения социального опыта, поступает наоборот - пирамидка рассыпается. При этом попытка «зацепиться» за помощь взрослого сопровождается повышенной тревожностью и раздражением в связи с повторяющимися ошибками и затруднениями, агрессивностью. Ребенку больше не доступна никакая-то совместная деятельность, для которой необходимо концентрировать и перераспределять внимание, проявлять усидчивость, выполнять что-либо по предлагаемому образцу.



Рис. 14-15. Сущность дезинтегративных расстройств при игровом моделировании

При этом деменция может быть прогрессирующей и резидуальной. При последнем варианте психика ребенка способна развиваться в дальнейшем, но в новых для нее условиях - поврежденного мозга и частично распавшихся функций, в некоторых случаях - апатии, нежелания узнавать новое и адинамии (или, напротив, двигательной расторможенности) [7]. Это можно обсудить после обыгрывания действий с пирамидкой.

Использование предложенных наглядных и игровых моделей в практике профессиональной подготовки и обучения будущих педагогов и специалистов коррекционного профиля должно осуществляться после цикла лекций о расстройствах аутистического спектра в дошкольном и младшем школьном возрасте, обсуждения критериев сравнительной диагностики во время практических занятий. При этом на семинарах со студентами рекомендуется сочетать метод моделирования с методом групповых и подгрупповых дискуссий, экспертных оценок после просмотра соответствующих видеороликов и фрагментов из фильмов («Карточный домик», «Звездочки на земле», «Перед классом», «Человек дождя», «Хороший доктор» и др.), демонстрирующих специфику поведения, домашнего воспитания и обучения таких детей, особенности их интеграции в социум и условия инклюзивного образования в детском саду и в школе.

Литература

1. Макаров И. Нет проблемы эпидемии аутизма, есть проблема его гипердиагностики. - <https://otr-online.ru/programmy/gamburgskii-schet/otkritiya-bozona-higgsadlya-27789.html>
2. МКБ-11, расстройства аутистического спектра. - <http://www.aspergers.ru/node/365>
3. Никольская О.С. Психологическая классификация детского аутизма. - <https://alldf.ru/ru/articles/almanah-18/psihologicheskaja-klassifikacija-detskogo-autizma>
4. Нотбом Элен. 10 вещей, о которых хотел бы рассказать вам ребенок с аутизмом / Элен Нотбом. - М.: Теревинф, 2012.
5. Расстройство аутистического спектра в DSM-5. - <http://www.aspergers.ru/node/248>
6. Руководство по психиатрии / Под ред. А.В. Снежневского. - Т. 1. - М.: Медицина, 1983. - <http://psychiatry.ru/siteconst/userfiles/file/PDF/snej1.pdf>
7. Синдром Геллера: детская деменция // <https://foodandhealth.ru/bolezni/sindrom-gellera/>
8. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. - Т. II. - М.: Медгиз, 1959.
9. Уинг Л. Синдром Аспергера: клиническое описание // <http://www.aspergers.ru/node/112>

Автор публикации

Микляева Наталья Викторовна, канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры дошкольной дефектологии Института детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия, e-mail: 461119@mail.ru

MODELING IN THE FORMATION OF IDEAS FOR FUTURE TEACHERS ABOUT CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Miklyeva N., PhD, associate professor, professor of the department of preschool defectology Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, e-mail: 461119@mail.ru

Abstract. *The article proposes the use of the game and visual modeling method (based on the demonstration of methods of manipulating the didactic toy, pyramid) in shaping and expanding, deepening the ideas of future teachers about autism spectrum disorders, provides criteria for comparative diagnosis of children.*

Keywords: *autism spectrum disorders, early childhood autism, Kanner syndrome, Asperger syndrome, infantile childhood psychosis, early childhood schizophrenia, atypical autism, endogenous atypical childhood psychosis, atypical autism with decreased intelligence, mental retardation with autistic features, disintegrative disorder of childhood childhood disorder.*

