

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»
Министерство образования и науки Пермского края



Открытый мир: объединяем усилия

Материалы IV Всероссийской
научно-практической конференции

(10–11 ноября 2020 г., г. Пермь, Россия)

Пермь
ПГГПУ
2020

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»
Министерство образования и науки Пермского края

Открытый мир: объединяем усилия

Материалы IV Всероссийской
научно-практической конференции

(10–11 ноября 2020 г., г. Пермь, Россия)

Пермь
ПГГПУ
2020

УДК 376

ББК Ч 45

О 833

- О 833 **Открытый мир: объединяем усилия: матер. IV Всерос. науч.-практич. конф.** (10–11 ноября 2020 г., г. Пермь, Россия) [Электронный ресурс] / ред. кол. : О.Р. Ворошнина, Л.В. Коломийченко, Ю.М. Хохрякова; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2020. – 397 с. – 15,0 Мб – 1 электрон. опт. диск (CD-R); 12 см. – Систем. требования: ПК, процессор Intel(R) Celeron(R) и выше, частота 2.80 ГГц, монитор SuperVGA разреш. 1280x1024, отображ. 256 и более цветов, 1024 Mb RAM; Windows XP и выше; Adobe Reader 8.0 и выше; CD-дисковод, клавиатура, мышь.

ISBN 978-5-907287-65-5

Сборник включает материалы, отражающие широкий спектр проблем дошкольного и общего образования, сопровождения, реабилитации и абилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях общего и дошкольного образования разных типов, учреждениях комплексной психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи. В публикациях отражены результаты научно-исследовательской и инновационной деятельности участников рабочей группы и школ-апробационных площадок Министерства образования и науки Пермского края по научно-методическому, организационному, информационному сопровождению введения ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), преподавателей вузов, аспирантов, соискателей, магистрантов, руководителей и практических работников системы дошкольного, общего и дополнительного образования и комплексной абилитации и реабилитации

Издание предназначено для преподавателей и студентов образовательных организаций высшего и среднего профессионального образования, специалистов и педагогов организаций общего и дополнительного образования, центров комплексной помощи, реабилитации и абилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью

УДК 376

ББК Ч 45

Редакционная коллегия:

зав. кафедрой специальной педагогики и психологии *О.Р. Ворошнина*;
зав. кафедрой дошкольной педагогики и психологии *Л.В. Коломийченко*;
доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии *Ю.М. Хохрякова*

Издается по решению редакционно-издательского совета
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

ISBN 978-5-907287-65-5

© ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Аббакумова А.А. ОНЛАЙН-ПРОЕКТ «ВИДЕО-ФИЗКУЛЬТУРА ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ».....	11
Агеева С.В., Бажан Е.Г. ОЦЕНКА ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ, ТЯЖЁЛОЙ, ГЛУБОКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ, С ТЯЖЁЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ.....	13
Антипова О.Б. ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ВОСПИТАННИКОВ И ИХ РОДИТЕЛЕЙ.....	17
Анфалова В.В., Бурдина В.Г. ВЕБ–КВЕСТ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА С УЧАЩИМИСЯ С ОВЗ.....	20
Аристова Е.П. ПРОБЛЕМА ПЛАНИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ГРУППЕ ДЕТСКОГО САДА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО.....	24
Бажан Е.Г., Агеева С.В. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ.....	28
Батурина Н.А., Богданова Т.Г. ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ ТРЕТЬЕГО ГОДА ЖИЗНИ С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ ФОЛЬКЛОРА.....	30
Баянкина Н.Л. СОЗДАНИЕ НАУЧНОГО ОБЩЕСТВА ДЕТЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	34
Белова Е.Д. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПОСРЕДСТВОМ МЕТОДИКИ ГЛОБАЛЬНОГО ЧТЕНИЯ.....	37
Белошицкая И.В., Коломийченко Л.В. СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО ДОО И СЕМЬИ КАК ОДИН ИЗ ГАРАНТОВ ЭФФЕКТИВНОГО РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	41
Береснева Н.А. СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ.....	44
Бочкарева Ж.В., Хлебникова Н.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ МУЛЬТИПЛИКАЦИИ В СОВМЕСТНОЙ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛОГОПЕДА-ДЕФЕКТОЛОГА И ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ С ОВЗ (ЗПР).....	48
Бродникова Е.В., Коломийченко Л.В. ФОРМИРОВАНИЕ ТРУДОЛЮБИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В «МАСТЕРСКИХ ПОЛЕЗНОГО ДЕЙСТВИЯ».....	50
Брюханова Д.Н., Прозументик О.В. К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В ВОПРОСАХ КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РЕБЁНКОМ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХОРЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ.....	55

Булдакова С.Н., Коломийченко Л.В. К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЛАСТИ ГЕНДЕРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	60
Бурдина Т.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТИФЛОТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ.....	63
Бушуева Г.Д. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В ОБЛАСТИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	65
Василенко З.Т. ПРОЕКТ КАК СОВРЕМЕННАЯ И ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА СОТРУДНИЧЕСТВА ДЕТСКОГО САДА И СЕМЬИ.....	69
Венкова З.Л., Агафонова И.А. РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЛЕКСНО-ТЕМАТИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ ДОУ.....	72
Верезуб Е.Н. ВОЛОНТЁРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА.....	76
Ворошнин Н.В., Ворошнина О.Р. ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МАТЕРЕЙ В ВОПРОСАХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РЕБЕНКОМ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ.....	78
Вшивкова Ю.А., Григорьева Ю.С. РОЛЬ ДЕТСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	85
Гаврилова Е.В. Мамонтова П.А., ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕНЕВОГО ТЕАТРА С ЦЕЛЬЮ РАЗВИТИЯ И КОРРЕКЦИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	88
Гаммер Е.А., Громова М.В. ОПЫТ ВКЛЮЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЕ ДВИЖЕНИЕ НА ПРИМЕРЕ ДИСТАНЦИОННЫХ КОНКУРСОВ.....	93
Глотова Н.Г. ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У НЕГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	96
Гостева М.А., Будрина М.Г. ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ МАСТЕР-КЛАССОВ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	100
Гринкевич Л.Н. ИГРА КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЁЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ, ТМНР.....	103
Давыдова В.В. ЗАНЯТИЯ РИТМИКОЙ И ЛФК КАК СПОСОБ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ДВИГАТЕЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ С ОВЗ.....	109
Денисова Т.Л., Ракина Л.В. ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ДОСТИЖЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ.....	111
Дзюба Т.В. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОУ И СЕМЬИ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО.....	113

Долматова Н.С. ЦИФРОВЫЕ УСТРОЙСТВА В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА КАК ИНСТРУМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ.....	116
Дюкова Л.В., Прозументик О.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРЫ-ДРАМАТИЗАЦИИ В РАЗВИТИИ И КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР.....	118
Егорова Е.В., Хохрякова Ю.М. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЛАСТИ ОБУЧЕНИЯ КОНСТРУИРОВАНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	122
Емалеева М.Г. МОДЕЛЬ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ.....	125
Есенева Т.В., Гирилюк Т.Н. СТИМУЛЯЦИЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ.....	130
Жданова Д.А., Аристов Е.В. ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК СОВРЕМЕННЫЙ ИНСТРУМЕНТ ПО ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	133
Завьялова К.В., Ворошнина О.Р. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДОВ АРТПЕДАГОГИКИ В РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	136
Захарова Е.М. ВКЛЮЧЕНИЕ АЛГОРИТМОВ И СХЕМ В ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННУЮ СРЕДУ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	139
Зыкова Д.А., Ворошнина О.Р. К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТЫВАЮЩИХ ВЗРОСЛЫХ В ВОПРОСАХ ВОСПИТАНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ТРУДУ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР.....	142
Ивашова Г.Д., Аюпова Е.Е. ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА ТЬЮТОРА ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ РЕБЕНКА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	146
Ивонина Н.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТОВ В ПРОЦЕССЕ СОТРУДНИЧЕСТВА ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО САДА.....	149
Каримова Ю.Б. ДЕТСКИЙ МАСТЕР-КЛАСС КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ.....	152
Карманова А.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ «НЕЙРОИГР С МЯЧОМ» В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ЗПР КАК СРЕДСТВО ДВИГАТЕЛЬНОЙ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ.....	154
Касаева Ю.П., Хохрякова Ю.М. ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЛАСТИ ВНЕДРЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКОМУ КОНСТРУИРОВАНИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	158

Кашапова З.Н. ОРГАНИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ВОСПИТАННИКАМИ ДЕТСКОГО САДА И ИХ РОДИТЕЛЯМИ.....	161
Клячина Н.В., Лестова Н.Л. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УУД У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «МАТЕМАТИКА» В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	163
Ковальских Т.А., Егорова И.А. РЕАЛИЗАЦИЯ СТАРТАПА «СИДИМ ДОМА» В РАМКАХ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО РЕЖИМА РАБОТЫ.....	168
Кожина Т.Н. СИСТЕМА ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ КАК ОСНОВА ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ОБЩЕСТВО.....	171
Козлова О.С., Красносельских Е.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ И ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ.....	174
Козырева Э.О., Ильина И.Ю. ФОРМИРОВАНИЕ ПАРТНЕРСКИХ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ПЕДАГОГАМИ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ В КОНТЕКСТЕ ФГОС ДО.....	176
Козьминых И.А. ОВЛАДЕНИЕ РЕМЕСЛОМ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	179
Колеганова О.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО ИНТЕРАКТИВНОГО ОБОРУДОВАНИЯ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ.....	181
Копытина Е.В., Хохрякова Ю.М. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИХ ДВИЖЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	184
Коркодинова М.М., Токаева Т.Э. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЛЕГО-КОНСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	188
Коротаева О.В. ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО, РЕЧЕВОГО И ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА С ЗПР.....	191
Кочнева М.Г. ОРГАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ.....	194
Кроль Е.С., Ворошнина О.Р. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ МОДЕЛИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ГРУПП КОМБИНИРОВАННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	196

Курбанова Э.Ф. ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОНР ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ТЕХНОЛОГИЙ «АДВЕНТ-КАЛЕНДАРЬ» И «ГОВОРЯЩАЯ СТЕНА».....	200
Лестова Н.Л. ПРИМЕРНАЯ СТРУКТУРА ПРОГРАММЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ КАК ЧАСТИ СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО РАЗДЕЛА АДАПТИРОВАННОЙ ОСНОВНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ..	202
Липина Т.А., Ворошникова О.Р. КОММУНИКАТИВНЫЙ ТРЕНИНГ КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	206
Ломакина А.В., Половодова Л.С. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОО ПО ФОРМИРОВАНИЮ СИСТЕМЫ ЗНАНИЙ О ТРУДЕ ВЗРОСЛЫХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	210
Лопатина О.Н., Наумов А.А. МОДЕЛЬ СОПРОВОЖДЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОВЗ В СЛУЖБЕ РАННЕЙ ПОМОЩИ ЦЕНТРА КОМПЛЕКСНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ИНВАЛИДОВ.....	213
Мальцева Л.И. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ И ОЦЕНКИ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ.....	216
Мальцева Т.В. КРАТКОСРОЧНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ КАК ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ И ИХ РОДИТЕЛЯМИ.....	220
Маринина Н.В. ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ТЕХНОЛОГИИ «3D-МОДЕЛИРОВАНИЯ» В ВОСПИТАНИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	223
Мартынова Е.В. LEGO-КОНСТРУКТОРЫ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ СОВРЕМЕННОГО ДЕТСКОГО САДА.....	227
Меледина Л.В. МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ В ДЕТСКОМ САДУ РАННЕЙ ПОМОЩИ СЕМЬЕ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	230
Михайлова Н.В., Обросов И.Ф. ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	233
Мухина А.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОЛЬКЛОРА НА УРОКАХ МУЗЫКИ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ.....	236
Наумов А.А. ИНКЛЮЗИВНАЯ КУЛЬТУРА В ОБРАЗОВАНИИ И ОБЩЕСТВЕ: ПРИНЯТИЕ И СОПРОТИВЛЕНИЕ.....	241
Неклюдова Н.Г. ТЕХНОЛОГИЯ «3D-МАКЕР» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДЕТСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ И САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ.....	244
Немчанина Е.С. ДИДАКТИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ «КОММУНИКАТИВНЫЙ БРЕЛОК» КАК ИНСТРУМЕНТ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТМНР.....	248
Нечуговских М.И. РОДИТЕЛЬСКИЙ КЛУБ КАК СПОСОБ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ К УСЛОВИЯМ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ.....	251

Новикова Н.Б., Лестова Н.Л. ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДЕЛИ СЛУЖБЫ РАННЕЙ ПОМОЩИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ НА ПРИМЕРЕ МАДОУ «ЦЕНТР РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА – ДЕТСКИЙ САД № 268» Г. ПЕРМИ.....	254
Овчинникова А.А., Попок П.В. ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ОРИЕНТИРОВКИ НА МИКРОПЛОСКОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ПЛОСКОСТНОГО КОНСТРУИРОВАНИЯ.....	257
Панкова И.Я., Коломийченко Л.В. РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ...	260
Панкратова Е.В. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ГЛУБОКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ И ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ.....	262
Панченко Л.С. ОКАЗАНИЕ ПОМОЩИ СЕМЬЯМ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА.....	265
Паршукова К.М. Обросов И.Ф. СПЕКТР РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ ПАЦИЕНТОВ С ПАТОЛОГИЕЙ ЦЕНТРАЛЬНОЙ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ В СТАЦИОНАРНЫХ УСЛОВИЯХ НА ВТОРОМ ЭТАПЕ РЕАБИЛИТАЦИИ.....	268
Пашова К.А., Коломийченко Л.В. ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ В ФОРМИРОВАНИИ ЗНАНИЙ О БЕЗОПАСНОМ ПОВЕДЕНИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	271
Пермякова Н.К. ДИДАКТИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ «УЧИМ ГЛАСНЫЕ, ИГРАЯ» КАК СРЕДСТВО «СТИМУЛИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ.....	274
Пермякова Т.С., Прозументик О.В. ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ СОЗДАНИЯ РЕЧЕВОЙ СРЕДЫ ДЛЯ РЕБЕНКА ТРЕТЬЕГО ГОДА ЖИЗНИ С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ.....	277
Петрова М.В., Коломийченко Л.В. К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РАЗВИТИЮ ЭМПАТИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИГРЫ-ДРАМАТИЗАЦИИ...	283
Петухова Е.А. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С РОДИТЕЛЯМИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	286
Погудина М.О., Ворошнина О.Р. ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В ВОПРОСАХ ПРОФИЛАКТИКИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА.....	289
Рябцева Е.Б. ПРИМЕНЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕНСИВОВ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ, ИСПЫТЫВАЮЩИМИ ТРУДНОСТИ В ОСВОЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ.....	291

Саишева С.Н., Кушель Н.В. РАЗВИВАЮЩИЕ МЯГКИЕ МОДУЛИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ...	294
Санникова Г.В., Аюпова Е.Е. МОДЕЛИРОВАНИЕ МУНИЦИПАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОКАЗАНИЯ РАННЕЙ ПОМОЩИ.....	297
Сафронова Е.Ю. ПРОГРАММА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ СОЦИАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ «ВЗРОСЛЫЕ РЕШЕНИЯ».....	300
Сидорова Н.А., Коломийченко Л.В. К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ПОДВИЖНЫХ ИГР РАЗНЫХ НАРОДОВ.....	306
Скорина О.В., Потапенко О.Н. АКВАТЕРАПИЯ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ, ИМЕЮЩИМИ ТЯЖЕЛЫЕ МНОЖЕСТВЕННЫЕ НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ.....	309
Смыслова С.В., Богданова Т.Г. ИЗУЧЕНИЕ ПСИХИЧЕСКОГО И РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ....	312
Соколова О.В. ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ И СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	315
Старкова Т.А., Токаева Т.Э. ФОРМИРОВАНИЕ ОРИЕНТИРОВОЧНОЙ ОСНОВЫ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ КОММУНИКАТИВНОЙ ТЕТРАДИ.....	318
Суркова Н.М., Дернова Г.Д., ФОРМИРОВАНИЕ ЕДИНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЕТСКИЙ САД – СЕМЬЯ В УСЛОВИЯХ РАБОТЫ СПЕЦИАЛИСТОВ С ДЕТЬМИ С ОВЗ.....	320
Титова Т.А., Коломийченко Л.В. ПАРАМЕТРАЛЬНЫЕ И УРОВНЕВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	323
Токаева Т.Э. СТРАТЕГИИ ЗДОРОВЬЕФОРМИРОВАНИЯ И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ НЕЙРОНОРМЫ И ДЕТЕЙ С ОВЗ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ НАВЫКАМИ SOFT SKILLS.....	329
Токарева С.Н., Григорьева Ю.С. РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР.....	334
Ходырева Ю.В. СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ И ИНТЕГРАЦИЯ СЕМЕЙ УЧАЩИХСЯ С ОВЗ В ПРОЦЕССЕ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ...	338
Чалова А.В., Прозументик О.В. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ С ЗПР К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ.....	343
Чернышева И.Н. ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ С ИХ РОДИТЕЛЯМИ.....	347

Чинных Д.С., Тверская О.Н. РАЗВИТИЕ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ С ПРИМЕНЕНИЕМ МЕТОДА ЗАМЕЩАЮЩЕГО ОНТОГЕНЕЗА.....	351
Шабалина Е.А., Токаева Т.Э. ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДЕЛИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХОРЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ.....	355
Шаповалов Д.С. ОПЫТ РЕШЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И ФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ (ВКЛЮЧАЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ) В ДЕТСКО-ЮНОШЕСКОМ СПОРТИВНОМ ЛАГЕРЕ.....	358
Швецова Т.В., Герасимова О.И. НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ.....	362
Шелепаева Е.Н. ОНЛАЙН-РЕСУРСЫ В ПОМОЩЬ УЧАЩИМСЯ С ОВЗ И ИХ РОДИТЕЛЯМ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМАХ.....	366
Шерстобитова Н.В. ОРГАНИЗАЦИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ В РАМКАХ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКОГО КЛУБА.....	370
Шестакова Н.А., Половодова Л.С. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЛАСТИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗНОСТИ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА...	374
Шишкина М.В., Якимова О.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕТОДОВ И ПРИЕМОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЛОГОРИТМИКЕ.....	377
Шишмакова И.В. ЭФФЕКТИВНЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ ВОСПИТАННИКОВ С ОВЗ.....	381
Шутова И.Ю., Герасимова О. И. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПОСОБИЙ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (5-6 ЛЕТ) С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	385
Щеколдина С.В. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПРЕДМЕТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ.....	389
Ясинская И.Ю. РАСШИРЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДОУ ЧЕРЕЗ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С СОЦИУМОМ.....	392

*Аббакумова А.А.,
инструктор по физической культуре
МАДОУ «Култаевский детский сад «Колокольчик»,
с. Култаево, Пермский район
abbakumovan@mail.ru*

ОНЛАЙН-ПРОЕКТ «ВИДЕО-ФИЗКУЛЬТУРА ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ»

Аннотация. В статье представлен цикл занятий «Видео-физкультура», ориентированный на повышение двигательной активности детей и компетентности их в вопросах организации двигательной деятельности в домашних условиях.