References

1. Makarov I. There is no problem of an epidemic of autism, there is a problem of its overdiagnosis. - <https://otr-online.ru/programmy/gamburgskii-schet/otkritiya-bozona-higgsadlya-27789.html>
2. ICD-11, autism spectrum disorders. - <http://www.aspergers.ru/node/365>

3. Nikolskaya O. Psychological classification of child autism. - <https://aldef.ru/ru/articles/almanah-18/psihologicheskaja-klassifikacija-detskogo-autizma>
4. Notbom Ellen. 10 things that a child with autism would like to tell you / Ellen Notbom. - М.: Terevinf, 2012.
5. Autism Spectrum Disorder in DSM-5. - <http://www.aspergers.ru/node/248>
6. Manual on Psychiatry / Ed. by A. Snezhnevsky. - М.: Medicine, 1983. - Vol. 1. - <http://psychiatry.ru/siteconst/userfiles/file/PDF/snej1.pdf>
7. Geller syndrome: dementia disease in children. - <https://foodandhealth.ru/bolezni/sindrom-gellera/>
8. Sukhareva G. Clinical lectures on children's psychiatry. - М.: Medgiz, 1959. - Т. II. -
9. <http://www.aspergers.ru/node/112>

Дата поступления: 23.08.2018.

УДК 376.1

РАЗРАБОТКА ИНДИВИДУАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА, ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В КОРРЕКЦИОННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Л.П. Разумова

ОГКОУ «Юрьевецкая школа-интернат», г. Юрьевец, Россия

***Аннотация.** В статье отражены результаты работы администрации и педагогического коллектива Юрьевецкой школы-интерната Ивановской области. Автор статьи хотел бы поделиться некоторыми наработками, накопленными в ходе работы с детьми с ОВЗ, детьми с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), детьми-инвалидами, имеющими индивидуальные возможности для обучения. В нашей школе-интернате 66 таких детей, среди них 10 человек с умеренной степенью умственной отсталости, с тяжелыми множественными нарушениями развития, их образование нацелено на максимальное развитие жизненной компетенции. Мы третий год внедряем Федеральный государственный стандарт начального общего образования для обучающихся с ОВЗ (ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ), ФГОС НОО для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), которые предусматривают возможность гибкой смены образовательного маршрута, программ и условий получения начального общего образования обучающимися с ОВЗ на основе комплексной оценки личностных, метапредметных и предметных результатов освоения адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования (далее – АООП НОО), заключения психолого-медико-педагогической комиссии и мнения родителей.*

Некоторыми результатами реализации АООП НОО с учетом образовательных потребностей групп или отдельных обучающихся с ОВЗ на основе специально разработанных учебных планов, в том числе индивидуальных, которые обеспечивают освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося, мы могли бы поделиться с педагогами общеобразовательных организаций, в которых обучаются дети данной категории. Некоторые итоги, проблемы и трудности, с которыми мы столкнулись, были рассмотрены на тематическом педсовете «Сопровождение лиц с ОВЗ и лиц с инвалидностью в образовательных организациях на современном этапе» в ноябре 2018 г., на котором много внимания было уделено вопросу «вариативности образовательных маршрутов для детей с особыми образовательными потребностями». С чего начать и как успешно построить индивидуально ориентированную систему воспитания ребенка, обучающегося в коррекционном образовательном учреждении? На эти и другие вопросы попытался ответить автор данной статьи.

Ключевые слова: семья, дети, воспитание, социализация, ценностно-мировоззренческие основы воспитания, государственная политика в области воспитания и социализации, правовое регулирование воспитания, общенациональная стратегия воспитания, государственная программа развития воспитания и социализации.

Разработка индивидуально ориентированной системы воспитания ребенка, обучающегося в коррекционном образовательном учреждении, представлена в статье в виде разработанной программы, цель которой максимальное содействие личностному и интеллектуальному развитию обучающихся, создание психолого-педагогических условий для необходимой реализации учебной, воспитательной деятельности, обеспечивающей социальную успешность, развитие творческих способностей, саморазвитие и самосовершенствование, сохранение и укрепление здоровья. Задачами данной программы определены: создание коррекционно-развивающего пространства, обеспечивающего развитие механизмов компенсации каждого воспитанника; выявление, анализ проблем и причин отклонений у ребенка с ОВЗ (на уровне школьного психолого-педагогического консилиума); осуществление комплексного психолого-педагогического и медико-социального сопровождения образовательного процесса детей с ОВЗ; выявление интересов и склонностей, способностей обучающихся и формирование практического личного опыта в различных сферах деятельности; составление индивидуальной программы сопровождения, включая определение вида и объема необходимой помощи (обучающей, медицинской, социально-педагогической, психологической, коррекционной); обеспечение возможности обучения и воспитания по дополнительным образовательным программам и получение дополнительных образовательных коррекционных услуг; психолого-педагогическая и медико-социальная поддержка семей, имеющих детей с ОВЗ, создание условий для преодоления, замещения ограничений жизнедеятельности.

Программа направлена на следующие принципы коррекционной работы:

- *Соблюдение интересов ребенка.* Принцип определяет позицию специалиста, который призван решать проблему ребенка с максимальной пользой и в интересах ребенка.

- *Системность.* Принцип обеспечивает единство диагностики, коррекции и развития, т.е. системный подход к анализу особенностей развития и коррекции нарушений детей с ограниченными возможностями здоровья, а также всесторонний многоуровневый подход специа-

листов различного профиля, взаимодействие и согласованность их действий в решении проблем ребенка; участие в данном процессе всех участников образовательного процесса.

- *Непрерывность*. Принцип гарантирует ребенку и его родителям (законным представителям) непрерывность помощи до полного решения проблемы или определения подхода к ее решению.

- *Вариативность*. Принцип предполагает создание вариативных условий для получения образования детьми, имеющими различные недостатки в физическом и психическом развитии.

- *Рекомендательный характер оказания помощи*. Принцип обеспечивает соблюдение гарантированных законодательством прав родителей (законных представителей) детей с ограниченными возможностями здоровья выбирать формы получения детьми образования, образовательные учреждения, защищать законные права и интересы детей, включая обязательное согласование с родителями (законными представителями) вопроса о направлении (переводе) детей с ограниченными возможностями здоровья в специальные (коррекционные) образовательные учреждения (классы, группы).

В рамках реализации программы проводится следующая деятельность:

- Диагностическая работа обеспечивает своевременную подготовку на основе аналитических материалов проводимой диагностики рекомендаций по оказанию психолого-медико-педагогической помощи обучающимся, их родителям (законным представителям) в условиях образовательного учреждения.

- Коррекционно-развивающая работа обеспечивает оказание своевременной специализированной помощи в освоении содержания образования; способствует формированию базовых учебных действий у обучающихся (личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных).

- Консультативная работа обеспечивает непрерывность специального сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и их семей по вопросам реализации дифференцированных психолого-педагогических условий обучения, воспитания, коррекции, развития и социализации обучающихся.

- Информационно-просветительская работа направлена на разъяснительную деятельность по вопросам, связанным с особенностями образовательного процесса для данной категории детей, со всеми участниками образовательного процесса: обучающимися (как

имеющими, так и не имеющими недостатки в развитии), их родителями (законными представителями), педагогическими работниками, прочим персоналом образовательной организации.

• Социально-педагогическая работа направлена на подготовку учителей к участию в реализации Программы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения.

Разработанная программа включает в себя структурированность, которая определяет деятельность каждого подраздела.

Так, **диагностическая работа** включает:

- своевременное выявление детей, нуждающихся в специализированной помощи;
- раннюю (с первых дней пребывания ребенка в образовательной организации) диагностику причин трудностей адаптации;
- изучение социальной ситуации развития и условий семейного воспитания ребенка;
- изучение адаптивных возможностей и уровня социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Коррекционно-развивающая работа включает:

- выбор оптимальных для развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья коррекционных программ/методик, методов и приемов обучения в соответствии с его особыми образовательными потребностями;
- организацию и проведение специалистами индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий, необходимых для преодоления нарушений развития и трудностей обучения;
- коррекцию и развитие высших психических функций;
- развитие эмоционально-волевой и личностной сфер ребенка и психологическую коррекцию его поведения;
- социальную защиту ребенка в неблагоприятных условиях жизни при психотравмирующих обстоятельствах.