Ключевые слова: физическое развитие, двигательная активность, двигательный режим, физкультурное занятие, взаимодействие с родителями.

На современном этапе развития общества имеет место тенденция к ухудшению состояния здоровья детей в разных регионах Российской Федерации. Одной из причин данного явления становится снижение их двигательной активности [1]. Между тем потребность в движении относится к числу жизненно важных, и ее полноценное удовлетворение – это залог успешного развития ребёнка.

В дошкольном учреждении особое внимание уделяется двигательному режиму, который включает всю динамическую деятельность детей, как организованную (физкультурные занятия, утренние гимнастики, подвижные игры, прогулки, физкультминутки, двигательные разминки), так и самостоятельную [1]. Однако в период пребывания ребенка дома родители нередко ограничивают его самостоятельную двигательную деятельность, не вовлекают его в подвижные игры и иные формы организации целенаправленной двигательной деятельности. Родители понимают важность движений в развитии дошкольника, но не всегда имеют достаточный уровень компетентности для построения рационального двигательного режима, а иногда и не имеют желания заниматься с ребенком.

С целью оказания помощи семьям в организации двигательной деятельности детей дошкольного возраста в домашних условиях был разработан проект, включающий серию физкультурных видео-занятий.

В рамках реализации проекта осуществлялось решение следующих задач:

- вовлечь родителей в процесс физического развития детей, взаимодействие с инструктором по физической культуре;
- показать родителям разнообразие физических упражнений, интересных и полезных дошкольникам;
- научить родителей правильно организовывать трехчастное физкультурное занятие с детьми, переходя от разминки к основной части, а затем к заключительной;
- способствовать формированию у детей и их родителей желания и привычки выполнять физические упражнения дома.

Каждое видео-занятие имеет четкую структуру. Оно обязательно включает в себя разминку (ходьба, бег, общеразвивающие упражнения), основную часть (выполнение основных видов движений) и заключительную часть (дыхательные упражнения, растяжка).

Занятия имеют перспективу – в конце детям предлагается попробовать самостоятельно выполнить аналогичные задания, придумать свои сюжеты и упражнения.

Занятия музыкально оформлены, в видеозаписи добавлены спецэффекты и стикеры, что привлекает внимание детей.

Занятия построены с учётом программы Т.Э. Токаевой «Будь здоров, дошкольник!» [2] и имеют разные целевые ориентиры. В них включены элементы парной гимнастики, то есть некоторые движения выполняются детьми вместе с родителями. Взрослые члены семьи включаются в процесс физического развития ребёнка, мягко направляют его активность, действуют вместе с ним, помогают, при необходимости показывают. В видеороликах имеется необходимая для родителей информация (представляемая преимущественно в виде коротких письменных текстов).

Представим характеристику видео-занятий, разработанных в рамках проекта.

Занятие 1. Прыжок в длину с места. В занятии демонстрируется техника выполнения прыжка в длину с места, используются наглядные ориентиры, которые легко приготовить в домашних условиях. Представлены (письменно) нормативы выполнения прыжка для всех возрастов. Длина прыжка вполне может быть измерена дома, и знание норматива позволит родителям оценить уровень развития своего ребёнка и в случае необходимости большее внимание уделять освоению техники данного движения.

Занятие 2. Укрепление мышц живота и спины. В данном занятии детям в игровой форме предлагается выполнять силовые упражнения. После их выполнения делается разминка, а ребёнку объясняется, что она обязательна после подобных упражнений.

Занятие 3. Метание в горизонтальную и вертикальную цели. Необходимые для выполнения данного движения атрибуты создаются из подручных материалов. Родители видят, как просто можно организовать в домашних условиях пространство для развития двигательных навыков и физических качеств ребенка. Также эти упражнения позволят родителям оценить возможности своих детей, и в случае необходимости данные навыки будут отрабатываться дома в виде соревнований со всей семьёй.

Занятие 4. Путешествие на ковре-самолёте: профилактика плоскостопия. Данное игровое занятие знакомит родителей и детей с упражнениями, выполняемыми для профилактики плоскостопия. Упражнения интересны и необычны для детей, а из атрибутов требуется только ткань небольшого размера. В завершении занятия воспитанникам предлагается придумывать свои новые «путешествия».

Занятие 5. Упражнения на равновесие. Эти упражнения очень нравятся детям. Занятие не требует какой-либо подготовки, но, как правило, приносят детям много смеха. Интерес к этим упражнениям и напоминание о них позволят детям тренироваться дома.

Занятие 6. Гибкость. Это ещё один норматив, который оценивается в мониторинге физического развития детей. Он прост в измерении дома. В занятии демонстрируются упражнения для развития гибкости, а затем поясняется техника выполнения наклона туловища из положения сидя для измерения гибкости. В видеоролике представлены нормы выполнения наклона в разном возрасте, что позволяет родителям оценить уровень гибкости ребёнка и целенаправленно работать над развитием данного качества, если это необходимо.

Занятие 7. Развитие координационных способностей. Это занятие требует подготовки тренажёра «координационная лестница», что не занимает много времени, Занятие построено как путешествие, все упражнения разнообразны и демонстрируют вариативность

использования данного тренажёра. Его использование в дальнейшем может стать любимым развлечением ребёнка.

Видеозаписи всех занятий находятся в свободном доступе на интернет-ресурсах Youtube и VKontakte (страница МАДОУ Култаевский детский сад «Колокольчик»).

Данный проект уже получил своё распространение среди дошкольных учреждений Пермского района и города Перми. Количество просмотров от 300 до 2000. Появилось большое количество позитивных отзывов о проявлении интереса детей и их родителей к занятиям. Данные занятия используются и другими инструкторами по физической культуре, работающими с детьми дошкольного возраста.

Понятный язык, красочность, простота показа движений, позитивный эмоциональный настрой инструктора по физической культуре – всё это поддерживает интерес к занятиям, а значит, позволяет достичь главной цели – повысить двигательную активность дошкольников и компетентность их родителей в данной области. Данные занятия в определенной степени содействуют формированию здорового образа жизни семьи, оптимизации детско-родительских отношений, воспитанию интереса к физической культуре и физическому развитию детей в целом.

Библиографический список

1. Рунова М. А. Двигательная активность ребенка в детском саду: Пособие для педагогов дошкольных учреждений, преподавателей и студентов педвузов и колледжей. – М.: Мозаика-Синтез, 2004. — 256 с.

2. Токаева Т.Э. Будь здоров дошкольник. Программа физического развития детей 3-7 лет. – М.: ТЦ Сфера, 2016. – 112 с.

Агеева С.В.,

учитель-логопед

ageeva.sveta83@yandex.ru

Бажан Е.Г.,

учитель начальных классов

МБОУ Специальная общеобразовательная школа-интернат, г. Кизел

evgenya.2504@yandex.ru

ОЦЕНКА ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ, ТЯЖЁЛОЙ, ГЛУБОКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ, С ТЯЖЁЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема оценки результатов образования детей с ОВЗ, среди которых значительную часть составляют «безречевые» дети с умеренной, тяжёлой, глубокой умственной отсталостью, с тяжёлыми и множественными нарушениями развития (ТМНР). Дается пример оценивания результатов освоения содержания программы коррекционного курса «Альтернативная коммуникация».

Ключевые слова: средства мониторинга, оценка динамики обучения, дети с глубокой умственной отсталостью и ТМНР.

В соответствии с п. 2.3 федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), утвержденного приказом Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. N 1599, для обучающихся с умеренной, тяжелой или глубокой умственной отсталостью, с тяжелыми и множественными нарушениями развития (далее – ТМНР), на основе требований ФГОС и адаптированной основной общеобразовательной программы организация разрабатывает специальную индивидуальную программу развития (далее – СИПР), учитывающую специфические образовательные потребности обучающихся.

Основным условием создания СИПР для каждого обучающегося является проведение комплексного психолого-педагогического обследования, обеспечивающего его всестороннее и глубокое изучение. Поэтому в процессе обследования принимают участие все специалисты, занятые в образовательной деятельности с обучающимися.

Психолого-педагогическое обследование школьников, обучающихся по СИПР, становится главным средством мониторинга их достижений в освоении содержания образования. При его организации необходимо выполнять ряд требований.

Прежде всего, содержание обследования должно быть прямо связано с содержанием реализуемых в образовательной организации программ. Оценка результатов обследования должна обеспечить возможность выявления и фиксации даже незначительных изменений в развитии каждого обучающегося по всем изучаемым параметрам, которые отражают динамику овладения формируемыми знаниями и умениями, а также видеть не только его актуальный уровень, но и «зону ближайшего развития» [1].

В силу специфики развития обучающихся с глубокой умственной отсталостью и ТМНР основным методом проведения психолого-педагогического обследования и осуществления мониторинга их достижений в образовательном процессе является наблюдение.

Мониторинг оценивания результатов обучающихся за учебный год может быть следующий (на примере коррекционного курса «Альтернативная коммуникация», 3 класс.)

№	Параметры изучения / Содержание	I полугодие	II полугодие
1.	Коммуникация с использованием невербальных средств.		
1.1.	Приветствие собеседника: жестом «Здравствуйте» символом «Здравствуйте» (показ символа) мимикой		
1.2.	Выражение своих желаний: с использованием символа с использованием жеста		
1.3.	Выражение согласия: жестом «Да» показ символа «Да»		
1.4.	Выражение несогласия: жестом «Нет» показ символа «Нет»		

№	Параметры изучения / Содержание	I полугодие	II полугодие
1.5.	Обращение за помощью: жестом «Помогите» символом «Помогите»		
1.6.	Прощание с собеседником с использованием: жеста «До свидания» символа «До свидания»		
2.	Развитие речи средствами невербальной коммуникации.		
2.1.	Импрессивная речь.		
2.1.1	Реагирование на собственное имя		
2.1.2.	Понимание слов, обозначающих конкретные существительные		
	кукла		
	кубики		
	мяч		
	мишка		
	машина		
	пирамидка		
	лошадь		
	кошка		
	собака		
	корова		
	курица		
	петух		
	яблоко		
	банан		
	апельсин		
	вода		
	помидор		
	огурец		
	морковь		
	волк		
	заяц		
	лиса		
2.1.3.	Понимание слов, обозначающих действия предмета (пить, есть, спать, гулять, играть и др.)		
2.1.4	Понимание простых предложений		
2.2.	Экспрессия с использованием средств невербальной коммуникации		
2.2.1.	Использование доступного средства (жеста или символа) для обозначения предметов и объектов:		
	вода		
	конфета		
	кукла		
	кубики		
	мяч		
	мишка		
	машина		
	пирамидка		
	петух		
	курица		
	корова		

№	Параметры изучения / Содержание	I полугодие	II полугодие
	собака		
	кошка		
	лошадь		
	волк		
	заяц		
	лиса		
	бабушка		
	дедушка		
	девочка		
	мальчик		
	яблоко		
	банан		
	апельсин		
	помидор		
	огурец		
	морковь		
2.2.2.	Использование символа или жеста для обозначения действия:		
	пить		
	есть		
	спать		
	гулять		
	танцевать		
	давать		
	играть		
	рисовать		
2.2.3.	Отвечает на вопрос «Что?» с использованием доступного средства.		
3.	Чтение и письмо.		
3.1.	Глобальное чтение.		
3.1.1.	Узнавание (различение) напечатанных слов, обозначающих названия предметов:		
	мяч		
	кукла		
	мишка		
	машина		
	вода		
	да		
	нет		
3.1.2	Узнавание (различение) напечатанных слов, обозначающих действия предметов:		
	пить		
	есть		
	дай		

В соответствующие клетки таблицы вносятся результаты оценки каждого параметра. Оценка динамики обучения проводится два раза в год. Такая форма представления результатов обследования наглядно показывает наличие происходящих в развитии ребёнка изменений.

К представленным выше параметрам может быть использована следующая система оценки:

Показатели самостоятельности обучающегося (ПС)	Условные обозначения
1. Пассивное участие. Ребенок не позволяет что-либо сделать с ним	0
2. Пассивное соучастие. Действие выполняется взрослым (ребенок позволяет что-либо сделать с ним)	1
3. Активное участие. Действие выполняется ребенком:	
- со значительной помощью взрослого;	2
- с частичной помощью взрослого;	3
- с минимальной помощью	4
- полностью самостоятельно	5

Такого рода оценка позволяет получить подробную и полную информацию о динамике развития ребёнка в образовательном процессе, оперативно вносить уточнения и коррективы в содержание СИПР.

Однако проблема оценки результатов образования детей с ТМНР будет оставаться ещё длительное время открытой, поскольку методических и диагностических материалов, основанных на достоверных результатах опытно-экспериментальной работы, практически нет.

Библиографический список

1. Болотов В.А., Ефремова Н.Ф. Система оценки качества образования: учеб. пособ. для студентов высших учебных заведений, получающих образование по педагогическим направлениям и специальностям. – М.: Логос, 2007. – 192 с.

*Антипова О.Б.,
учитель-логопед
МБДОУ «Детский сад «Наукоград», г. Чусовой
helganova@inbox.ru*

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ВОСПИТАННИКОВ И ИХ РОДИТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье рассматривается проблемасоздания единого пространства сотрудничества детского сада и родительского сообщества; представлены различные формы взаимодействия педагогов с семьей, обеспечивающие повышение духовно-нравственной культуры всех субъектов образовательного процесса.

Ключевые слова: духовно-нравственная культура, семейное воспитание, дети с тяжелыми нарушениями речи.

Эмоциональное благополучие в семье – это залог успешного становления творческой, гармоничной личности, способной найти свое место в сложной, постоянно изменяющейся действительности. Именно в семье ребенок получает представления о добре и зле, первый опыт отношений с близкими людьми, в кругу которых он чувствует любовь, заботу, сопереживание, поддержку. Напряженная обстановка в семье, равнодушие, отстраненность ее членов, отсутствие близкого контакта с родными людьми становится серьезной проблемой для социализации детей, развития всех сфер их личности.

Дети с тяжелыми нарушениями речи испытывают трудности в общении со сверстниками и взрослыми, в том числе с членами своей семьи. Ребенку сложно выразить с помощью речевых средств свои желания, чувства, потребности, в связи с чем он становится замкнутым, стеснительным, что с возрастом действует все более травмирующе на его психику. В ситуации дефицита культуры общения, доброты и внимания друг к другу в семейном и более широком окружении у детей старшего дошкольного возраста часто возникают негативные эмоциональные проявления, а именно: грубость, эгоистичность, враждебность, равнодушие, нетерпимость, искаженное восприятие семейных ценностей.

Поэтому перед образовательными учреждениями стоит задача содействия развитию духовно-нравственной культуры детей и привлечения родительского сообщества к сотрудничеству. В книге «Здравствуйте, дети» Ш. Амонашвили писал о том, что «нужна не просто связь школы с семьей, а нужна целостность воспитания, целостность подхода к ребенку. Заинтересованность и родителей, и педагогов в организации гуманной, педагогической среды вокруг каждого ребенка» [1, с. 96].

Несомненно, в этом процессе большая ответственность ложится на педагогов, поскольку именно они вносят определенную культуру во взаимоотношения с детьми. И от того, как педагог выстроит их с детьми (это будут отношения доверия, взаимопонимания, уважения, поддержки, или отношения страха, подчинения, манипуляции), будет зависеть дальнейшее формирование характера ребенка, становление его как личности. Педагог должен быть примером во всем, являться созидающей и направляющей силой в творческом процессе сотрудничества семьи и образовательного учреждения.

Актуальность проблемы формирования социально-нравственной культуры ребёнка, раскрытия потенциала его положительных качеств, развития общения с окружающими его людьми, возрождения семейных ценностей обусловила разработку проекта «Добро без границ». Его целевыми ориентирами являются: повышение роли семьи в формировании социально-нравственной культуры ребенка, мотивация детей и их родителей на совершение добрых поступков, накопление опыта добрых дел во благо других, а также воспитание у детей положительных черт характера.

Для того чтобы помочь родителям осознать важность миссии воспитания ребенка, мы предложили им поразмышлять об этом в форме эссе «Любить ребенка – это...». Все творческие работы были опубликованы в сборнике: «Проснись, родительское сердце!» (который был отмечен Е.В. Бачевой, ректором некоммерческой организации «Академии родительского образования», инициатором федерального проекта «Сохраним семью, сбережем Россию!»), а также напечатаны в журнале для родительского самообразования «Родной дом». Каждый родитель вкладывал свой, особенный смысл в это повествование, но главным лейтмотивом было искреннее, доброжелательное отношение к ребенку, уважение его как личности, признание его неповторимости, уникальности и ценности в этом мире!

Воспитание – это процесс, и нужно всегда помнить о том, что каждым своим поступком, каждой мыслью, взглядом, общением, своими интересами, атмосферой родители ежеминутно воспитывают своего ребенка. «Ребенок – это зеркало нравственной жизни родителей», – писал В.А. Сухомлинский [2, с. 13].

Каждая семья – это особенный, неповторимый мир, о котором мы узнали при проведении конкурса «Семейное портфолио». Его основной целью являлось возрождение и закрепление семейных ценностей и традиций. Проверенные практикой и временем семейные традиции создают прочный фундамент, стабильность в отношениях и оказывают огромное положительное влияние на детей, создавая защищенное, комфортное пространство для их развития. В портфолио получили отражение символика семьи, связь поколений, любимые занятия, праздники семьи, достижения и мечты.

На одном из этапов реализации проекта «Добро без границ» в детском саду появился сказочный персонаж Остин – служащий министерства «Добрых дел». Он рассказал детям печальную историю о том, что министерство «Добрых дел», в котором он проработал всю свою жизнь, закрывается, потому что люди перестали совершать добрые поступки. Дети посочувствовали Остину и поспешили помочь добрыми делами, чтоб спасти положение героя. В каждой группе было организовано место для «сбора» добрых дел. Воспитанники делились своими историями о том, что они хорошего сделали в течение дня и что планируют еще сделать дома, вдохновляли и поддерживали друг друга. Эту инициативу подхватили родители, создавая в домашних условиях ситуации, где дети могли потрудиться, проявить заботу, оказать посильную помощь.

Чтобы выйти за рамки своего учреждения, мы пригласили детские сады микрорайона принять участие в квест-игре «В поисках добра». При поддержке родителей собрались 4 команды из разных детских садов. Участников ждали необычные приключения. Преодолевая разные препятствия, они «спасали планету, собирая осколки разбитого сердца Земли», совершали добрые поступки, проявляя свою ловкость, смекалку, взаимопомощь и поддержку. Эта игра в нашем учреждении стала традиционной. Ребята с огромным интересом погружаются в сказочный сюжет и следуют от одного этапа к другому. Зрители болеют за свои команды, но в конце игры все дети объединяются и вместе складывают «осколки» в одно большое «алое сердце», которое символизирует обороту, заботу, уважение, взаимопонимание, радость, счастье.