Консультативная работа включает:

- выработку совместных обоснованных рекомендаций по основным направлениям работы с обучающимся с ограниченными возможностями здоровья, единых для всех участников образовательного процесса;
- консультирование специалистами педагогов по выбору индивидуально-ориентированных методов и приемов работы с обучающимся с ограниченными возможностями здоровья;

- консультативную помощь семье в вопросах выбора стратегии воспитания и приемов коррекционного обучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

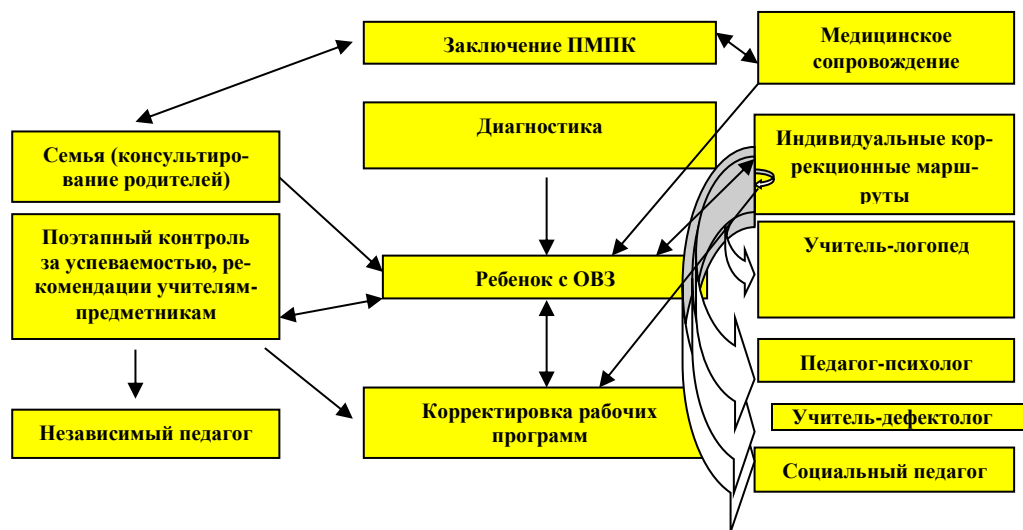
Информационно-просветительская работа предусматривает:

- различные формы просветительской деятельности (лекции, беседы, информационные стенды, буклеты и иные печатные материалы), направленные на разъяснение участникам образовательного процесса – обучающимся (имеющим недостатки в развитии), их родителям (законным представителям), педагогическим работникам вопросов, связанных с особенностями образовательного процесса и сопровождения детей с ОВЗ;

- проведение совещаний, семинаров, тематических выступлений для педагогов и родителей по разъяснению индивидуально-типологических особенностей у детей с ограниченными возможностями здоровья.

В программе представлена модель медико-социального и психолого-педагогического сопровождения в виде четырех взаимосвязанных направлений:

1. Создание соответствующей инфраструктуры и условий реализации программы.
2. Организация коррекционной работы (психолого-педагогическое сопровождение).
3. Организация медико-социальной работы.
4. Управление реализацией программы и оценка ее эффективности.



Создание школьной инфраструктуры является одним из аспектов реализации разработанной программы. Реализация индивидуально ориентированной системы воспитания ребенка, обучающегося в коррекционном образовательном учреждении, обеспечивается взаимодействием структурных подразделений школы:

- **социально-психологическая служба** - социальный педагог, педагог-психолог, классные руководители, логопед;

- **психолого-педагогический консилиум** - социальный педагог, педагог-психолог, классные руководители, учителя, воспитатели, логопед, педагогические группы.

- Предполагаемый механизм взаимодействия структурных подразделений школы позволяет обеспечить деятельность:

Социально-психологической службы, нацеленной на консультирование педагогов, родителей; информационно-просветительскую работу; систему оздоровительных мероприятий.

| Структура | Состав | Содержание деятельности |
|------------------------------------|---|--|
| социально-психологическая служба | социальный педагог, педагог-психолог, классные руководители; | определяет особенности образовательного процесса для детей с ОВЗ, контролирует результативность образовательного процесса детей с ОВЗ |
| психолого-педагогический консилиум | социальный педагог, педагог-психолог, классные руководители, учителя, логопед, дефектолог | участвует в разработке программ основного и дополнительного коррекционного образования для детей с ОВЗ, оказывает консультативную и методическую помощь учителям |
| степень образования | учителя начальных классов, учителя-предметники, воспитатели | реализация рабочих программ обучения и воспитания |
| «Здоровьесберегающие технологии» | учителя, воспитатели, медицинские работники, педагог-психолог, логопед, дефектолог | проводят диагностические исследования в рамках программы, организуют реализацию программы, вносят изменения и дополнения в программу |

По мере реализации данной программы могут быть созданы и другие структурные подразделения.

В рамках программы определим направления и задачи коррекционной работы.

| Направления | Задачи исследовательской работы | Содержание и формы работы | Ожидаемые результаты |
|-----------------|---|--|--|
| Диагностическое | Повышение компетентности педагогов по проблеме исследования. Диагностика школьных трудностей обучающихся. Дифференциация детей по уровню и типу их психического развития. | Реализация спецкурса для педагогов. Изучение индивидуальных карт медико-психолого-педагогической диагностики. Анкетирование, беседа, тестирование, наблюдение. | Характеристика образовательной ситуации в школе. Диагностические портреты детей (карты медико-психолого-педагогической диагностики, диагностические карты школьных трудностей). Характеристика дифференцированных групп обучающихся. |
| Проектное | Проектирование образовательных маршрутов на основе данных диагностического исследования. | Консультирование педагогов при разработке индивидуальных образовательных маршрутов сопровождения и коррекции. | Индивидуальные карты медико-психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ. |
| Аналитическое | Обсуждение возможных вариантов решения проблемы, построение прогнозов эффективности программ коррекционной работы, их корректировка. | Психолого-медико-педагогический консилиум. | Реализация плана заседаний ШПМПк. |

Это позволяет исследовать медико-психолого-педагогическое изучение ребенка.

| Изучение Ребенка | Содержание работы | Ответственный | Срок | Методы |
|--------------------------|--|---|-----------------------------------|---|
| Медицинское | Выявление состояния физического и психического здоровья. Изучение медицинской документации: история развития ребенка, здоровье родителей, как протекала беременность, роды. Физическое состояние учащегося. Изменения в физическом развитии (рост, вес и т.д.). Нарушения движений (скованность, расторможенность, параличи, парезы, стереотипные и навязчивые движения). Утомляемость. Состояние анализаторов. | Школьный медицинский работник, педагог. | В течение всего периода обучения. | Наблюдения во время занятий, в перемены, во время игр и т.д. (педагог). Обследование ребенка врачом (специалистами). Беседа медицинского работника с родителями. |
| Психолого-логопедическое | Обследование актуального уровня психического и речевого развития, определение зоны ближайшего развития. Внимание: устойчивость, переключаемость с одного вида деятельности на другой, объем, работоспособность. Мышление: визуальное (линейное, структурное); понятийное (интуитивное, логическое); абстрактное, речевое, образное. Память: зрительная, слуховая, моторная, смешанная. Быстрота и прочность запоминания. Индивидуальные особенности. Моторика. Речь. | Учитель, классный руководитель, дефектолог. Психолог. Учитель, психолог, логопед, дефектолог. | В течение всего периода обучения. | Наблюдения за ребенком на занятиях и во внеурочное время. Беседы с ребенком, с родителями. Наблюдения за речью ребенка на занятиях и в свободное время. Изучение письменных работ. Специальный эксперимент. |