Увлекательной формой организации совместной деятельности детей и родителей являются мастер-классы, на которые мы стремимся привлечь мужчин. Участие отцов воспитанников в жизни детского сада играет положительную роль в укреплении детско-родительских отношений и повышении значимости роли отца в семье. На мероприятии папы показывали детям, как из ветки сделать карандаш, из полешка подставку для ручек и карандашей, из куска фанеры вырезать фигурку животного, как с помощью техники выжигания украсить панно. Детям могли не только с интересом наблюдать, как работают мужчины, используя разные инструменты, но и сами присоединиться к творческому процессу.

В работе с детьми с нарушениями речевого развития особое место отводится организации театрализованной деятельности. Она помогает им раскрыться, проявить свое творчество, актерские способности, «примерить» на себя разные образы, почувствовать состояния героев, вжиться в роль, преодолеть свои страхи, зажимы, неуверенность. Большую помощь в постановке сказок оказывали родители. Они шили костюмы, разучивали роли для

спектакля, помогали в оформлении декораций. Спектакль «Как ослик счастье искал?» прошел успешно, дети стали дипломантами II степени в муниципальном конкурсе «Волшебство театра». А родители, в свою очередь, еще раз убедились, что каждый ребенок талантлив, и нужно пробовать, развивать их способности, не бояться трудностей.

Интересным и незабываемым событием был предновогодний марафон добрых дел. Всю неделю дети делали добрые дела. Они рисовали картинки для Деда Мороза, мастерили поделки для детей младшего возраста, готовили совместно с родителями и кормушки для птиц, разучивали стихи, песни и танцы к празднику, стараясь быть вежливыми, заботливыми, отзывчивыми.

Таким образом, благодаря сотрудничеству ДОО с семьями создается единое пространство воспитания духовно-нравственной культуры всех участников образовательного процесса. Совместная деятельность в атмосфере доброжелательности, взаимопонимания, поддержки укрепляет эмоциональные отношения детей и взрослых, делает семью дружной, сплоченной, активной, творческой. Вместе с родителями дети, имеющие тяжелые нарушения речи, учатся преодолевать трудности, радоваться победам, проявлять доброту и уважение к окружающим.

Библиографический список

1. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети. Основы гуманной педагогики. Кн. 6. Педагогическая симфония. Часть 1. – М.: Амрита-Русь, 2016.
2. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев: Радянська школа, 1973.

*Анфалова В.В.,
учитель-логопед
Бурдина В.Г.,
учитель-логопед*

*МБОУ «Школа-интернат №4 для обучающихся с ОВЗ» г. Перми
veranf@mail.ru*

ВЕБ-КВЕСТ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА С УЧАЩИМИСЯ С ОВЗ

Аннотация. В статье рассматривается проблема использования квест-технологии в коррекционной работе с детьми с ОВЗ, описываются принципы построения веб-квеста, предлагается пример веб-квеста, проведенного авторами в рамках дистанционного обучения.

Ключевые слова: веб-квест, сетевое взаимодействие, дистанционное обучение.

Воплощение требований ФГОС ОО предполагает деятельностный подход в обучении, что актуализирует процесс изучения и использования активных и интерактивных методов и технологий (в том числе с элементами ИКТ), обеспечение их оптимального сочетания. К числу инноваций современного образования относится технология веб-квестов, которая позволяет специальным образом организовать познавательную деятельность учащихся в условиях непрерывно растущего количества информации и появления доступных интернет-ресурсов обучающего характера.

Квест (от англ. quest - поиск) – игра, в которой задействованы эрудиция, нестандартное мышление, сообразительность, креативность. Форма квеста представляет удачное сочетание учебного занятия и дидактической игры, что особенно приветствуется школьниками. В ходе проведения такого занятия наряду с предметными решается комплекс разнообразных задач: вырабатываются навыки целенаправленного применения мобильных гаджетов, развиваются и совершенствуются умения работы в группе, формируются коммуникативные компетенции и лидерские качества, развивается соревновательный дух. Сетевые проекты являются теми «дорожками», с помощью которых у учащихся развивается критическое мышление, формируется умение самостоятельного принятия решений. А чувство свободы выбора помогает действовать сознательно, осмысленно и результативно [1, 2, 3].

Занятия-квесты на уроках логопедии организуются в течение учебного года с различными целями. Технология образовательного путешествия – прекрасный способ формирования читательских компетенций посредством информационно-поисковой деятельности, способ активизации словаря школьников, осознанного освоения лексико-грамматических категорий. Если квест проводится педагогом после изучения темы или в конце года, то его целью является обобщающее повторение, уместное применение на практике знаний, полученных учащимися. Если квест организуется в начале изучения темы, то это поиск новой информации, анализ и работа с ней.

Структура описания веб-квеста включает следующие разделы:

- введение – краткое описание темы веб-квеста;
- задание – формулировка проблемной задачи и описание формы представления конечного результата;
- порядок работы и необходимые ресурсы – описание последовательности действий, ролей и ресурсов, необходимых для выполнения задания (ссылки на интернет-ресурсы и любые другие источники информации), а также вспомогательные материалы (примеры, таблицы, инструкции), которые позволяют более эффективно организовать работу над веб-квестом;
- оценка – описание критериев и параметров оценки выполнения веб-квеста; критерии оценки зависят от типа учебных задач, которые решаются в веб-квесте;
- заключение – краткое описание того, чему смогут научиться учащиеся, выполнив данный веб-квест;
- использованные материалы – ссылки на ресурсы, использовавшиеся для создания веб-квеста.

Педагог является организатором учебного процесса в образовательном путешествии. Его роль – не давать готовые ответы, а указывать возможные пути получения недостающей информации. Родитель выступает в роли ассистента и при необходимости оказывает помощь ребенку. Форма для ребят новая. Поэтому при выполнении заданий первого квеста перед ребятами не ставилась задача пройти его за минимальное время. Важно было их познакомить с технологией.

В качестве примера предлагаем сценарий квеста «Весна. Перелётные птицы». Квест был проведен в 3 классе для обучающихся с ЗПР в рамках дистанционного обучения. Тип квеста – линейный. За выполнение каждого задания учащиеся получали одну или две буквы. Когда учащиеся подходили к заключительному заданию, то у них был набор букв, из которых им нужно было сложить слово, которое и было ключом к последнему заданию.

Общее задание размещается в группе класса, последующие задания рассылаются в личных сообщениях.

№	Содержание заданий	Критерии оценивания	Тип вопроса
Общее направление квеста, общее задание	<p>Вступление. Ребята, приглашаем вас принять участие в логопедическом web - квесте. (КВЕСТ – это последовательное выполнение заданий)</p> <p>В квесте будет 5 заданий + 1 вводное. Тему квеста вы узнаете, выполнив задание №1.</p> <p>Следующее задание будет отправлено вам личным сообщением лишь тогда, когда будет получен правильный ответ. Кто-то может пройдет его за один день, кому-то понадобится больше времени.</p> <p>Вам нужно выполнять задания и присылать ответ.</p> <p>Задания будут отправлены каждому лично, т.к. скорость выполнения у всех разная. Подведение итогов состоится 6.05 в 20.00. Участие обязательное для всех! Это игра, но она учебная.</p> <p>В социальных сетях часто используют «смайлики для разговора». Используя ссылку, расшифруйте послание. Чтоб получился текст, нужно добавлять свои слова и согласовать их друг с другом. У вас получится три предложения. Каждая строчка – одно предложение (слева направо) Полученный текст отправляйте личным сообщением. Ссылка для расшифровки: https://www.iphones.ru/iNotes/all-about-emoji-ios-10</p> <p>За выполненное задание участники квеста получили букву П.</p>	<p>Вместе с выполненным заданием отправляйте смайлик: справился – весёлый смайлик, было трудно – грустный смайлик.</p> <p>Смайлики можно скачать по ссылке. https://www.iphones.ru/iNotes/all-about-emoji-ios-10</p> <p>Обратная связь: смайлик.</p>	Работа с несплошным текстом
Задание 1	<p>«Говорящие часы».</p> <p>Перед вами говорящие часы, на которых вместо цифр помещены буквы. Если вы вспомните, под какой буквой какое прячется число, то сможете прочитать слова.</p> <p>К какому времени года относятся эти глаголы?</p> <p>За выполненное задание участники квеста получили букву А.</p>	Обратная связь: Правильно, тема квеста: «Весна».	Работа с текстовой задачей, перевод текста на язык формул, цифр, символов и т.д.
Задание 2	<p>«Небылицы»</p> <p>Ребята, вам нужно пройти по ссылке. Рассмотреть картинку (Задание № 12) и написать, какие небылицы вы заметили на картинке.</p> <p>Ссылка: https://studopedia.info/4-35853.html</p> <p>За выполненное задание участники квеста получили букву К.</p>	Вместе с выполненным заданием отправляйте смайлики	Работа с избыточной смешанной информацией

№	Содержание заданий	Критерии оценивания	Тип вопроса
Задание 3	<p>«Танины марки» Весной к нам прилетают перелётные птицы. Таня собирает марки. Она собрала коллекцию марок с перелётными птицами. Назовите перелётных птиц, которых вы видите на картинке. Если затрудняетесь, то пройдите по ссылкам: http://www.tepid.ru (соловей) https://ecoportal.info/grach-ptica/ (грач) https://www.pitomec.ru/kinds/main (скворец) http://hipermir.ru/topic/pticy/kukushka/ (кукушка) https://ru.wikipedia.org/wiki/(ласточка)</p> <p>Марки с какими птицами повторяются? Ответ пришлите личным сообщением. За выполненное задание участники квеста получили две буквы О.</p>	<p>Вместе с выполненным заданием отправляйте смайлик: справился – весёлый смайлик, было трудно – грустный смайлик. Бонус: Трель скворца https://www.youtube.com</p>	<p>Работа со сплошным текстом, описание ситуации с привлечением дополнительных ресурсов</p>
Задание 4	<p>Таня и Ваня встретились в весеннем лесу. В: Таня, что это у тебя в руках спрятано? Т: Весеннее чудо. Отгадай, что это? В: Этой информации мало. Т: Они появляются самыми первыми. В: Этой информации мало. Это могут быть птицы или цветы. Т: Они имеют аромат и нежные лепестки. Это что? В: У тебя их много. Пять(продолжи) Напишите маленький рассказ от имени этого предмета. Начать можно так: «Здравствуйте, меня зовут...» Вам поможет ссылка: https://ru.wikipedia.org/wiki. За выполненное задание участники квеста получили букву Р. Какое слово у вас получилось?</p>	<p>Вместе с выполненным заданием отправляйте смайлик: справился – весёлый смайлик, было трудно – грустный смайлик.</p>	<p>Работа с текстовой задачей, перевод текста на язык формул, цифр, символов и т.д.</p>
Задание 5 Итоговое.	<p>Весна в самом разгаре. Расскажите, пожалуйста, где в г. Перми вы сможете познакомиться с другими видами птиц? Конечно, это зоопарк. Мы приглашаем вас в Пермский зоопарк. http://www.zoo.perm.ru/ Познакомьтесь с картой зоопарка и найдите, где живут мелкие лесные птицы. Зайдите в раздел «Посетители», далее выберите вкладку «Экспозиции зоопарка». Найдите ответ: «Как называется место, где вы можете насладиться птичьим пением? Сформулируйте проблему, о которой рассказали работники зоопарка в этом месте».</p>	<p>Вместе с выполненным заданием отправляйте смайлик: справился – весёлый смайлик, было трудно – грустный смайлик.</p>	<p>Работа со сплошным текстом, описание ситуации с привлечением дополнительных ресурсов</p>
ИТО	<p>Первым трем участникам в качестве награды отправляется диплом, остальным - медаль.</p>		

В результате работы над веб-квестом ученики:

- учатся участвовать в творческом процессе;
- приобретают новые знания, умения, совершенствуют уже имеющиеся;

- формируют способность к самооценке своих действий;
- читают и слушают, извлекая нужную информацию;
- самостоятельно находят информацию, используя разные источники;
- приобретают ИКТ-компетенции;
- составляют план последовательных действий и учатся действовать по плану;
- учатся слушать и вступать в диалог с учителем и одноклассниками;
- формулируют вопросы и отвечают на вопросы других;
- умеют высказывать и формулировать собственные мысли.

Главный итог участия школьников в веб-квестах состоит не столько в том, что они получают большой объем знаний, а в том, что они учатся эти знания добывать самостоятельно и творчески их применять.

Библиографический список

1. Кузнецов А.А, Семенов А.Л., Уваров А.Ю. О проекте концепции образовательной области «Информатика и информационные технологии» // Информатика – 2001. – № 17. – С. 21.
2. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / под ред. Е.С. Полат – М.: Академия, 2001. – 272 с.
3. Романцова Ю.В. Веб-квест как способ активизации учебной деятельности учащихся. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/513088/>

*Аристова Е.П.,
воспитатель
МАОУ «Тисовская средняя общеобразовательная школа – детский сад»,
Тисовский детский сад
Пермский край, Суксунский городской округ, с. Тис
aristova.evgenya2015@yandex.ru*

ПРОБЛЕМА ПЛАНИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ГРУППЕ ДЕТСКОГО САДА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО

Аннотация. В статье рассматривается проблема планирования образовательного процесса в разновозрастной группе детского сада; рассматриваются разновидности оперативного планирования и характеризуется разработанная автором модель планирования образовательного процесса.

Ключевые слова: разновозрастная группа, формы планирования, модели планирования, образовательный процесс, дошкольная образовательная организация.

В условиях модернизации системы дошкольного образования изменяются требования к планированию образовательного процесса в дошкольной образовательной организации (далее ДОО). В настоящее время воспитательно-образовательная деятельность в ДОО регулируется Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного

образования (утв. Приказом Минобрнауки от 17.10.2013 №1155), Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г.), СанПиН 2.4.1.3049-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций».

Организация образовательного процесса подразумевает проектирование, планирование, реализацию и оценку деятельности, направленной на воспитание и образование дошкольников. Планирование образовательного процесса предопределяет качество его реализации. Грамотно составленные модели планирования образовательного процесса в ДОО – своеобразный путеводитель для педагогов, помогающий эффективно решать задачи воспитания и обучения дошкольников [1].

Планирование традиционно рассматривается как проект алгоритма мероприятий, направленных на достижение целей и решение задач воспитательно-образовательного процесса ДОО; как проект педагогической деятельности всех участников образовательного процесса; как система мероприятий, направленная на достижение поставленной цели, конкретно сформулированной, с указанием измеряемого, сравниваемого, оцениваемого конечного результата. Планирование представляет собой научно обоснованную организацию педагогического процесса ДОО, которая придает ему содержательность, определенность, управляемость [2].

В системе дошкольного образования планирование – один из организационных этапов управленческой и методической работы в ДОО, образовательного процесса. Функция планирования – это комплекс трёх видов планирования, объединяющее в себе: стратегическое планирование (разработку основной образовательной программы); тактическое планирование (создание комплексно-тематического плана); оперативное планирование (еженедельное планирование воспитательно-образовательной работы в каждой возрастной группе) [3].

В данной работе рассматривается оперативное планирование – еженедельное и ежедневное календарное планирование. Программа развития ДОО, Годовой план работы ДОО, ООП ДОО, разрабатываемая на базе вариативной образовательной программы – всё это является основой для дальнейшего поэтапного планирования образовательного процесса.

Педагогическая литература предлагает современному воспитателю разнообразные формы планирования. Преимуществом у воспитателей ДОО пользуются такие разновидности планирования, как: перспективное тематическое, календарно-тематическое, блочно-тематическое. Анализ всех видов планирования и применение их в практике работы воспитателей показал, что содержание в планах повторяется, дублируется. При этом воспитатели расходуют много времени на планирование образовательного процесса, что отрицательно отражается на его подготовке и реализации.

Особые сложности вызывает планирование образовательной работы в разновозрастной группе ДОО. Это обусловлено отсутствием единой формы планирования образовательного процесса в разновозрастной группе ДОО в условиях реализации ФГОС ДО, на которую могут ориентироваться воспитатели.

В педагогической практике вопрос планирования образовательного процесса в разновозрастной группе ДОО рассматривался такими учёными, как: Аванесова В.Н., Буре Р.С, Гербова В.В., Доронова Т.Н., Минкина М.В.и др. В работах данных авторов отмечается специфика планирования и организации образовательного процесса

разновозрастной группы, которая состоит в необходимости учета различий возрастных особенностей детей. Авторами были прописаны педагогические задачи, методы, формы, содержание воспитательно-образовательной работы, на основе которых воспитатели могли спроектировать план (подготовку и реализацию) педагогического процесса.

Однако в системе современного дошкольного образования отмечается недостаточность специальной литературы, раскрывающей особенности планирования образовательного процесса в разновозрастной группе в условиях реализации ФГОС ДО. Практически не представлено методической литературы, дающей рекомендации педагогам, работающим в разновозрастной группе, как методически правильно спроектировать и организовать образовательный процесс. Отсутствует документ, ориентирующий педагога на грамотное, рациональное планирование образовательного процесса с учётом специфики разновозрастной группы. В периодических изданиях и в сети Интернет можно встретить лишь отдельные публикации, основанные на опыте воспитателей ДОО.

Это актуализировало проведение исследования, имеющего предметом изучения планирование образовательного процесса в старшей разновозрастной группе. Анализ особенностей планирования образовательного процесса в разновозрастной группе ДОО и ведущейся педагогической документации выявил недостаточную компетентность воспитателей в вопросах планирования образовательного процесса в разновозрастной группе, нерациональное использование временных ресурсов (большие затраты времени на планирование при минимальном использовании времени для подготовки), что обусловило необходимость оптимизации процесса планирования.

Нами была разработана модель планирования образовательного процесса в разновозрастной группе ДОО в условиях реализации ФГОС. При ее построении учитывалась специфика организации и планирования воспитательно-образовательной работы в разновозрастной группе, обозначенная в работах вышеуказанных авторов, требования нормативно-правовых документов и внутренних локальных актов ДОО.

Разработанная модель представляет собой планирование целостного педагогического процесса на период одной – двух недель. Она ориентирована на группу, посещаемую детьми разных возрастов (4-7 лет) и представляет собой взаимодействие воспитателей и детей, методически организованное, поэтапно направляемое, наполняемое с содержательной стороны, выстроенное в технологической последовательности, предполагающее диагностируемый результат. Это модель взаимодействия, позволяющего решать воспитательные, образовательные и развивающие задачи в условиях ДОО. Планирование образовательного процесса в разновозрастной группе ДОО по данной модели подразумевает доминирующий тип взаимодействия воспитателя и детей на основе субъект-субъектных отношений. Воспитатель по отношению к детям является партнёром, при этом объединяя в себе функции и педагога-советчика, и педагога-наблюдателя.