| | | | |
|--------------------------|---|--|--|
| Социально-педагогическое | <p>Семья ребенка. Состав семьи. Условия воспитания.</p> <p>Умение учиться. Организованность, выполнение требований педагогов, самостоятельная работа, самоконтроль. Трудности в овладении новым материалом.</p> <p>Мотивы учебной деятельности. Прилежание, отношение к отметке, похвале или порицанию учителя, воспитателя.</p> <p>Эмоционально-волевая сфера. Преобладание настроения ребенка.</p> <p>Наличие аффективных вспышек. Способность к волевому усилию, внушаемость, проявления негативизма.</p> <p>Особенности личности. интересы, потребности, идеалы, убеждения.</p> <p>Наличие чувства долга и ответственности. Соблюдение правил поведения в обществе, школе, дома.</p> <p>Взаимоотношения с коллективом: роль в коллективе, симпатии, дружба с детьми, отношение к младшим и старшим товарищам. Нарушения в поведении: гиперактивность, замкнутость, аутистические проявления, обидчивость, эгоизм. Поведение. Уровень притязаний и самооценка.</p> | Социальный педагог, учитель, классный руководитель Психолог, классный руководитель, учитель, дефектолог. | <p>Посещение семьи ребенка (классный руководитель).</p> <p>Наблюдения во время занятий. Изучение работ ученика (педагог).</p> <p>Анкетирование по выявлению школьных трудностей (учитель).</p> <p>Беседа с родителями и учителями.</p> <p>Специальный эксперимент (педагог, психолог).</p> <p>Анкета для родителей и учителей.</p> <p>Наблюдение за ребенком в различных видах деятельности.</p> |
|--------------------------|---|--|--|

Выделим несколько направлений деятельности по реализации программы.

Одна из задач - контроль эффективности реализации программы коррекционной работы, комплексное взаимодействие специалистов и родителей.

| Направление деятельности | Содержание деятельности | Ответственный |
|---|---|--|
| Изучение и контроль над реализацией программы в учебно-воспитательном процессе | 1. Утверждение планов работы в рамках программы (план работы всех структурных подразделений школы, план работы специалистов) и графика работы специалистов. 2. Создание материально-технической базы для реализации программы. 3. Создание нормативно-правовой базы. 4. Контроль над режимом работы специалистов и графиком коррекционно-развивающих занятий. 5. Организация занятий для всех участников образовательного процесса в рамках программы. 6. Проверка соответствия нормам и утверждение расписания школьных занятий. 8. Контроль над выполнением плана повышения квалификации и переподготовки специалистов. | Директор Директор Зам. директора по УВР Зам. директора по УВР Директор Директор |
| Изучение и контроль взаимодействия с родителями | 1. Информирование родителей о направлениях работы в рамках программы. 2. Знакомство с нормативно-правовой базой. 3. Организация тематических родительских собраний с привлечением специалистов. 4. Организация консультаций для всех участников образовательного процесса. | Классные руководители Директор Зам. директора по УВР Директор |
| Управление повышением профессионального мастерства | Обучающие семинары для педагогов. 2. Консультации специалистов 3. Заседания МО | Зам. директора по УВР Специалисты Зам. директора по УВР |

Программа психолого-педагогического и медико-социального сопровождения обучающихся с ОВЗ включает ряд блоков:

1. Психологический блок.
2. Социальный блок.
3. Логопедический блок.
4. Предметно-образовательный блок.
5. Лечебно-оздоровительный блок.

Мониторинг – организованный постоянный целевой контроль, диагностика состояния психолого-педагогической работы с обучающимися на основе систематизации информации, в результате которого изучаются условия, процесс, результаты учебно-воспитательной деятельности детей с ОВЗ для внесения корректив в планы и программы.

Психологический мониторинг реализует следующие задачи:

- получение максимально полной психологической информации;
- предоставление этой информации в наиболее удобном виде пользователям разного уровня;
- структурирование системы психолого-педагогических коррекционных мероприятий.

Работа психологической службы ОУ в режиме психологического мониторинга осуществляется по следующим направлениям:



Цель мониторинга - выяснить, насколько продуктивен в процессах личностного развития и социального самоопределения процесс оказания психолого-педагогической помощи воспитанникам коррекционной школы.