Модель ежедневного планирования имеет формат структурированной таблицы на каждый день недели, где чётко прослеживается учёт времени, последовательность режимных моментов, интеграция образовательных областей, смена видов деятельности. Учтены организация непосредственно образовательной деятельности по возрастным подгруппам, самостоятельной деятельности детей, циклограмма образовательной деятельности, взаимодействие младшего воспитателя с детьми (в период проведения НОД

воспитателем с одной подгруппой), режим двигательной активности, взаимодействие с семьями воспитанников и социумом. Данная форма планирования предусматривает реализацию принципов и особенностей программы «Радуга», на основе которой разработана основная образовательная программа детского сада.

Планирование педагогического процесса на основе данной модели, включающей проектирование развивающей предметно-пространственной среды, позволяет воспитателям значительно сократить время, затрачиваемое на разработку планов образовательного процесса, что, в свою очередь, увеличивает объём времени для качественной подготовки воспитателей к реализации непосредственно образовательного процесса в разновозрастной группе ДОУ.

Модель планирования используется воспитателями детского сада как основа электронного ежедневного планирования образовательного процесса. Планирование воспитательно-образовательного процесса на учебный год на основе данной модели представляет собой совокупность основных форм планирования: календарного, тематического, комплексного, еженедельного, ежедневного. Это обуславливает возможность воспитателей систематизировать свою деятельность по планированию и организации образовательного процесса в ДОУ. В использовании данной методической разработки предусмотрена работа по корректированию и совершенствованию модели планирования с учётом отзывов воспитателей, работающих в разновозрастных группах ДОО, методистов других дошкольных учреждений, рецензентов.

Таким образом, разработанная модель является эффективным средством организации планирования образовательного процесса в разновозрастной группе ДОУ в условиях реализации ФГОС ДО. Применение представленной разработки позволит воспитателям повысить качество как организации планирования, так и непосредственно образовательного процесса не только разновозрастной группы, но и дошкольной образовательной организации в целом.

На настоящий момент разработанная модель планирования применяется воспитателями обеих разновозрастных групп, функционирующих в Тисовском детском саду. Стоит отметить, что данная модель будет приемлема для планирования образовательного процесса в группе, воспитанниками которой являются дети одного возраста.

Библиографический список

1. Грибанова М.В, Субботина И., Рюмина И. Блочно-тематическое планирование, как средство оптимизации педагогического процесса // Основные направления оптимизации ДО: материалы всероссийской научно-практической конференции. В 2 частях. Ч.II. / под ред. О.Р. Ворошниковой. – Пермь, 2005. – 103 с.
2. Методика воспитания и обучения в области дошкольного образования: учебник / под общ.ред. О.В. Прокументик, Н.А. Зориной. – Пермь, 2013. – 155 с.
3. Скоролупова, О.А. Планирование как один из этапов методической работы в ДОУ. – М.: «Скрипторий 2003», 2009. – 104с.

*Бажан Е.Г.,
учитель начальных классов
evgenya.2504@yandex.ru,*

*Агеева С.В.,
учитель-логопед*

*МБОУ Специальная общеобразовательная школа-интернат, г. Кизел
ageeva.sveta83@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье обосновывается необходимость формирования альтернативных способов коммуникации у обучающихся образовательных учреждений, имеющих тяжелые множественные нарушения развития.

Ключевые слова: ребенок с ТМНР, АООП, СИПР, альтернативная коммуникация, языковая программа МАКАТОН.

Создание системы комплексной помощи детям, имеющим сложные и множественные нарушения, является одним из основных направлений современного специального (коррекционного) образования. Долгое время дети с тяжелыми множественными нарушениями развития (далее – ТМНР) считались «необучаемыми», в большинстве случаев вся помощь таким детям сводилась к содержанию и уходу. В настоящее время на основе Приказа Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» разработаны адаптированные основные общеобразовательные программы далее – АООП): 1 вариант для детей с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и 2 вариант для детей с ТМНР.

Динамика развития детей с ТМНР определяется различными факторами: этиологией, патогенезом нарушений, временем возникновения и сроками выявления нарушений развития, характером и степенью выраженности каждого из первичных расстройств, спецификой их сочетания. При оценке возможностей детей с ТМНР стоит отметить, что они испытывают значительные затруднения во всех областях жизнедеятельности. Многие дети с ТМНР не могут передвигаться самостоятельно, удерживать своё тело в сидячем положении. Они имеют трудности с целевым использованием рук и постоянно нуждаются в помощи взрослого. Эти дети не владеют речевыми навыками или имеют значительные нарушения, имеют нарушения моторики, нарушения поведения, имеют существенные затруднения в восприятии, обработке и воспроизведении информации.

Процесс коррекционного обучения необходимо начинать как можно раньше, с момента выявления нарушений. Однако зачастую дети с ТМНР в силу разных причин не посещают детский сад, либо посещают, но не получают там необходимого объема коррекционной помощи, поскольку не каждый детский сад имеет специалистов необходимых в обучении и воспитании таких детей.

Весь процесс обучения детей с ТМНР в образовательном учреждении должен быть индивидуализирован в зависимости от особенностей конкретного ребенка и выявленного у него уровня и вида нарушения (нарушений). Содержание коррекционно-развивающей работы определяется особенностями психофизиологического развития и индивидуальных возможностей каждого ребенка. Обучение осуществляется на основе специальной индивидуальной программы развития (СИПР), которая разрабатывается на каждого ребенка, с учетом его индивидуальных возможностей и потребностей. Специалисты образовательного учреждения, работающие над реализацией СИПР, совместно определяют содержание, ведут подбор специальных средств, методов и приемов обучения для построения индивидуальной образовательной траектории каждого ребенка.

Одной из главных задач специалистов образовательного учреждения является обучение ребёнка с ТМНР доступным ему способам коммуникации с окружающими людьми, доступным навыкам самообслуживания, расширение спектра жизненных компетенций ребенка. Поэтому в процессе обучения детей с ТМНР большая роль отводится формированию навыков коммуникации.

В АООП (2 вариант) входит учебный предмет «Речь и альтернативная коммуникация» и коррекционный курс «Альтернативная коммуникация», на которых дети с ТМНР учатся, каждый в силу своих возможностей, взаимодействию с другими людьми.

Коммуникация – процесс установления и развития контактов между людьми, возникающий в связи с потребностью в совместной деятельности, включающий в себя обмен информацией и обладающий взаимным восприятием и попытками влияния друг на друга. Коммуникация нужна, чтобы кому-то что-то сообщить; на кого-то/что-то повлиять (спросить, попросить); получить опыт. Коммуникация – это возможность донести другому человеку свои мысли, желания, выразить просьбу. Если способность выражать свои чувства и желания при помощи слов недоступна, то применяются различные знаки, жесты, символы, письменные слова, то есть альтернативные средства. Альтернативная коммуникация – это все способы коммуникации, дополняющие или заменяющие обычную речь людям, если они не способны при помощи неё удовлетворительно объясняться. Альтернативная коммуникация может быть необходима постоянно или применяться как временная помощь [1].

Существует множество видов альтернативной коммуникации, поэтому в каждом отдельном случае их подбирают индивидуально для каждого ребенка. Одной из уникальных языковых программ с использованием жестов, символов и звучащей речи, помогающая людям с коммуникативными трудностями общаться, является языковая программа МАКАТОН. Педагоги, прошедшие курсы по ее изучению, активно внедряют ее в процесс обучения. Использование жестов делает коммуникацию возможной для детей, у которых отсутствует речь или речь которых неразборчива. Символы могут помочь общаться тем, кто не может жестикулировать.

Обучение использованию системы дополнительной коммуникации – это сложная, долгая и кропотливая работа, которая требует сотрудничества логопеда и классного руководителя (воспитателя), постоянного обучения не только ребенка, но и членов его семьи. Особенно трудно вывести использование системы дополнительной коммуникации за пределы урока (занятия) и использовать приобретённые навыки в повседневной жизни ребенка, что является основной целью обучения системе дополнительной коммуникации.

Поэтому педагоги, работающие с детьми с ТМНР, должны не только плотно взаимодействовать друг с другом, но и быть в постоянном контакте с семьей обучающегося.

Таким образом, реализация адаптированной основной общеобразовательной программы (2 вариант) предусматривает разработку специальной индивидуальной программы развития для каждого ребенка, в которой значительное место отводится формированию навыков альтернативной коммуникации. Альтернативная коммуникация для ребенка с ТМНР – это возможность выражать свои желания, быть услышанными своими близкими и обществом, а для их родителей – это «ключик» к лучшему пониманию потребностей и желаний своих детей. Формирование и развитие коммуникативных навыков у детей с множественными нарушениями является одной из самых трудных и важных педагогических задач.

Библиографический список

1. Штягинова Е.А. Альтернативная коммуникация: методический сборник. Новосибирск, 2012.

Батурина Н.А.,

*магистрант профиль «Образование и комплексная
абилитация детей младенческого и раннего возраста»*

*Научный руководитель: д.п.с.н., профессор кафедры
специальной педагогики и психологии*

Богданова Т.Г.

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,
г. Пермь*

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ ТРЕТЬЕГО ГОДА ЖИЗНИ С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ ФОЛЬКЛОРА

Аннотация. В статье описаны виды, причины задержки речевого развития, а также представлено описание результатов экспериментального исследования проблемы использования малых форм фольклора как средства развития речи детей с ЗРР.

Ключевые слова: задержка речевого развития, фольклор, потешки.

Большинство исследователей указывают на то, что к концу первого года жизни у типично развивающегося ребенка заканчивается долингвистический период речевого развития. У него появляется импрессивная и экспрессивная речь, развивается игровая деятельность, ребенок самостоятельно передвигается. К концу второго года жизни существенно увеличивается словарный запас, развивается тонкая дифференцированная моторика пальцев рук, а к концу третьего года формируется фразовая речь. В три года типично развивающийся ребенок может пользоваться фразовой речью, употребляя предложения из пяти и более слов, может задавать вопросы и отвечать на них.

Процесс формирования речи зависит, прежде всего, от социальной среды, которая обеспечивает ребенку речевое общение. Упущенные возможности речевого развития в раннем возрасте почти не восполняются в последующие годы. Следовательно, важно знать

особенности развития речи в онтогенезе, для того чтобы вовремя заметить отклонения, правильно организовать развивающий потенциал среды, а также грамотно построить коррекционную работу.

Речевые нарушения в раннем возрасте обозначаются в современной логопедии как задержка речевого развития. Данное понятие включает все формы и разновидности речевых нарушений как функционального, так и органического происхождения. О.Е. Громова предлагает дифференцировать неспецифическую задержку речевого развития, рассматриваемую как временное обратимое состояние, при котором наблюдается несформированность всех сторон речи, задержка темпов ее формирования (позднее начало речи и замедленный темп ее развития), и специфическую задержку речевого развития – системное нарушение, затрагивающее в различной степени все психические процессы и требующее воздействия не только на симптом (речевое расстройство), но и на причину, на механизм недоразвития [2].

Задержка речевого развития выражается, прежде всего, в позднем начале развития речи у детей, в грубых нарушениях фонематического строя речи ребенка, в бедности и крайней ограниченности словарного запаса, в затруднениях в овладении грамматикой.

Причиной задержки речевого развития могут быть органические поражения коры головного мозга или задержка ее созревания. Особенность детского мозга состоит в том, что он очень пластичен, очень чувствителен к стимуляции речевого развития, что обуславливает способность к компенсации нарушенных функций. Именно поэтому раннее начало коррекционно-развивающей работы ведет к развитию речевых компонентов, что, в свою очередь, позволит значительно повысить уровень социальной адаптации детей и достичь максимально возможного для каждого ребенка уровня развития, образования и социальной интеграции.

Коррекционное воздействие предусматривает систему мероприятий, направленную на раннее преодоление отклонений в развитии речи и предупреждение вторичных нарушений. Разработкой и внедрением коррекционных систем, направленных на преодоление задержки речевого развития занимались Е.Ф. Архипова [1], О.Е. Громова [2] и другие ученые.

Положительное влияние малых фольклорных форм на развитие речи детей раннего возраста отмечали Е.И. Тихеева, Ф.А. Сохин, А.М. Бородич, О.И. Давыдова и многие другие авторы. Малые формы фольклора – это песенки, потешки, пестушки, загадки, заклички, шутки, прибаутки, колыбельные, пословицы, поговорки, сказки. Эти произведения называются «материнским фольклором», «народной педагогикой», так как они идеально сочетают в себе безукоризненно отточенную временем форму [3]. О.С. Ушакова считает, что потешки, скороговорки, пословицы, поговорки являются богатейшим материалом для развития звуковой культуры речи. По мнению Е.Ф. Широковой, колыбельная, содержит в себе большие возможности в формировании фонематического восприятия, чему способствует особая интонационная организация, а также позволяет запоминать слова и формы слов, словосочетания, осваивать лексическую сторону речи. Народные песни являлись предметом исследования Р.П. Боши, Ю.Г. Илларионова исследовала такую малую фольклорную форму, как загадка. С.И. Заморева, Е.Ю. Петрова, С.В. Кудрявцева, Г.И. Репринцева, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева разработали коррекционно-развивающую «сказкотерапию» для детей с отклоняющимся развитием. Л.Н. Павловой сформулированы некоторые принципы и методы работы с детьми раннего возраста в цикле статей «Фольклор для маленьких».

Многие исследования также подтверждают, что использование малых фольклорных форм в ранней логопедической работе позволяет детям с задержкой речевого развития быстрее овладеть речью, развить фонематический слух, овладеть ритмо-мелодико-интонационной стороной речи, обогатить пассивную и активную лексику.

Анализ психолого-педагогической литературы, посвященной изучению детей с ЗРР, позволил выявить противоречия между: необходимостью организации и оказания ранней педагогической помощи детям с задержкой речевого развития и преимущественной ориентацией педагогической работы на старший дошкольный и младший школьный возраст; практической востребованностью коррекционно-развивающей работы по преодолению задержки речевого развития у детей раннего возраста с и отсутствием теоретически обоснованной технологии стимуляции речевого развития у детей с ЗРР; недостаточно развитой системой взаимодействия педагогов и родителей, имеющих детей раннего возраста с ЗРР, и необходимостью активного вовлечения родителей в коррекционный процесс; наличием богатого фольклорного материала и недостаточностью использования его в работе с детьми с ЗРР.

Выявленные противоречия обусловили необходимость проведения исследования, имеющего целью теоретическое и экспериментальное обоснование использования фольклора в работе по развитию речи детей третьего года жизни с задержкой речевого развития.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что использование фольклора в работе с детьми третьего года жизни влияет на развитие речи посредством: разнообразия словесных форм в фольклорном жанре, что положительно влияет на формирование лексико-грамматических компонентов речи; мелодичности, напевности, которая влияет на формирование просодических компонентов речи; многократного повторения слов в тексте, что способствует пополнению словарного запаса; медленного темпа воспроизведения, что положительно влияет на формирование фонематических процессов.

Для подтверждения гипотезы было проведено экспериментальное исследование на базе дошкольного образовательного учреждения «Созвездие-2» г. Перми.

Исследование было организовано по этапам:

- констатирующий эксперимент, включающий педагогическое наблюдение, сбор анамнестических данных, заполнение анкеты-опросника родителями, проведение логопедического обследования, анализ полученных результатов;
- формирующий эксперимент (осуществление коррекционно-развивающей работы с детьми третьего года жизни с ЗРР);
- контрольный эксперимент, включающий повторное логопедическое обследование, сравнительный анализ полученных данных.

В исследовании приняли участие пять детей в возрасте от 2 лет до 2,5 лет с ЗРР, а также их родители.

Анализ результатов начального логопедического обследования детей («Методика логопедического обследования детей раннего возраста» Громовой О.Е. [2]), а также данных, полученных в ходе анализа медицинских карт и беседы с родителями, позволил сделать заключение о состоянии импрессивной и экспрессивной речи ребенка. Полученные данные подтвердили необходимость раннего вмешательства, обозначили основные направления в осуществлении коррекционной работы: формирование коммуникативной, обобщающей, планирующей и регулирующей функций речи; артикуляционных навыков, физиологического

и речевого дыхания; формирование внутреннего и внешнего лексикона, звукослоговой структуры слова, начальных навыков грамматического оформления высказывания, внутренней глубинно-семантической структуры предложения (из 2-3-х слов).

К дополнительным направлениям коррекционной работы были отнесены следующие: совершенствование моторной сферы (общей, мелкой, мимической и артикуляционной моторики), перцептивной деятельности (зрительного, слухового, тактильного видов восприятия), пространственно-временных представлений, развитие всех видов внимания, мышления, воспитание активности ребенка, развитие самосознания, самоорганизации, коррекцию и профилактику нарушений эмоционально-личностной сферы (преодоление негативизма).

Коррекционно-развивающая работа с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития предполагала решение следующих основных задач: развитие речевого внимания; развитие понимания речи окружающих; формирование потребности в вербальном высказывании; формирование лексико-грамматических средств речи и диалогической формы общения; формирование фонематического слуха; развитие тонкой моторики; развитие просодической стороны речи (темп, ритм, плавность); развитие речевого дыхания; развитие артикуляционной моторики.

Коррекционные воздействия в процессе работы с детьми третьего года жизни с ЗРР осуществлялись с учетом следующих принципов: принцип максимальной личностной направленности коррекционного воздействия в процессе воспитания детей; принцип приоритетной ориентации на нормально развивающиеся функции детей; принцип взаимосвязи процесса формирования полноценного речевого общения и поведения ребенка; принцип поэтапного развития речи и других высших психических функций детей.

Особое значение в процессе коррекционной работы было уделено созданию в группе эмоционально-положительного психологического климата. Такой подход обеспечил благоприятный фон для тесного взаимодействия логопеда, воспитателей, психолога и других сотрудников с детьми и их родителями, а также расширил возможности оптимизации процесса развития и обучения воспитанников. Важным фактором эффективности педагогического процесса было включение обучающих и коррекционно-развивающих воздействий в контекст спонтанной и специально организованной педагогами деятельности детей в течение всего дня.

Коррекционно-развивающая работа с детьми третьего года жизни с ЗРР осуществлялась фронтально 2 раза в неделю и предусматривала обязательное использование малых форм фольклора. При отборе фольклорного материала мы максимально учитывали возрастные возможности детей. Практический опыт показал, что для детей 2-3 лет более доступными являются такие малые фольклорные формы: потешки, загадки, считалки, колыбельные, короткие сказки. На своих занятиях мы применяли пальчиковые игры с использованием потешек: «Ладушки, ладушки», «Ой, качи-качи-качи!», «Сорока-белобока», «Куда, кум, идешь?», «Сидит белка на тележке...», и др. Для формирования плавного и продолжительного выдоха, использовались упражнения и игры, которые также сопровождалось чтением потешек. Для формирования фонационного дыхания были предложены следующие упражнения: сопряженное, затем отраженное воспроизведение на одном выдохе потешек с увеличением количества слов; сопряженное, затем отраженное воспроизведение считалок и др. Для развития силы и высоты голоса, постепенного расширения диапазона голоса, развития его гибкости, модуляции мы использовали попевки: «Зайка», «Собачка», «Андрей-воробей»,

и т.д. Для развития силы голоса мы использовали колыбельные песенки: «Баю-баю-баиньки, спать ложаться зайчики...», «Котя-котенька-коток...» и т.д. Для развития темпо-ритмической стороны речи, мы использовали такие упражнения: отхлопывание, затем отстукивание деревянными палочками и погремушками ритма русских народных песен и наигрышей «Калинка-малинка...», «Во поле береза стояла...», «Зайка».

В заключение цикла коррекционно-развивающих занятий мы повторно провели диагностическое обследование детей, используя методику О.Е. Громовой. Сравнительный анализ результатов позволил констатировать положительную динамику в развитии речи у всех детей. Они стали более инициативны в общении со взрослым, более чувствительны к его воздействиям, стали чаще замечать его инициативы, перестали игнорировать просьбы и предложения о совместной игре. Репертуар коммуникативных средств стал богаче. У детей возросла потребность в общении, они стали чаще проявлять положительные эмоции по отношению к взрослому, мимика стала более выразительна; они начали пользоваться активной речью, отвечать на просьбы, выполнять простые инструкции. Дети стали лучше понимать обращенную речь, а также выполнять инструкции взрослого. В экспрессивной речи дети стали использовать вербальные средства общения.

Таким образом, в исследовании была доказана эффективность коррекционных занятий с использованием фольклора с детьми третьего года жизни с задержкой развития речи. Выразительность и разнообразие фольклора позволяет взрослому быстро найти эмоциональный контакт с ребенком и построить свою работу по преодолению отклонений в развитии речи на ярком и интересном для ребенка материале. Простота и лаконичность устного народного творчества помогает простыми коррекционными средствами решать сложные задачи преодоления задержки речевого развития детей раннего возраста.

Библиографический список

1. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учеб. пособие. – М.: АСТ, Астрель, 2007.
2. Громова О.Е. Методика формирования начального детского лексикона. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 176 с.
3. Загруднинова М., Гавриш Н. Использование малых фольклорных форм // Дошкольное воспитание. – 1991. – №9. – С.16-22.

Баянкина Н.Л.,

учитель-дефектолог, учитель-логопед

МАДОУ «Центр развития ребёнка – детский сад № 161», г. Пермь

natalyleony@yandex.ru

СОЗДАНИЕ НАУЧНОГО ОБЩЕСТВА ДЕТЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье раскрываются результаты изучения проблемы организации взаимодействия дошкольной образовательной организации с родителями воспитанников в области формирования их исследовательской деятельности.

Ключевые слова: исследовательская компетентность, исследовательская деятельность, взаимодействие дошкольной организации с семьей.

В настоящее время существует высокая потребность в исследовательской компетентности выпускников высших учебных заведений, о чём указывал президент Российской Федерации В.В. Путин на заседании Совета по науке и образованию. Многоаспектная поддержка и активизация исследовательской деятельности молодёжи может обеспечить совершение ими прорывных открытий в разных областях науки и техники, позволяющих создать отечественную продукцию мирового уровня, сформировать мощную технологическую и производственную базу, модернизировать транспортную инфраструктуру, внедрить новые строительные технологии, улучшить состояние окружающей среды и здравоохранения и тем самым повысить качество жизни граждан страны.

В соответствии с данными ориентирами формирование исследовательской компетентности подрастающего поколения становится актуальной задачей не только общеобразовательных школ, но и дошкольных образовательных организаций. В настоящее время проводится большое количество научно-практических конференций, конкурсов разного уровня, охватывающих как учащихся школ, так и воспитанников детских садов.

Педагоги дошкольных образовательных учреждений в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования стремятся создавать благоприятные условия для организации познавательно-исследовательской деятельности воспитанников, поддержки их познавательной активности, проявления творческого потенциала каждого ребёнка и формирования исследовательской компетентности личности в целом.

В организации исследовательской деятельности детей дошкольного возраста большая роль отводится родителям. Однако родители воспитанников, даже понимая значимость этого вида деятельности, не всегда могут помочь им в связи с низким уровнем собственной исследовательской и педагогической компетентности. Одним из возможных способов решения данного противоречия является создание в дошкольной образовательной организации научного общества детей и родителей, целевыми ориентирами работы которого являлось бы формирование у родителей знаний и умений в области организации исследовательской деятельности детей, а также формирование исследовательской компетентности воспитанников старшего дошкольного возраста.

С целью изучения потенциала научного общества детей и родителей, функционирующего в дошкольной образовательной организации, его влияния на формирование исследовательской деятельности и исследовательской компетентности у детей старшего дошкольного возраста было проведено эмпирическое исследование, которое решало следующие задачи:

- изучить уровень исследовательской компетентности у родителей воспитанников дошкольной образовательной организации;
- изучить склонность к исследовательской деятельности у детей старшего дошкольного возраста;

- создать на базе дошкольной образовательной организации научное общество детей и родителей, ориентированное на формирование исследовательской компетентности у детей и родителей;
- организовать исследовательскую деятельность детей старшего дошкольного возраста с участием их родителей;
- проанализировать полученные результаты;
- разработать методические рекомендации по созданию научного общества детей и родителей (НОДиР) в дошкольной образовательной организации.

В рамках решения поставленных задач осуществлялось изучение научной и методической литературы в области организации исследовательской деятельности детей старшего дошкольного возраста, изучение уровня исследовательской компетентности у родителей, имеющих детей старшего дошкольного возраста, разработка методических рекомендаций по созданию научного общества детей и родителей в дошкольной образовательной организации; анализ полученных результатов; оформление результатов исследования.

Проведенное исследование подтвердило гипотезу о том, что формирование исследовательской компетентности у детей старшего дошкольного возраста будет осуществляться успешнее при условии создания научного общества детей и родителей в дошкольной образовательной организации, в рамках которого осуществляется организации исследовательской деятельности для детей старшего дошкольного возраста и формирование знаний и умений у родителей в области организации исследовательской деятельности детей. В частности, была организована исследовательская деятельность детей старшего дошкольного возраста группе № 10 МАДОУ «Центр развития ребёнка – детский сад № 161», г. Пермь (в рамках секции НОДиР). Воспитанники данной группы имеют общее недоразвитие речи. Однако 100 % детей при участии родителей разработали исследовательский проект и приняли участие на внутренней научно-практической конференции. Отмечался значительный рост заинтересованности родителей в исследовательской деятельности детей.

Разработанное в рамках проведенного исследования положение о Научном обществе детей и родителей (НОДиР), а также методические рекомендации по организации работы с воспитанниками и их семьями могут быть использованы в других дошкольных учреждениях Пермского края и России с целью повышения эффективности процесса формирования исследовательской деятельности и исследовательской компетентности у детей старшего дошкольного возраста, как типично развивающихся, так и имеющих общее недоразвитие речи.

Таким образом, одним из направлений инновационной деятельности дошкольной образовательной организации является создание на ее базе научного общества детей и родителей. Его функционирование имеет высокую практическую значимость в области формирования исследовательской компетентности у воспитанников старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и обеспечивает возможность включения родителей, целенаправленного повышения их компетентности в области организации исследовательской деятельности детей.

*Белова Е.Д.,
учитель-логопед
МАОУ «Школа № 7 для обучающихся с ОВЗ», г. Березники
belovaed91@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПОСРЕДСТВОМ МЕТОДИКИ ГЛОБАЛЬНОГО ЧТЕНИЯ

Аннотация. В статье характеризуются особенности речевого развития детей, имеющих расстройства аутистического спектра (РАС), раскрывается специфика организации коррекционно-развивающей работы с ними, обосновывается целесообразность использования методики глобального чтения в обучении школьников с нарушениями интеллекта и РАС.

Ключевые слова: обучающиеся с расстройствами аутистического спектра, коммуникативные нарушения, глобальное чтение.

Расстройства аутистического спектра (РАС) – это собирательная группа первазивных расстройств, характеризующихся качественными отклонениями в социальных взаимодействиях и показателях коммуникабельности, а также ограниченным, стереотипным, повторяющимся комплексом интересов и действий. Эти качественные отклонения являются общей характерной чертой деятельности индивида во всех ситуациях. Исходя из определения, данного МКБ-10, можно выделить особое ядро в структуре РАС, которое заключается в нарушениях социальной коммуникации. Данная особенность развития зачастую накладывает отпечаток не только на взаимодействие с родными, сверстниками, но и на формирование учебных навыков в контексте дошкольных учреждений и школы, а впоследствии – и интеграцию в социум.

На всех этапах развития дети с РАС в общении с окружающими не обращаются к языку мимики и жестов, не понимают и не используют более раннего в онтогенезе так называемого зрительного языка, у них отсутствует указательный жест как привычное средство общения ребёнка, зрительное внимание детей с РАС крайне избирательно и очень кратковременно, ребёнок смотрит как бы мимо людей, не замечает их и относится к ним как к неодушевленным предметам.

Стоит отметить неравномерность данной группы расстройств по отношению к другим нозологическим группам. В связи с этим речевые нарушения у каждого конкретного ребёнка могут варьироваться по структуре и степени выраженности.

Помимо основного дефекта, речь детей с РАС может характеризоваться целым рядом особенностей развития. В частности, нарушение звукопроизношения может носить полиморфный характер и, помимо звуков позднего онтогенеза, затрагивать «ранние». Словарь детей может отличаться крайней бедностью, в речи могут присутствовать как полные фразы, так и исключительно однословные бытовые просьбы; грамматический строй может значительно отставать от речевой нормы. У подавляющего большинства детей наблюдается грубое нарушение фонематических процессов, что создаёт трудности при овладении синтетико-аналитическим чтением. Одной из наиболее сильно нарушенных

сторон речи, помимо фонематических процессов, является просодический компонент. У детей с РАС в большинстве своём отсутствуют средства выразительности речи такие, как модуляция по высоте и тембру, интонация. Речевое дыхание имеет недостаточный объём и формируется по неправильному типу (грудное или ключичное вместо диафрагмально-рёберного).

Поэтому система логопедической работы с детьми с РАС должна затрагивать все компоненты речи и осуществляться в следующих направлениях: работа с неречевым и речевым дыханием; формирование просодического компонента речи; работа над формированием фонематических процессов; расширение грамматического и лексического строя; расширение коммуникативного репертуара через уход от ригидных речевых и поведенческих конструкций; работа с крупной, мелкой и артикуляторной моторикой, коррекция ригидных мышечных установок; работа с сенсорной сферой (в частности, активация зрительной, слуховой, тактильной системы, имеющими непосредственное отношение к процессам чтения и письма).

Структура логопедического занятия по развитию речи и коммуникативных навыков включает четыре блока.

1. Ориентировочный. Логопед устанавливает зрительный и тактильный контакт с ребёнком, используя прямой взгляд в глаза или опосредованный через зеркало. При возможности проговаривается время суток, текущий день недели (в форме «доброе утро/день/вечер») и, исходя из возможностей обучающегося дается краткая ориентация в сегодняшнем дне («у меня было занятие в зале»). Проговариваются имена участников занятия (чаще всего – ученика и педагога).

2. Сенсомоторный. Проводится ряд упражнений, сочетающих дыхание и речь с движением. Цель этих упражнений – снятие ригидных телесных установок, формирование правильного выдоха. Усложнение материала даётся в порядке от неречевого выдоха к выдоху с произнесением отдельного звука, далее цепочки звуков/слов. Двигательный репертуар подбирается исходя из актуальных возможностей и потребностей обучающегося. Это могут быть отдельные серии движений руками (пальчиковая гимнастика) или комплекс крупных движений, затрагивающих основные группы мышц.

3. Вербальный. К движениям подключается речевой материал. Сложность его подбирается исходя из уровня речевого развития обучающегося. Слоговой, лексико-грамматический материал протягивается (пропеваётся) с опорой на зрительный контроль (отражение в зеркале).

4. Рефлексия. Она необходима для ориентации в ситуации занятия, актуализации пройденного материала, формирования навыков оценки и самооценки (исходя из возможностей обучающегося). Ребёнок имеет возможность оценить себя, используя пиктограммы, балльную систему или знакомые вербальные оценки (отлично, хорошо, не очень хорошо, плохо).

Опыт работы показал, что использование традиционных логопедических приёмов в работе с обучающимися с РАС не всегда эффективно. Во-первых, традиционный подход во многом опирается на уже имеющиеся речевые и когнитивные навыки, которые в случае РАС не всегда сохранены, а для кого-то недоступны. Во-вторых, особенности системы мотивации у данной группы детей не предполагают стремления к учению как таковому. Поэтому требуется подбор адекватных методов и методик, направленных на коррекцию речевых и коммуникативных нарушений с учётом вышеописанных особенностей детей с РАС.

Начальное обучение аутичных детей навыкам простейшего общения почти всегда основывается на законах оперантного научения (подкрепление желаемых действий детей). Для результативности и успешности работы важно создать мотивацию к общению. Сначала ребенок учится получать удовольствие от ощущения собственной успешности, а потом и от удовольствия самого процесса общения в ходе игры с педагогом или логопедом. Учебное поведение ребенка формируется неотрывно от развития его эмоциональной сферы. В процессе установления контакта сами по себе формируются отдельные коммуникативные навыки детей. Очень важно, чтобы ребенок сначала получил опыт комфортного общения, и только потом, установив эмоциональный контакт, можно постепенно развивать более сложные формы взаимодействия.

Педагогам, работающим с ребенком, рекомендуется подбирать игры и упражнения в соответствии с его индивидуальными особенностями. В ходе проведения занятий, направленных на формирование коммуникативных навыков, рекомендуется сначала использовать хорошо знакомый учебный или игровой материал; место для занятий и инструкции должны быть привычными для ребенка. Усложнять материал (инструкции, навыки) можно в том случае, когда навыки ребенком освоены в полном объеме, т.е. выполнение действий осуществляется ребенком самостоятельно. При проведении занятий, ориентированных на развитие коммуникативных способностей, как и других навыков, у детей с любым вариантом РАС необходимо четко планировать и постепенно формировать стереотип занятия, каждый навык обыгрывать и привязывать к интересам и пристрастиям ребенка. Следует проводить занятие, так чтобы все его элементы были связаны единым сюжетом и имели конкретный смысл, использовать поощрение как правильно выбранное положительное подкрепление за качественно выполненный навык.

В коррекционной школе для обучающихся с нарушениями интеллекта часто встречаются дети, у которых в анамнезе указаны наличие аутистических черт или расстройства аутистического спектра. Проанализировав теоретический и практический материал по проблеме обучения чтению данной категории школьников, я сделала вывод о целесообразности использования элементов «методики глобального чтения», созданной на основе работ нейрофизиолога Гленна Домана (основателя Филадельфийского Института Развития Человеческого Потенциала), а также японского педагога Шиничи Сузуки. Глобальное чтение позволяет выяснить, насколько «неговорящий» ребёнок понимает обращённую речь, позволяет ему преодолеть негативное отношение к занятиям, даёт уверенность в себе, стимулирует накопление пассивного словаря и переход его в активную речь.

Эффективность применения «методики глобального чтения» предопределяется соблюдением ряда условий:

- ребёнок должен понимать смысл написанного слова или текста. Обучение глобальному чтению позволяет развивать импрессивную речь и мышление ребёнка до овладения произношением. Кроме того, глобальное чтение развивает зрительное внимание и память;

- при обучении глобальному чтению необходимо соблюдать постепенность и последовательность. Слова, чтению которых требуется научить ребёнка, должны обозначать известные ему предметы, действия, явления.

Важно научить аутичного ребенка читать осмысленно, так как осмысленное чтение стимулирует и формирует его познавательные потребности. Чтение становится важным средством расширения представлений аутичного ребенка об окружающем мире, понимания временных, причинно-следственных и других логических закономерностей, освоения социальных правил и понимания человеческих отношений. Осмысленное чтение развивает и собственную речь аутичного ребенка, помогает преодолеть речевое недоразвитие.

Непроизвольные реакции ребенка свидетельствуют, что он способен понимать речь и происходящее вокруг в том случае, если это попало в зону его непроизвольного внимания. Основная трудность аутичного ребенка лежит не в области понимания речи, а в сфере произвольности: произвольной организации своего внимания и поведения в соответствии с тем, что он слышит, произвольной организации собственной речевой реакции. Между тем существует сравнительно небольшое количество исследований, оценивающих вмешательства, направленные на конкретные когнитивные процессы, которые усложняют понимание прочитанного для обучающихся с РАС, результаты этих немногих исследований являются перспективными. При помощи навыка глобального чтения детей с РАС можно обучить использованию когнитивных процессов, которые лежат в основе понимания прочитанного, а также обеспечить необходимый уровень коммуникативных и социальных взаимосвязей. Эффективность коррекционной работы с детьми с РАС повышается за счет включения в индивидуальный коррекционный план задачи формирования коммуникативной функции речи, что, в свою очередь, способствует их образовательной и социальной инклюзии.

Таким образом, глобальное чтение является одной из ведущих методик дополнительной коммуникации для стимуляции речевого развития у детей с РАС, так как сильной стороной данных детей является зрительное и образное восприятие. Использование элементов «методики глобального чтения» является эффективным методом речевого развития обучающихся с РАС в сочетании с интеллектуальными нарушениями, способствуя не только формированию навыков чтения и «накоплению» коммуникативных навыков, но и формированию мыслительных операций, развитию функции восприятия, памяти, внимания, а также решению приоритетной задачи их психолого-педагогического сопровождения – успешной социализации и коммуникаций. Применение данной методики дает ребенку с РАС еще одну возможность реализовать себя, свои потребности, пережить ситуацию своего личного успеха.

Библиографический список

1. Захаренко А.С., Рокицкая Ю.А. Образование и социализация детей с расстройствами аутистического спектра в условиях школы-интерната для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. – Ч: ЧГПУ, 2016. – 130 с.
2. Лаврентьева Н.Б., Лимблинг М.И., Кукушкина О.И. Личный букварь: методические рекомендации. – М., 2019. – 44 с.
3. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей. – М.: Теревинф, 2010. – 136 с.

*Белошицкая И.В.,
магистрант профиль «Педагогические инновации в дошкольном образовании»
Научный руководитель: д.п.н., профессор
кафедры дошкольной педагогики и психологии
Коломийченко Л.В.
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,
г. Пермь*

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО ДОО И СЕМЬИ КАК ОДИН ИЗ ГАРАНТОВ ЭФФЕКТИВНОГО РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматривается одна из актуальных проблем современного дошкольного образования, связанная с организацией взаимодействия детского сада с родителями детей старшего дошкольного возраста в процессе патриотического воспитания; раскрывается роль проектирования в ходе приобщения детей к ценностям малой родины.

Ключевые слова: социальное партнерство, патриотическое воспитание, проектная деятельность.

На современном этапе обновления образовательной политики в сфере дошкольного образования уделяется особое внимание проблемам патриотического воспитания, которое рассматривается как одно из приоритетных направлений и представляет собой сложный педагогический процесс. В своем исследовании целенаправленное ознакомление детей дошкольного возраста с малой родиной мы рассматриваем как составную часть патриотического воспитания. Дошкольный возраст является сензитивным периодом для приобретения представлений о своем крае, своей малой родине. Именно в этот промежуток жизни у ребенка формируется интерес, потребность в знаниях, которые соответствуют его природным и индивидуальным задаткам.