Задачами мониторинга определены:

- диагностировать успешность личностного развития воспитанника;

- разработать план индивидуальной и дифференцированной работы с каждым обучающимся школы-интерната на основе диагностики.

Мониторинг включает в себя несколько этапов:

I этап - диагностический. Направлен выявить психолого-педагогические, психоэмоциональные причины затруднений обучающихся.

II этап - прогностический. Интерпретация полученных данных, разработка стратегии и тактики коррекционной работы с учетом результатов диагностики.

III этап - коррекционно-развивающий. Своевременное внесение поправок, корректив, частичное исправление методов работы или изменение контроля над качеством психолого-педагогического процесса через индивидуальную и дифференцированную работу с обучающимися.

IV этап - аналитический. Причинно-следственный анализ накопленных и обработанных в ходе психолого-педагогического мониторинга данных.

Результаты проводимого мониторинга служат основой для правильной реализации коррекционно-развивающей работы.

1. Для каждого обучающегося ведется единая карта мониторинга личностного развития.

2. На основании карт мониторинга педагог заносит результаты в сводную таблицу, на основании которой делает анализ результативности проделанной работы.

3. Корректируются образовательный маршрут и программы основного и дополнительного коррекционного образования и воспитания.

Обеспечение условий реализации программы

Психолого-педагогическое обеспечение. В соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической консультации, а также специалистов ПМПк в школе-интернате осуществляются следующие **виды обучения** детей с ОВЗ:

- индивидуальный и дифференцированный подход (в рамках образовательной программы);
- обучение по индивидуальной адаптированной программе для

детей со сложной структурой нарушений развития;

- индивидуальное обучение (обучение на дому) по образовательным программам;
- дополнительное образование по психологическим и педагогическим коррекционно-развивающим программам (при наличии специалистов).

Благодаря этому осуществляются: коррекционная направленность учебно-воспитательного процесса; учет индивидуальных особенностей ребенка; соблюдение комфортного психоэмоционального режима; использование современных педагогических технологий.

Здоровьесберегающие условия обеспечивают оздоровительный и охранительный режим, укрепление физического и психического здоровья, профилактику физических, умственных и психологических перегрузок обучающихся, соблюдение санитарно-гигиенических правил и норм.

Социальная адаптация обеспечивается участием всех детей с ограниченными возможностями здоровья, независимо от степени выраженности нарушений их развития, вместе с нормально развивающимися детьми в проведении воспитательных, культурно-развлекательных, спортивно-оздоровительных и иных досуговых мероприятий.

Программно-методическое обеспечение

В процессе реализации программы коррекционной работы могут быть использованы коррекционно-развивающие программы, диагностический и коррекционно-развивающий инструментарий, необходимый для осуществления профессиональной деятельности учителя, воспитателя, педагога-психолога, социального педагога, дефектолога-логопеда.

Кадровое обеспечение

Коррекционную работу ведут: педагог-психолог, социальный педагог, дефектолог-логопед, учителя начальных классов, учителя-предметники, воспитатели, школьный уполномоченный по правам ребенка.

Материально-техническое обеспечение

Для успешной реализации программы необходимо: оборудовать учебные кабинеты интерактивными досками для повышения эффективности коррекционного образовательного процесса; создать автоматизированные рабочие места учителя и обучающихся; обеспечить педагогов

компьютерными методиками для раннего выявления детей с ОВЗ; создать кабинет психологической и коррекционной работы с использованием современных технологий.

Информационное обеспечение

Все необходимые информационно-просветительские материалы размещены на информационных стендах, на официальном сайте школы-интерната, созданы буклеты о школе для детей и родителей.

Планируемые результаты программы:

– Эффективное функционирование созданной инфраструктуры в школе-интернате поддерживает квалифицированный состав специалистов: медицинская сестра, врач-педиатр, социальный педагог, психолог, логопед, учителя физической культуры, инструктор по ЛФК, учителя начальных классов, учителя-предметники и др. специалисты.

– Работа кабинета психологической разгрузки и коррекционной работы, светлой сенсорной комнаты.

– Комплектование кабинетов необходимым оборудованием.