Дошкольное образование, являясь первым уровнем системы образования в нашей стране, призвано формировать у детей первичные представления об окружающем мире и отношении к социальной действительности, давая возможность ребенку почувствовать себя с самых ранних лет гражданином своего отечества. Достижение этой цели возможно только в тесном партнерстве педагогов и родителей, поскольку, с одной стороны, семья для детей дошкольного возраста является основой становления личности, а с другой – современные родители как воспитатели нуждаются в психолого-педагогической поддержке.

В настоящее время складывается особая сфера взаимодействий детского сада и семьи – практика социального партнерства, которая позволяет наладить прогрессивные взаимодействия педагогов и родителей, обогатить процесс социализации детей, решать частные вопросы социально-личностного развития дошкольников. Социальное партнерство (от фр. *partenaire* – участник совместных действий) – цивилизованная форма социальных отношений, основанная на добровольном сотрудничестве при соблюдении интересов всех сторон, объединяющих усилия для достижения общих целей на основе диалога и педагогического взаимодействия, взаимовыгодного социального обмена идеями, информацией, ресурсами. В научных исследованиях и в практике деятельности дошкольных

образовательных организаций наряду с понятием «социальное партнерство» обнаруживаем такие синонимичные понятия, как «сотрудничество», «взаимодействие», «работа (взаимодействие) дошкольной образовательной организации с семьей (с родителями)», «поддержка семьи» и т. д.

Е.П. Арнаутова подчеркивает, что особенность социального партнерства заключается в необходимости «думать вместе и действовать сообща», а суть – в признании чужих интересов как основного условия существования собственных [1]. В исследованиях О.Д. Никольской, И.А. Хоменко, Б.М. Генкина, В.А. Михеева отмечается, что основным понятием при раскрытии сущности социального партнёрства является понятие плодотворного взаимодействия заинтересованных сторон. С.С. Лебедева считает, что организация социального партнерства в системе дошкольного образования на сегодняшний день представляет особую проблему. Суть этой проблемы состоит «в низком уровне социальной компетентности детей и их родителей, в наличии существенных отклонений в личностном развитии детей и др.» [3]. Между тем, формирование базовых характеристик личности – ценностных ориентаций, самооценки, отношения к миру и окружающим людям и т.д. – осуществляется под руководством взрослых, во взаимодействии дошкольных организаций и семей воспитанников. В условиях недостаточно благоприятной социальной среды и недостаточности контактов ДООУ с семьями и другими социальными институтами этот процесс затруднен.

Л.В. Коломийченко указывает, что дошкольному образовательному учреждению, чтобы успешно решать задачи образования и воспитания, необходимо выйти из закрытой социальной среды и перейти на более высокий уровень взаимодействия с социумом. Иначе говоря, вырваться за пределы территориальной ограниченности своего учреждения, стать открытой системой, основанной на тесной взаимосвязи с социокультурной средой и другими социальными институтами, общественными организациями, культурно-досуговыми учреждениями, местными структурами власти. Только тогда социальное партнерство будет эффективным механизмом саморазвития, самоорганизации и адаптации к современным требованиям социума, к социально-экономическим условиям и социокультурной ситуации [2].

В условиях введения Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования взаимодействие дошкольного образовательного учреждения и семьи понимается как установление партнерских отношений, которые позволят объединить усилия для воспитания детей, создать атмосферу общности интересов, активизировать воспитательные умения родителей, подготовить их к восприятию нового опыта. Современным родителям нужны знания о воспитании ребенка. Эти знания они могут получить разными путями (не только в дошкольном учреждении, но и при помощи интернет, чтение литературы, от своих родителей и др.). Важно научить родителей пользоваться этим знаниями, учить их видеть своего ребенка, гибко применять методы воздействия на него, что возможно в условиях тесного взаимодействия детского сада и семьи.

Под сотрудничеством семьи и дошкольного учреждения мы понимаем общение всех участников образовательного процесса, организацию их совместной деятельности на основе диалога. Взаимодействие включает в себя обмен мыслями, чувствами, идеями; предполагает учет педагогами особенностей семейного воспитания, а родителями – воспитания ребенка в дошкольной организации. Тщательное проектирование, а затем продуманная реализация последовательных действий этого партнерства, подбор форм, методов и средств позволяет

полностью использовать мощный ресурс взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи для улучшения качества образования детей и формирования родительской компетентности.

Поиск современных средств взаимодействия педагогов и родителей опирается, в частности, на работу по патриотическому воспитанию детей. В настоящее время эта работа актуальна и особенно трудна, требует большого такта и терпения, так как в молодых семьях вопросы воспитания патриотизма, гражданственности не считаются важными и зачастую вызывают лишь недоумение. Традиционные технологии сотрудничества детского сада и семьи по вопросам патриотического воспитания недостаточно эффективны, что приводит к необходимости поиска и разработки принципиально новых методов организации социального партнерства, способствующего повышению уровня компетентности родителей в данном направлении личностного развития детей, одним из которых в нашем исследовании рассматривается совместная проектная деятельность детей и родителей.

Теоретико-методологической основой для осуществления проектной деятельности в дошкольном учреждении являются исследования Е.С. Евдокимовой, Л.Д. Морозовой, Н.Ю. Пахомовой, Т.В. Кузнецовой, Е.С. Полат. В их работах проектное обучение представлено как образовательная технология, которая является интегральным компонентом образовательного процесса. Сегодня в системе образования метод проектов используется не столько как идея «свободного воспитания» вне традиционного календарного плана, сколько как «способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологии), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом» [5].

По мнению Н.Ю. Пахомовой проект предоставляет возможность детям самостоятельно делать что-то интересное самому или в группе, используя свои знания и умения, и достичь определенного теоретического или практического результата, решая интересную проблему при самостоятельно поставленных целях и задачах, «...основной тезис современного понимания метода проектов: «Все что я познаю, я знаю, для чего это мне надо и где, и как я могу эти знания применить» [4]. Применение метода проектов в совместной деятельности детей, педагогов и родителей может внести в воспитательно-образовательный процесс совершенно другую систему взаимоотношений, отличную от традиционной, основанную на интеллектуальных и творческих возможностях, желаниях и интересах всех участников образовательного процесса.

В старшем дошкольном возрасте формируются все стороны личности ребенка: нравственная, эмоционально-волевая, действенно-практическая и интеллектуальная. Педагог создает условия для самостоятельного творчества, совместно с детьми выделяет проблему. Остальные действия по реализации проекта дети выполняют самостоятельно. Родитель исполняет роль партнера при планировании деятельности, может высказать свои предложения. Во время реализации проекта происходит развитие и детско-родительских отношений. Родителям интересно наблюдать за детьми и принимать участие в реализации и воплощении его различных идей, поскольку ребенок старается открыть новое в уже знакомых взрослым ситуациях, что оказывает большое влияние на формирование социально-коммуникативной компетентности как воспитанников, так и родителей.

Детско-родительское проектирование играет большую роль в формировании субъектной позиции ребёнка: раскрывается его индивидуальность, повышается

инициативность, реализуются детские интересы и потребности, что способствует личностному развитию. Становление творческих способностей и коммуникативных навыков, повышение самостоятельной активности, а также способности ребенка оценивать результативность своих действий, позволят дошкольнику успешно адаптироваться к школе. Все обозначенные качества способствуют решению задач патриотического воспитания на этапе завершения дошкольного образования.

Библиографический список

1. Арнаутова Е.П. Методы обогащения воспитательского опыта родителей // Дошкольное воспитание. – 2002. – № 9. – С. 27–34.
2. Коломийченко Л.В. Концепция социального развития детей дошкольного возраста // Детский сад от А до Я. – 2004. – №5. – С. 8–28.
3. Лебедева С.С., Маневцова Л.М. Проблемы управления инновационным дошкольным учреждением в условиях социального партнерства. – СПб.: Детство – Пресс, 2001.
4. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов пед. вузов. – М.: АРКТИ, 2005. – 112 с.
5. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалиф. пед. кадров. – М: ИЦ Академия, 2002. – 272с.

*Береснева Н.А.,
учитель начальных классов
МБОУ «Школа-интернат № 4 для обучающихся с ОВЗ» г. Перми
beresneva59@mail.ru*

СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ

Аннотация. Статья посвящена проблеме организации взаимодействия школы с родителями обучающихся с ОВЗ. Автор описывает педагогический опыт использования разнообразных способов и форм такого взаимодействия, обусловивший повышение вовлеченности, активности и инициативы всех субъектов педагогического процесса.

Ключевые слова: обучающиеся с ОВЗ, взаимодействие школы и семьи, мероприятие, совместная досуговая деятельность, мастер-класс, портфолио.

Семья играет главную роль в социализации подрастающего поколения. В Законе «Об образовании в Российской Федерации» подчеркивается, что родители являются первыми педагогами, обязанными заложить первые основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка. Поэтому особую важность и значимость имеет работа образовательного учреждения с семьей [2]. Стремясь к активному диалогу и взаимодействию с семьей ребёнка, педагог обеспечивает не только образовательный и воспитательный процесс, но и выстраивает реальное взаимодействие ребёнка, родителей и социума.

Однако установление продуктивных взаимоотношений родителей и педагогов – одна из самых сложных задач современной школы. Мнения родителей о сотрудничестве различные. Многие считают, что обучать и воспитывать должна школа, а родители следят, чтобы ребёнок был накормлен и одет, выполнил домашние задания. В семьях с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, возникает множество проблем медицинского, социального, психологического характера. Как помочь таким родителям? Прежде всего, необходимо научить их принимать и любить ребёнка таким, какой он есть, помочь в разрешении трудных ситуаций. Так как только совместная деятельность может обеспечить интеграцию и адаптацию ребенка в обществе, сформировать у него готовность к самостоятельной жизни.

В соответствии с вышесказанным целью работы нашего учреждения с родителями стало создание единого воспитательного пространства, необходимого для развития ребёнка с ОВЗ; оказание помощи семьям в интеграции и адаптации детей с ОВЗ в общество.

Достижение данной цели предполагает решение ряда задач: повышение педагогической культуры родителей; помощь родителям в нахождении эффективных способов взаимодействия с детьми; подбор единых требований и коллективных решений по воспитанию детей, интеграция приемов и методов развития личности ребенка; профилактика противоправных действий родителей и пропаганда опыта семейного воспитания; формирование позитивной самооценки личности ребенка и родителей.

Решение поставленных задач обеспечивается использованием активных форм, передовых технологий и методик психолого-педагогического всеобуча родителей, способствующих формированию у них установки на творческую и самостоятельную педагогическую деятельность.

Когда дети пришли в первый класс, мы заметили, что не все родители откликаются на сотрудничество с учителем: 45 % из них редко посещали собрания, отказывались от участия в школьных мероприятиях. Поэтому мы решили изучить запросы и интересы родителей, их социально-педагогические установки и ценности. Для этого мы провели опрос семей, анкетирование, личное собеседование («Знаете ли вы своего ребёнка?», «Какие вы родители?» и др.) составили социальный паспорт семей. Например, в анкете был вопрос: «Чему должен научить учитель?». Ответы были различными, но в основном социального характера. На основе анализа полученных данных с учётом пожеланий и предложений родителей был составлен план, включающий разнообразные формы взаимодействия школы и семьи.

Традиционной формой работы является родительское собрание. Мы стараемся проводить собрания в удобное для родителей время. Тематика собраний на новый учебный год обсуждается с родителями по окончании предыдущего учебного года и в сентябре. На родительских встречах рассказываем о достигнутых каждым ребенком успехах, их возможностях, а также обеспечиваем родителям возможность обмениваться опытом, обучаясь друг у друга определенным навыкам. В начале каждого школьного года рассказываем о возрастных особенностях развития детей, способах развития у детей коммуникативных качеств, образовательных задачах на новый учебный год.

Так как в нашем классе всего семь обучающихся, классный руководитель часто проводит индивидуальные консультации, на которых решаются частные вопросы. Чтобы дать родителям возможность получить компетентные ответы на их различные вопросы, организуются консультации со всеми специалистами образовательного учреждения. На таких

консультациях родители познакомились с методами развития мышления, памяти и внимания детей; узнали, как правильно научить ребёнка решать математические задачи; им были даны рекомендации по оборудованию спортивного уголка дома. Консультация логопеда «Работа с неговорящим ребёнком» помогла убедить родителей в необходимости развивать и совершенствовать речь детей; познакомить с речевыми приемами и «играми-помощницами».

Начиная с первого класса, мы проводим для родителей открытые уроки. Дети спокойно реагируют на их присутствие, стараются быть активными. Родители видят успехи и недочеты своих детей, а также учатся методам и приемам обучения, что помогает им в выполнении с детьми домашних заданий.

Мы вовлекаем родителей в подготовку и проведение разнообразных мероприятий: семейные гостиные, круглые столы, открытые уроки, мастер-классы. Ежегодно для родителей и детей проводим мастер-классы: «Как собрать букет», «Как сделать куклу из ниток», «Новогодняя елка из конфет», «Изготовление подарков» и другие. Некоторые мастер-классы проводят и сами родители: «Как оказать первую помощь», «Игрушки крючком», «Изготовление поделок». Мастер-классы дают участникам возможность чему-то научиться за достаточно короткое время (40 минут). При этом родители могут пойти на мастер-класс вместе с ребёнком или самостоятельно. В настоящее время родители часто оставляют детей на мастер-классах, которые выбрали школьники, доверяя им быть самостоятельными, и сами идут на тот мастер-класс, который интересен им, чтоб получить новые знания и умения.

Большое внимание мы уделяем совместной досуговой деятельности. У нас в классе есть свои традиции: совместный классный час 1 сентября, мероприятия ко Дню учителя, ко Дню матери, ко Дню пожилого человека, 8 марта. Ежегодно к Новому году совместно с родителями мы ставим новогодние спектакли, а в конце учебного года проводим заключительный фестиваль «Мир моих возможностей». С участием родителей создаем фильм о прожитом учебном году, благодаря которому члены семей видят, как много интересного произошло в жизни детей и класса, замечают рост своего ребенка и становятся более активными и заинтересованными, уверенными в своих силах и побуждающими детей к дальнейшему прогрессу. Внеклассные мероприятия, выходы на природу, праздники, в рамках которых родители вместе с детьми выполняют какую-либо работу или задание, очень нравятся школьникам, ведь они чувствуют эмоциональную поддержку взрослых.

Разнообразие форм работы с родителями, применяемых педагогами школы, помогло первым стать не только активными участниками различных мероприятий, но и их организаторами, костюмерами и декораторами. Родители успешно организуют отдых детей во время выходных или каникул, увлеченно выполняют порученную работу (изготовление вместе с детьми рисунков, костюмов, поделок на выставки и конкурсы). Также они проявляют инициативу и сами организуют развлекательные мероприятия.

При проведении мероприятий за пределами школы родители выступают не только в качестве сопровождающих, но и помощников и даже организаторов экскурсий, поездок, праздников.

Очень интересной была поездка на фестиваль национальных культур. Одетые в национальные костюмы, дети привлекали внимание окружающих, а их активность удивляла родителей. Школьники самостоятельно передвигались по территории, участвовали в различных мастер-классах, с любопытством рассматривали выставки. Дети приобщились к традициям родного края, много узнали о национальностях, о людях, живущих в Прикамье.

Если на первых мероприятиях дети и некоторые родители не хотели надевать национальные костюмы, то потом, напротив, расстраивались, если им не хватало костюмов.

В течение нескольких лет мы работали по теме «Семейные традиции и обычаи». Дети совместно с родителями создавали семейное древо, много нового узнав о своих родственниках, продумывали и находили, что в их семье может быть традицией или обычаем и, что может передаваться по наследству. Создание дружественной атмосферы уюта, стабильности в семье, понимание собственного ребенка – результат нашей работы. Ведь создание и поддержка семейных традиций, совместные походы в театр и на природу, семейный просмотр фильма, поездки к бабушке, изготовление подарков собственными руками – всё это необходимые составляющие семейной жизни, залог душевного здоровья, сохранения благоприятного микроклимата [1].

К празднику День Победы дети с родителями составляли рассказы о тех, кто был на войне, участвовали в акции «История семьи в военное время».

Практически все родители нашего класса приняли участие в городском фестивале семейного творчества «Семейные жемчужины». Готовясь к первому туру фестиваля, дети и родители объединились в одном общем деле, семейное творчество стимулировало инициативу взрослых и детей. Множество положительных эмоций доставили семьям выставки их работ, заключительный праздник, проведенный в Доме учителя.

С первого класса мы с родителями занимаемся оформлением детских портфолио. Портфолио представляет собой форму оценивания, соответствующую образовательным целям и ценностям, основанным на личностно-ориентированном подходе к воспитанию и обучению. Портфолио является перспективной формой представления индивидуальных достижений ребенка, так как позволяет увидеть результаты, достигнутые им в разнообразных видах деятельности – познавательной, игровой, коммуникативной, творческой. Работа с детскими портфолио помогает мотивировать ребенка и формировать у него позитивное отношение к различным видам деятельности и выявлять его индивидуальные особенности; привлекать родителей к процессу воспитания ребёнка, а также формировать адекватную самооценку и оценку своих возможностей, как со стороны ребёнка, так и его родителей.

В работе с родителями мы активно используем интернет-ресурсы, социальную сеть «ВКонтакте», Viber, электронную почту. Во время дистанционного обучения, помимо уроков на платформе ZOOM, мы проводили родительские встречи, индивидуальное консультирование, собеседование, что помогало устанавливать дополнительные контакты с родителями, поддерживать с ними тесную связь, показывать достижения их детей в различных сферах, демонстрировать фотоотчеты внеклассных мероприятий, оперативно реагировать на возникшие у родителей вопросы.

Важная роль в организации сотрудничества школы и семьи принадлежит родительскому комитету, активная позиция членов которого оказывает существенное влияние на взаимоотношения родителей друг с другом, атмосферу в классе.

Благодаря проводимой работе все родители осознали важность сотрудничества с педагогами и стали активно, инициативно включаться в процесс взаимодействия. Многие из них смогли повысить свой уровень педагогических знаний, умений и навыков. Совместная с родителями организация различных мероприятий позволила разнообразить школьную жизнь, внести в неё новизну и творчество. Расширились возможности

ознакомления детей с новыми способами взаимодействия с материальной и духовной культурой, адаптации их в социуме, накопления собственного социального опыта и формирования своего стиля жизни.

Библиографический список

1. Дереклеева Н.И. Родительские собрания в 1-11 классах. – М.:Вербум, 2001.
2. Фалькович Т.А., Толстоухова Н.С., Обухова Л.А. Нетрадиционные формы работы с родителями. – М., 2005.

*Бочкарева Ж.В.,
педагог-психолог
z89028303616@mail.ru*

*Хлебникова Н.А.,
логопед-дефектолог
МБДОУ «Детский сад № 8 «Солнышко»
nata.khlebnikova.69@mail.ru*

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ МУЛЬТИПЛИКАЦИИ В СОВМЕСТНОЙ
КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ЛОГОПЕДА-ДЕФЕКТОЛОГА И ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ С ОВЗ (ЗПР)**

Аннотация. В работе обосновывается целесообразность использования мультфильмов в коррекционно-развивающей работе с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими задержку психического развития, приводятся вопросы для обсуждения с ними содержания просмотренных мультфильмов.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, мультипликационные фильмы.

В нашем дошкольном образовательном учреждении имеются группы компенсирующей направленности, которые посещают дети с задержкой психического развития с различными видами нарушений (по классификации К.С. Лебединской). Отклонения в познавательном и речевом развитии у детей с задержкой психического развития (ЗПР) часто сопровождается недостаточной ориентировкой в фактах и явлениях окружающей действительности, снижением познавательной активности, бедным содержанием игровой, коммуникативной и художественно-творческой деятельности. Также у детей с ЗПР отмечается низкий уровень сосредоточения, высокий уровень утомляемости, низкий уровень саморегуляции, произвольности, ребёнок не умеет выражать свои чувства и эмоции и понимать чувства и эмоции окружающих и как следствие несформированности коммуникативных навыков и умений.

Для решения вышеперечисленных проблем необходимо грамотное, коррекционное психолого-педагогическое сопровождение детей с ЗПР, сочетающееся с поиском новых педагогических средств, способных повысить эффективность данного процесса. Поэтому мы обратились к изучению возможностей применения элементов мультипликации.

Мультфильмы были всегда интересны детям, искусству мультипликации подвластно практически всё, что доступно детской фантазии и может быть выражено визуально.

Но в современном мире мультфильм чаще используется родителями как основное средство занять детей на какое-то время и носит исключительно примитивно-бытовой характер. Большую часть свободного времени ребёнок проводит перед монитором компьютера, телевизором, планшетом, наслаждаясь обществом любимых мультипликационных персонажей и героев. И это бесцельное времяпрепровождение ребёнка с задержкой психического развития не даёт положительных результатов без участия взрослых, так как он не может самостоятельно осмыслить и до конца понять сюжет мультфильма, пережить чувства и эмоции героев и сделать элементарные выводы. Когда ребёнок часто остаётся один на один с гаджетами, он практически не пользуется активной речью, копирует порою неприемлемое поведение и манеру понравившегося ему героя мультфильма, что ведёт к снижению качества общения со сверстниками и взрослыми [1].

Наша совместная работа педагога-психолога и учителя-дефектолога-логопеда позволила создать методические рекомендации для родителей и воспитателей «Смотрим мультфильмы правильно». Нами были выбраны и рекомендованы к просмотру мультфильмы и предложены специально разработанные вопросы для обсуждения с детьми с целью активизации их познавательной, речевой, эмоциональной активности.

Подбор мультипликационных фильмов происходил в соответствии с лексическими темами, изучаемыми в ДОУ. Вопросы к мультфильму были разработаны исходя из ряда задач. Педагог-психолог ориентировался на развитие познавательных процессов (мышление, восприятие, память), внимания и речи детей, расширение представлений о личностной сфере ребенка; развитие умения понимать и транслировать свои чувства через мимику, жесты, речь; создание условий, направленных на снятие психомышечного и психоэмоционального напряжения. Учитель-логопед-дефектолог ориентировался на активизацию и расширение словарного запаса детей, преодоление лексико-грамматических нарушений, совершенствование навыков связной выразительной речи: умение строить рассказ, вести диалог; развитие фонематического слуха и восприятия; формирование произношения, просодической стороны речи.

Например, в рамках лексической темы «Золотая осень» детям предлагается посмотреть мультфильм «Листопад», а затем ответить на следующие вопросы:

1. Что придумала Мила? (украсила пирожное листиками);
2. Что сказал ей Кузя? (зачем ты листики обрываешь с деревьев, они сами обрываются);
3. Что они обнаружили у дерева? (хрипы, кашель, дерево болеет);
4. Как они решили лечить дерево? (поставить банки, тепло укутать, сделать медовые компрессы);
5. Какое главное средство предложили им гусеницы? (лечебная пиявка);
6. Что сказал им Лунтик? (дерево здоровое, наступила осень, и осенью листья желтеют, краснеют, опадают, а потом вырастут вновь).

В рамках лексической темы «Огород, овощи» предлагается мультфильм «Картошка». После его просмотра ребенку задаются вопросы:

1. Какое сокровище нашли гусеницы?
2. Что они решили съесть с куста?
3. Что решил Лунтик с друзьями сделать, чтобы гусеницы не съели куст? (охранять)
4. Что съели гусеницы с куста? (ягоды)

5. Что сказал дядя Корней о том, где растёт картошка?

В рамках лексической темы «Сад. Фрукты» предлагается мультфильм «Яблоко» и следующие вопросы:

1. Кого встретил Лунтик? (муравьишку)
2. Что он ему сказал? (что все ушли за яблоком, а его не взяли);
3. Что ответил Лунтик? (что он никогда не видел яблока, и хотел бы его попробовать)

Подбирая мультфильмы, мы ориентировались не только на лексические темы, но и на особенности детской субкультуры. Дети с задержкой психического развития в основном проявляют интерес к современным мультфильмам, таким как: «Лунтик», «Фиксики» и другие. Но немаловажную ценность имеют мультфильмы советского времени, с яркими образами героев и глубоким осмыслением морали.

Разработанные методические материалы мы используем на коррекционно-развивающих занятиях с детьми в качестве мотивационного момента, закрепления материала, как итог занятия, рефлексии или в качестве награды–поощрения; в индивидуальной работе для обсуждения особенностей героя, ситуации и т.п. Разработанные нами рекомендации по использованию мультфильмов мы предлагаем воспитателям для включения в совместную деятельность с детьми, а также родителям для полезного совместного с детьми времяпрепровождения.

Об эффективности проводимой работы с детьми с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста свидетельствует повышение уровня развития их речи коммуникативных навыков, познавательной и эмоционально-волевой сферы.

Библиографический список

1. Гуськова А.А. Мультфильмы в детском саду. Логопедические занятия по лексическим темам для детей 5-7 лет. – М.: ТЦ Сфера, 2010.

Бродникова Е.В.,

магистрант профиль «Педагогические инновации в дошкольном образовании»

*Научный руководитель: д.п.н., профессор
кафедры дошкольной педагогики и психологии*

Коломийченко Л.В.

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,

г. Пермь

brodnikova@live.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ТРУДОЛЮБИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В «МАСТЕРСКИХ ПОЛЕЗНОГО ДЕЙСТВИЯ»

Аннотация. В статье автор рассматривает актуальность исследования по формированию трудолюбия детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОУ в процессе организованной образовательной деятельности. Представлены результаты экспериментального исследования по выявлению актуального уровня сформированности трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста. Перечислены педагогические условия эффективного формирования данного личностного качества.

Выделены критерии, показатели, уровни его проявлений, а также подобран и модифицирован соответствующий диагностический инструментарий.

Ключевые слова: мастерские полезного действия, трудовое воспитание, развитие творческих способностей.

В Законе РФ «Об образовании» зафиксирован один из основополагающих принципов государственной образовательной политики в сфере образования: «Гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования».

Согласно Федеральному закону от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 31.07.2020) «Об образовании в Российской Федерации» дошкольное образование стало первым уровнем общего образования. Приоритеты современной образовательной политики Российской Федерации связаны с реализацией новых образовательных стандартов. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО), утверждённый приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 №1155 обозначает трудовую деятельность первой в перечне видов деятельности, в которых реализуется содержание образовательной программы дошкольного образования (п.2.7), подчеркивает необходимость поддержки инициативы и самостоятельности воспитанников, построения образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на интересы и возможности каждого ребенка.

Трудовое воспитание детей дошкольного возраста предполагается осуществлять через формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества, первостепенное значение имеет создание необходимых условий. В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» определено, что важнейшей целью современного отечественного образования и одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России [2].

Изучение проблемы формирования трудолюбия у детей дошкольного возраста остается актуальным на протяжении нескольких десятков лет. Так, в 60-е годы в основном исследовалась сущность любви к труду и самостоятельности, ее природа (Г.А. Балл, П.И. Пидкасистый, А.Г. Хрипкова). В 70-е годы востребованным было выяснение структуры и соотношения компонентов трудолюбия в дошкольном возрасте (Ю.Н. Дмитриева, Г.Н. Година, Т.Г. Гуськова). Исследованием этапов, условий и методов развития трудолюбия у дошкольников занимались в 80-е годы З.В. Елисеева, Н.С. Кривова, А.А. Люблинская, К.П. Кузовкова. С 90-х годов и по наши дни предпочтение отдается исследованию взаимосвязи самостоятельности с формированием трудолюбия (Т.И. Горбатенко, Д.В. Ольшанский, Н.А. Цыркун), а также значению и роли самостоятельности как одного из факторов формирования трудолюбия у детей дошкольного возраста (Т.Н. Филютина).

Трудолюбие как базовое качество личности, сущность которого определяется отношением человека к труду как к ценности, рассматривается трудах Г.Н. Годиной, Л.Я. Бондарева, Р.С. Буре, Н.Г. Липской, В.И. Логиновой, М.В. Крулехт, Н.М. Крыловой, С.Е. Матушкина, И.Ф. Свадковского, П.И. Чернецова, А.Н. Щириной и др. Проанализировав

психолого-педагогическую, философскую и другую научную литературу, можно судить о сложности, многоаспектности, многогранности и феноменальности категории «трудолюбие». Трудолюбие можно определить как интегративное качество личности, включающее следующие компоненты: когнитивный (знания и представления о труде взрослых его общественной значимости, о тружениках, о положительном отношении к труду; осознание необходимости трудиться), эмоционально-чувственный (положительное эмоциональное отношение к целенаправленной деятельности, склонность к работе, желание трудиться на пользу людям, интерес к труду, стремление принимать участие в труде), поведенческий (включение в трудовую деятельность, способность к длительному сосредоточению; готовность проявить усилие, направленное на преодоление трудностей; умение использовать орудия труда; адекватное отношение к полученному результату; удовлетворение от успехов). Особенности трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста, проявляются в удовлетворенности самим процессом труда, в желании трудиться, проявлять старательность, самостоятельность, в стремлении приобретать трудовые умения [5].

Трудолюбие детей дошкольного возраста органично связано с другими качествами личности: интерес к деятельности взрослых, отношения между участниками трудового процесса, гуманизм, осознанное выполнение своих обязанностей, ответственность, коллективизм, умение доводить дело до конца, старательность, настойчивость, целеустремленность. Следовательно, трудолюбие является качеством, интегрирующим различные личностные проявления.

В исследованиях, выполненных под руководством С.А Козловой, выявлены условия развития трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста: использование комплекса занятий по воспитанию трудолюбия, организация предметно-пространственной среды, обеспечение сотрудничества педагогов и родителей на основе понимания сущности проблемы, форм и методов эффективного формирования трудолюбия детей дошкольного возраста [3]. В работах Л.И. Сайгушевой к этим условиям отнесены: овладение системой знаний, умений и навыков во взаимосвязи с ценностно-ориентированной деятельностью; формирование мотивационно ценностной ориентации на труд; осуществление взаимодействия усилий ОУ, семьи, социальной среды [6]. В процессе ознакомления с трудом взрослых расширяется кругозор детей, пополняется словарный запас, развивается память, внимание, дети учатся думать, анализировать, соизмерять и сравнивать. А это способствует тому, что ребенок становится любознательным и активным, у него формируется трудолюбие [4].

С целью выявления уровня сформированности трудолюбия как личностного качества детей старшего дошкольного возраста в МАДОУ «Конструктор успеха» г. Перми был проведен комплекс диагностических мероприятий. Анализ полученных результатов позволяет констатировать, что педагоги недостаточно уделяют внимания развитию трудолюбия: отсутствует системная работа в данной области; приемы и методы однообразны и не соответствуют современным требованиям дошкольного образования; взаимодействие с родителями носит формальный характер, который не приводит к продуктивным результатам; наполняемость пространственной предметно-развивающей среды удовлетворительная.

В проведении исследования были также задействованы дети старших групп МАДОУ «Конструктор успеха» г. Перми. Общая выборка участников исследования составляет 20 человек. Выявление уровней сформированности трудолюбия детей производилось в соответствии с определенными компонентами, критериями и показателями.

Когнитивный компонент отражает знания и представления о труде взрослых (С.М. Котлярова, Г.П. Лескова, В.И. Глотова), его социальной значимости (Я.З. Неверович, В.И. Логинова), о человеке-труженике (С.А. Козлова, С.М. Котлярова, А.Ш. Шахманова), о позитивном отношении к труду (А.М. Виноградова, Е.И. Радина), а также осознание необходимости трудиться (Р.С. Буре, А.Д. Шатова).

Эмоционально-чувственный компонент включает в себя интерес к труду взрослых и детей, потребность в оказании посильной помощи (Д.В. Сергеева), позитивное отношение к трудовой деятельности и бережное отношение к результатам труда (В.К. Котырло), готовность трудиться на общую пользу (К.И. Исмаилова).

Поведенческий компонент представлен личностными и деловыми качествами ребенка, влияющими на характеристику процесса труда: включение в трудовую деятельность, владение длительной концентрацией (Л.Е. Образцова); желание проявить усилие, обращенное на преодоление трудностей (Д.В. Сергеева); адекватное отношение к достигнутому результату, удовлетворение от успехов (Р.С. Буре, С.М. Вольфсон, Я.З. Неверович и др.); умение использовать орудия труда (Л.Е. Образцова).

В соответствии с выделенными компонентами и показателями был разработан диагностический инструментарий, позволяющий изучить уровень трудолюбия как личностного качества у детей старшего дошкольного возраста:

- беседа, направленная на выявление представлений детей 5-7 лет о значении труда (автор Р.С. Буре);
- наблюдение за детьми в различных видах труда (авторы Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина);
- изучение особенностей отношения ребенка к процессу труда (авторы Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина).

По общим результатам диагностических заданий нами были определены уровни сформированности трудолюбия как личностного качества у детей старшего дошкольного возраста: 33,3% воспитанников находится на низком уровне, 46,7 % – на среднем и всего лишь 20% – на высоком уровне.

Анализ результатов диагностики детей по разным компонентам проявления трудолюбия позволяет констатировать их неравномерное соотношение. Результаты, полученные при изучении уровня когнитивного компонента трудолюбия, показали, что дети старшего дошкольного возраста достаточно хорошо владеют знаниями и представлениями о разных профессиях взрослых: знают их названия, используемые орудия труда, результат трудовой деятельности. Однако достаточного интереса к трудовой деятельности взрослых дети не проявляют, не интересуются процессом трудовой деятельности, не определяют социальную значимость той или иной профессии, не используют имеющиеся знания в своей игровой деятельности (таб. 1).

Таблица 1

Результаты диагностики когнитивного компонента трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста

Уровни	Результаты
Высокий	30%
Средний	57%
Низкий	13%

Качественный анализ полученных данных позволил выявить, что в большей степени у воспитанников сформированы представления о труде взрослых: о важности труда, о содержании трудовых действий, о необходимых орудиях труда, о качестве трудовых операций, об отношениях к труду.

При анализе результатов изучения уровня эмоционально-чувственного компонента трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста выяснилось, что большая часть детей находится на среднем уровне, для которого характерно: индифферентное отношение к целенаправленной деятельности, ситуативное стремление к работе, отсутствие выраженного желания трудиться на пользу общественности и принимать участие в трудовой деятельности (таб. 2).

Таблица 2

Результаты диагностики эмоционально-чувственного компонента трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста

Уровни	Результаты
Высокий	15 %
Средний	48 %
Низкий	37 %

При анализе результатов изучения уровня поведенческого компонента трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста выяснилось, что большая часть детей находятся на низком и среднем уровне. У детей возникали сложности в выполнении заданий, поручений; они не смогли довести начатое дело до конца самостоятельно, им требовалась помощь взрослого (таб. 3).

Таблица 3

Результаты диагностики поведенческого компонента трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста

Уровни	Результаты
Высокий	15 %
Средний	35 %
Низкий	50 %

Обобщение полученных результатов свидетельствует, что при среднем уровне сформированности когнитивного и эмоционально-чувственного компонентов трудолюбия, обнаруживается низкая сформированность поведенческого компонента.

Изучив теоретические аспекты проблемы трудового воспитания детей дошкольного возраста и проанализировав результаты начальной диагностики, мы пришли к выводу о необходимости поиска и разработки педагогических технологий для формирования трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста, адекватных возрастным возможностям детей, а также обеспечивающих гарантированный результат. В качестве такой технологии мы предполагаем использовать «Мастерскую полезного действия», основные элементы которой представлены в исследовании Д.А. Шингаркиной:

– методы (наблюдения, анализ поведения детей в трудовой деятельности, результатов их труда, сравнение, беседы, трудовые поручения, демонстрация, рассказы, объяснения, подражания, упражнения, игровые тестовые задания, педагогические ситуации, рефлексивные методы);

– средства (художественная литература, личностно-развивающие занятия, труд);

– формы воспитательного воздействия (дидактические игры, экскурсии, игры-путешествия, выставки поделок, образовательные ситуации, трудовые акции, комплексные занятия).

По мнению Н.В. Голиней принципы педагогической технологии «Мастерских полезных действий» призваны обеспечить не только формирование у детей дошкольного возраста системы новых знаний, умений, навыков, но и способствуют формированию трудолюбия за счет самостоятельной, исследовательской и познавательной деятельности [1].

Библиографический список

1. Голиней Н.В. Мастерские полезного действия как инновационная форма развития детей дошкольного возраста // Пермский педагогический журнал. – 2018. – № 9. – С. 21-23.

2. Данилюк, А.Я., Кондаков, А.М., Тишков, В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2009. – 24 с.

3. Козлова С.А., Дедовских Н.К., Калишенко В.Д. Нравственное и трудовое воспитание дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 150 с.

4. Логинова В.И., Крулехт М.В. Взаимосвязь познавательной и трудовой активности детей старшего дошкольного возраста // Психолого-педагогические механизмы формирования качеств социально активной личности у детей дошкольного и младшего школьного возраста. – М., 1986.

5. Малунова Г.С. Теоретические основы воспитания трудолюбия у детей дошкольного возраста: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Улан-Удэ, 2001. – 348 с.

Брюханова Д.Н.,

*магистрант профиль «Образование и комплексная абилитация
детей раннего и младенческого возраста»*

Научный руководитель: к.пс.н., доцент кафедры специальной педагогики и психологии

Прозументик О.В.

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,

г. Пермь

К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В ВОПРОСАХ КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РЕБЁНКОМ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХОРЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования компетентности родителей в вопросах коммуникативного взаимодействия с ребенком раннего возраста с задержкой психоречевого развития. Раскрывается актуальность проблемы исследования, рассматривается понятие «коммуникативное взаимодействие» и некоторые трудности общения родителей с детьми раннего возраста с задержкой психоречевого развития, обозначаются научные характеристики исследования и путь решения изучаемой проблемы.