– Предупреждение физических, интеллектуальных и эмоциональных перегрузок учащихся с ОВЗ.

– Разработан и действует механизм взаимодействия и реализации коррекционных мероприятий учителей, воспитателей и других специалистов в области коррекционной педагогики.

– Создана система комплексного медико-социального и психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях образовательного процесса и внеурочной деятельности.

– Разработка и реализация педагогических технологий (диагностико-информационных, обучающеобразовательных, коррекционных и др.).

– Объединение усилий педагогов, медицинских и социальных работников в оказании всесторонней помощи и поддержки детям с ОВЗ и их родителям (законным представителям).

– Расширение перечня услуг (педагогических, социальных и др. при наличии специалистов) детям и родителям.

– Развитие системы отношений в направлении педагог - ребенок - родитель - специалисты.

– Достижение ребенком с ОВЗ планируемых результатов освоения образовательной программы.

В результате реализации индивидуального маршрута мы ожидаем улучшения физического и психического здоровья воспитанников. Планируются: развитие познавательной сферы, устной и письменной

речи; формирование прочных учебных знаний, умений и навыков обучающихся; успешное формирование положительных качеств личности; улучшение детского самоконтроля и саморегуляции; снижение уровня агрессивности и тревожности; развитие коммуникативных способностей и успешная социальная адаптация обучающихся.

Развитие современной коррекционной школы требует от педагогов не только знания особенностей детей с ограниченными возможностями здоровья, но и путей профессионального их сопровождения, умения определить индивидуальный маршрут образования с учетом состояния здоровья, психофизических и индивидуальных особенностей и возможностей.

Результатом реализации индивидуального маршрута являются успешная социализация детей с ОВЗ, обеспечение их полноценного участия в жизни общества, а в дальнейшем эффективная самореализация в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ.
2. Письмо Министерства образования и науки РФ «О введении ФГОС ОВЗ» от 11 марта 2016 г. № ВК-452/07.
3. https://nsportal.ru/sites/default/files/2016/02/16/statya._individualno-orientirovannoe_vospitanie.doc
4. https://nsportal.ru/sites/default/files/2012/03/01/individualno_-_orientirovannaya_sistema_obucheniya.pptx

Автор публикации

Разумова Людмила Павловна, зам. директора по учебно-воспитательной работе, учитель высшей категории, ОГКОУ «Юрьевецкая школа-интернат»,

г. Юрьевец, Россия, e-mail: internat-yurevec@mail.ru

THE DEVELOPMENT OF INDIVIDUALLY ORIENTED EDUCATION SYSTEM FOR CHILDREN TRAINING IN CORRECTION EDUCATIONAL INSTITUTION

Razumova L., Deputy Director for educational work, a top rank teacher, Yuryevetsk boarding school, Yuryevetsk, Russia, e-mail: internat-yurevec@mail.ru

***Abstract.** The article reflects the results of the work of the administration and teaching staff of the Yuryevets boarding school in the Ivanovo region. The author of the article shares some of the lessons learned from working with children with disabilities, children with mental retardation (intellectual disabilities), and disabled children who have individual learning opportunities. Based on the comprehensive assessment of the personal, metasubject and subject*

results of mastering the adapted general educational program of primary education, the conclusions of the psychological, medical and pedagogical commission and the parents' opinion, the author develops an individually oriented education system for a child studying at a correctional educational institution.

Keywords: *family, children, upbringing, socialization, world view values of upbringing, state policy in the field of upbringing and socialization, legal regulation of upbringing, national upbringing strategy, a state program of upbringing and socialization development.*

References

1. The Federal Law «On Education in the Russian Federation» dated December 29, 2012 № 273-ФЗ.
2. The Letter of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation «On the Introduction of the GEF of OVZ» dated March 11, 2016 № VK-452/07.
3. https://nsportal.ru/sites/default/files/2016/02/16/statya._individualno-orientirovannoe_vospitanie.doc
4. https://nsportal.ru/sites/default/files/2012/03/01/individualno_-orientirovannaya_sistema_obucheniya.pptx

Дата поступления: 23.08.2018.