Ключевые слова: компетентность родителя, дети раннего возраста, общение, коммуникация, взаимодействие, ситуативно-деловое общение, задержка психоречевого развития.

На современном этапе развития дошкольного образования проблема повышения компетентности родителей, воспитывающих детей раннего и дошкольного возраста с ОВЗ, приобретает особую актуальность. В Конституции Российской Федерации, Семейном кодексе Российской Федерации, Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» признано приоритетное право и ответственность родителей в воспитании детей. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования отмечается, что для успешной совместной реализации образовательной программы должны быть обеспечены условия: поддержка родителей в воспитании детей, а также повышение компетентности родителей в вопросах образования, развития, охраны и укрепления здоровья детей.

Родители, воспитывающие детей с ОВЗ испытывают разнообразные трудности в их воспитании и социализации, которые обусловлены имеющимися нарушениями в развитии ребёнка. Как показывают результаты нашего опроса педагогов и родителей, воспитывающих детей с нарушениями в развитии, одним из затруднений является построение эмоционально насыщенного содержательного и развивающего общения родителя с ребёнком в ранний и дошкольный период детства. Вместе с тем, общение рассматривается как фактор психического или личностного развития ребенка [3]. Становление форм общения, присущих тому или иному возрастному этапу от рождения до семи лет происходит в эмоциональном познавательном и деятельностном контакте ребенка со взрослыми, первыми из которых являются родители.

Актуальность данного исследования определяется ростом количества детей с задержкой психоречевого развития. Причины возникновения задержки психического и речевого развития разнообразны, они рассматриваются в трудах отечественных учёных Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Е.М. Мастюкова, Л.И. Переслени, О.Г. Приходько, С.Н. Цейтлин и др. Исследователи показали значимую роль родителя в преодолении трудностей социализации ребенка и улучшении прогнозов его развития при сознательном и действенном включении родителей в коррекционно-образовательный процесс.

Первоначальным и постоянно действующим институтом социализации, ребёнка является семья как среда воспитания (Н.Ф. Виноградова, Е.Л. Горлова, О.Л. Зверева, Т.А. Куликова, Т.А. Маркова, Л.Ф. Островская, В.В. и др.) В работах отечественных учёных Е.П. Арнаутовой, В.П. Селиной и др.) отмечено, что эффективность процесса семейного воспитания непосредственно зависит от уровня сформированности психолого-педагогической компетентности родителей.

Анализ современных научных подходов к определению сущности понятия «педагогическая компетентность родителей» позволяет говорить о нем как о многомерном и многогранном феномене, обусловленном самыми разными факторами культурно-исторического, культурно-ценностного, социально-экономического и прочего происхождения (Е.В. Бондаревская, А.В. Минина, Н.Е. Костылева и др.). Большинство авторов рассматривают педагогическую компетентность родителей как сложное индивидуально-психологическое образование, возникающее на основе интеграции опыта, теоретических знаний, практических умений и значимых личностных качеств, обуславливающее его готовность к эффективной реализации воспитательной функции.

В коллективной работе преподавателей кафедр дошкольной педагогики и психологии и кафедры специальной педагогики психологии даётся емкое и содержательное определение

понятия «компетентный родитель»: быть компетентным родителем – это уметь мобилизовать в конкретных ситуациях воспитания ребенка, имеющиеся воспитательные компетенции [5]. В составе компетенций – информационная, мотивационная, коммуникативная, технологическая и рефлексивная - коммуникативная компетенция играет связующую роль. В.В. Селина характеризует компетентность родителей ребёнка раннего возраста как совокупность эмоционально-волевых, мотивационно-ценностных, когнитивных, коммуникативных и деятельностных характеристик их личности, проявляющих в готовности и способности принимать ребёнка как ценность, овладевать базовыми психолого-педагогическими знаниями и использовать разнообразные способы сотрудничества с ребёнком [4]. Такое понимание родительской компетентности является для нас определяющим в построении процесса формирования родительской компетентности в ДОО.

Организация взаимодействия педагогов и родителей, ориентированная на повышение родительской компетентности, требует понимания особенностей «особого» родителя и учета в поддержке и сопровождении семьи ребенка с ОВЗ. Появление в семье ребёнка с нарушениями в развитии (задержкой психического развития, задержкой речевого развития, задержкой психоречевого развития и т.д.), негативно сказывается на самочувствии родителя и трансформации образа родительства. Так, родители испытывают чувство неудовлетворённости вследствие несбывшихся ожиданий, связанных с ребёнком, что отрицательно отражается на их внутрисемейных отношениях и коммуникации в семье. Родители не принимают ребёнка как имеющего особенности и предъявляют к нему требования, как и к нормотипично развивающемуся ребёнку [2]. Это обстоятельство является одной из главных причин трудностей во взаимодействии родителей с ребёнком и «давящей» коммуникации с ним, в то время, когда ребёнок нуждается в коммуникации «принимающей» и «поддерживающей». Дети, чувствуя непонимание, отвержение или давление родителей, отстраняются или остаются наедине с собой. В связи с этим, развитие ребёнка с задержкой психического развития замедляется ещё сильнее, и сохраняющийся дефект проявляется сильнее. Для того, чтобы родители эффективно общались с ребёнком с задержкой психоречевого развития им необходимо обладать психолого-педагогической компетентностью в вопросах коммуникативного взаимодействия, имеющего место в различных воспитательных и развивающих ситуациях.

Коммуникативное взаимодействие нередко рассматривается как синоним коммуникации. Термин «коммуникация» (от лат. «communis» – «общее») – процесс передачи сообщения от источника к получателю, с целью изменения его поведения. Передающий информацию пытается установить «общность» с получающим информацию. Традиционно коммуникация рассматривается как информационный компонент общения.

Нам близка позиция психологов Г.А. Андреевой, Б.Ф. Ломова, Л.А. Петровской, Н.В. Виноградовой и других, относительно общения, коммуникации и коммуникативного взаимодействия. Общение – сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми порождаемый потребностями в совместной деятельности, проявляющихся в восприятии и понимании людьми друг друга, обмене информацией, организации действий для достижения целей деятельности. Коммуникация – это смысловой аспект социального взаимодействия. Коммуникативное взаимодействие – последовательность развёрнутых реакций партнёров на действие друг друга в процессе

обмена информацией, отражающих совокупность взаимовлияний и возникающих по поводу содержания или форм подачи информации [1].

Анализ литературы показывает, что проблема общения и коммуникативного взаимодействия как инструментальной его характеристики в семье, воспитывающей ребенка раннего возраста с нарушениями в развитии стоит достаточно остро. В частности, у родителей имеются вопросы, свидетельствующие о затруднениях в применяемых средствах и способах общения с ребёнком. Нами было обнаружено, что за помощью в решении этих проблем родители, как правило, обращаются не к воспитателям и специалистам образовательного учреждения, а к другим источникам информации: родителям детей-сверстников, специальной литературе, интернет-ресурсам. В связи с тем, что родители получают неквалифицированную помощь, допускают ошибки в коммуникативном взаимодействии с детьми с задержкой психоречевого развития и тем самым вносят негативный вклад в складывающуюся систему общения и взаимоотношения с ребёнком. Сотрудничество педагогов и родителей, ориентированное на формирование родительской компетентности в области общения может обеспечить прогресс в развитии ребенка.

Анализ литературы по теме исследования позволил выявить ряд противоречий:

– между возрастающими потребностями государства и общества в компетентном родителе, способном успешно воспитывать ребёнка с ОВЗ, и недостаточной её сформированностью у современных родителей;

– между потребностью семьи воспитанника в просвещении и обучении родителей в вопросах форм общения и коммуникативного взаимодействия с ребёнком с ОВЗ как его инструментального воплощения и недостаточной практической разработанности содержательно-целевого и технологического аспектов формирования родительской компетентности в данной области.

Выявленные противоречия определили проблему исследования, состоящую в поиске эффективных путей формирования компетентности родителей в вопросах коммуникативного взаимодействия с ребёнком раннего возраста с задержкой психоречевого развития.

Цель исследования: теоретическое обоснование и разработка просветительской программы с обучающим компонентом для родителей в области формирования компетентности в вопросах коммуникативного взаимодействия с ребёнком раннего возраста с задержкой психоречевого развития.

Объект исследования: процесс формирования компетентности родителей в вопросах коммуникативного взаимодействия с ребёнком раннего возраста с задержкой психоречевого развития.

Предмет исследования: содержание и формы повышения родительской компетентности в вопросах коммуникативного взаимодействия с ребёнком раннего возраста с задержкой психоречевого развития.

Цель определила следующие задачи исследования:

1. Обосновать актуальность исследуемой проблемы;
2. Изучить вопросы, раскрывающие особенности общения и коммуникативного взаимодействия родителей с детьми как его инструментальной стороны, содержание и формы повышения компетентности родителей в вопросах коммуникативного взаимодействия с ребёнком раннего возраста с задержкой психоречевого развития;

3. Определить параметральные характеристики и диагностический инструментарий в области изучения уровня сформированности компетентности родителей в вопросах коммуникативного взаимодействия с ребёнком раннего возраста с задержкой психоречевого развития;

4. Выявить уровень сформированности компетентности родителей в вопросах коммуникативного взаимодействия с ребёнком раннего возраста с задержкой психоречевого развития;

5. Проанализировать результаты, полученные в ходе диагностического этапа исследования;

6. Разработать просветительскую программу с обучающим компонентом, направленную на формирование компетентности родителей в вопросах коммуникативного взаимодействия с ребёнком раннего возраста с задержкой психоречевого развития.

Контингент исследования: родители детей раннего возраста с задержкой психоречевого развития.

Методы исследования: теоретические – анализ и обобщение психолого-педагогической литературы; эмпирические – наблюдение за взаимодействием родителя и ребенка, анкетирование воспитывающих взрослых; количественный и качественный анализ экспериментальных данных, педагогическое проектирование.

Повышение компетентности родителей в вопросах коммуникативного взаимодействия планируется осуществить в условиях сотрудничества ДОО и семьи. Разрабатываемая нами программа ориентирована на имеющиеся трудности и запросы родителей, воспитывающих детей раннего возраста с задержкой психоречевого развития, что позволяет осуществить отбор актуального и востребованного содержания для встреч с родителями, предусмотреть разнообразие применяемых средств, форм и методов образования взрослых в процессе повышения родительской компетентности. Каждая встреча предполагает решение задач, направленных на формирование компетентности родителя: повышение осведомлённости в вопросах общения с ребенком, вызывающей интерес и желание совершенствовать коммуникацию с ребёнком; освоение и применение умений в области коммуникативного взаимодействия с малышом в различных воспитательных и развивающих ситуациях; развитие способности к анализу осуществленной коммуникации и её совершенствованию.

Библиографический список:

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. М.: Издательство «Аспект Пресс», 2017. 363 с.

2. Безрукова О.А., Коленкова О.Н., Приходько О.Г. Речевое развитие детей с ограниченными возможностями здоровья: уч. пособие. М.: Русская речь, 2006. 112 с.

3. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. – Спб., 2009. 410 с.

4. Селина В.В. Педагогические условия развития компетентности родителей в воспитании детей раннего возраста в группах кратковременного пребывания // Вестник НовГУ. 2008. № 45. С. 68-70.

5. Я – компетентный родитель: Программа работы с родителями дошкольников / под ред. Л.В. Коломийченко. М.: Сфера, 2015. 108 с.

Булдакова С.Н.

магистрант профиль «Педагогические инновации в дошкольном образовании»

Научный руководитель: д.п.н., профессор

кафедры дошкольной педагогики и психологии

Коломийченко Л.В.

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,

г. Пермь

К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЛАСТИ ГЕНДЕРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматривается проблема совершенствования процесса гендерного воспитания детей дошкольного возраста посредством использования сюжетно-ролевых игр; определяется сущность, значение и возможности реализации проектов инновационной деятельности в решении задач данного направления личностного развития дошкольников.

Ключевые слова: инновационная деятельность, гендерное воспитание, сюжетно-ролевая игра.

Успешное решение задач системы образования во многом определяется интенсивным обновлением его содержания. Федеральный государственный стандарт, закон «Об образовании в Российской Федерации» становятся вектором развития инновационной деятельности современных дошкольных учреждений. По отношению к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, задачи, содержание, методы и формы обучения и воспитания, а также организацию совместной деятельности педагога и учащихся [4]. Законодательством установлено, что инновационная деятельность в образовании осуществляется в двух основных формах: через реализацию инновационных педагогических проектов и осуществление инновационных программ.

С целью подтверждения актуальности проблемы организации инновационной деятельности в области гендерного воспитания дошкольников нами был произведен социологический опрос педагогов детского сада «Мозаика» по двум анкетам: «Обоснования проблемы организации инновационной деятельности в ДОО», «Изучение проблемы использования игровой деятельности в гендерном воспитании детей дошкольного возраста». Результаты опроса позволяют констатировать, что 57 % педагогов сталкиваются с трудностями в реализации инновационной деятельности; 49 % педагогов не считают необходимым проведение инновационной деятельности по направлениям личностного развития детей; 42 % осознают необходимость гендерного воспитания детей дошкольного возраста, знают программы и условия, отражающие задачи гендерного воспитания, но не используют сюжетно-ролевую игру в качестве педагогического средства в решении задач данного направления личностного развития дошкольников. Анализ полученных результатов позволил определить целевые ориентиры инновационной деятельности детского сада,

связанные с изучением и использованием воспитательного потенциала игровой деятельности в гендерной социализации дошкольников.

В соответствии с обозначенной целью исследования были поставлены следующие задачи:

- выявить и обосновать актуальность проблемы исследования;
- рассмотреть сущность, классификацию педагогических инноваций в образовании и выявить особенности и виды педагогического проектирования;
- проанализировать психолого-педагогические аспекты гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста посредством сюжетно-ролевой игры.

Изучив сущность, классификацию педагогических инноваций в образовании мы выявили ее особенности. Инновационная деятельность рассматривается И.П. Подласым как процесс формирования нововведений, включающий в свое содержание идеи, процессы, средства, и результаты, взятые в единстве качественного совершенствования педагогической системы. Под инновационной деятельностью понимается единая цепь последовательных действий – от исследований и разработок новой технической идеи и до ее практического внедрения [4]. Такая деятельность состоит из ряда последовательных этапов, в конечном итоге, приводящая к достижению цели деятельности. Конкретизация смыслового поля инновационной деятельности позволила определить, что по типу наша педагогическая инновация является по распространенности – единичной, поскольку она разрабатывается одной образовательной организации и не предполагает широкую трансляцию в другие дошкольные учреждения; по масштабу – модульной, так как затрагивает разные субъекты образовательного процесса; по инновационному потенциалу – модификационной; по степени новизны – комбинаторной, поскольку строится на общих принципах организации деятельности ДОО и рассматривается как процесс создания и освоения новшества. Таким образом, организация инновационной образовательной деятельности представляет собой сложный, динамичный и поэтапный процесс, который обеспечивает превращение идеи в нововведение, а также формирует систему управления этим процессом.

При рассмотрении сущности и классификации педагогических инноваций мы пришли к выводу о том, что особенностями инновационной деятельности является ее целенаправленность, планируемость и системность. В этой связи, в рамках создания и внедрения как любой отдельной инновации обязательным является создание ее проекта, что предполагает деятельность педагогического проектирования [2]. Педагогическое проектирование инновационной деятельности по мнению О.Г. Прикота представляет собой серию взаимосвязанных этапов, соблюдение которых гарантирует наличие оптимальных результатов реализации проекта [5]. В нашем исследовании мы делаем акцент на инновационное проектирование, целью которого является разработка проекта инновационной деятельности ДОО. Исходя из типов проектов, мы разрабатываем исследовательский, практико-ориентированный, долгосрочный монопроект, в котором сюжетно-ролевые игры выступают как средство гендерного воспитания, используются в различных видах детской деятельности.

Разрабатываемый нами проект связан с гендерным воспитанием дошкольников, которое рассматривается в современной теории и практике в качестве одного из приоритетных направлений личностного развития. Анализируя проблемы гендерного

воспитания детей дошкольного возраста, нами было выявлено, что современная дошкольная педагогика обладает достаточно обширным арсеналом исследований, раскрывающих разные аспекты гендерного воспитания (работы Л.В. Градусовой, Ю.С. Григорьевой, Л.В. Коломийченко, О.В. Прозументик). Гендерное воспитание детей дошкольного возраста рассматривается в нашем исследовании как целенаправленный, содержательно наполненный, технологически выстроенный, результативно диагностируемый процесс взаимодействия педагога с детьми, способствующий своевременной полоролевой социализации дошкольников [1]. Он предполагает формирование у детей представлений о себе как о носителях определенного пола, осознание собственной гендерной идентичности и овладение моделями гендерного поведения на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей общества.

В настоящее время одной из задач педагогов и специалистов ДОО становится отбор и рациональное использование инновационных методов и средств воспитания гендерных качеств личности. Одним из таких средств является сюжетно-ролевая игра. Исследованию воспитательного потенциала сюжетно-ролевых игр в гендерном развитии детей были посвящены работы: А.Р. Аблитаровой, Д.В. Колесова, И.С. Кона, Т.С. Комаровой, С.Л. Новоселовой [3]. Исследователи утверждают, что сюжетно-ролевые игры – эффективное средство гендерного воспитания: дети, выполняя в игре роли, идентифицируют себя с мужскими и женскими образами, подражают модели их поведения. Значение игры в гендерном развитии дошкольников обусловлено возможностью «практиковать» в ней, пусть в воображаемом плане, поведение модели соответствующей роли, отражать специфику партнерских отношений, проявлять толерантное отношение к представителям своего и противоположного пола.

Гипотетически мы предполагаем, что инновационный проект по использованию сюжетно-ролевой игры позволит провести систематическую целенаправленную работу по гендерному воспитанию детей старшего дошкольного возраста, который непременно даст положительные результаты.

Библиографический список

1. Коломийченко Л.В. Концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников «Дорогою добра». – Пермь.: ТЦ Сфера, 2015. – 160 с.
2. Кравчук, А.А. Педагогическое проектирование. – Уссурийск, КГА ПОУ «Дальневосточный технический колледж», 2015 – 218с.
3. Новоселова С.Л., Зворыгина Е.В., Парамонова Л.А. Всестороннее воспитание детей в игре // Игра дошкольника / под ред. С.Л. Новоселовой. – М., 1989. – 286 с.
4. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия. – М.: Политиздат, 1989. – 86 с.
5. Прикот О.Г. Педагогическое проектирование как рабочий инструмент методической службы школы // Методист. – 2002. – № 2. – С. 44–47.

*Бурдина Т.А.,
учитель-дефектолог
ГКБОУ «Общеобразовательная школа-интернат Пермского края»,
г. Пермь
taburdina@bk.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТИФЛОТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос использования современных тифлотехнических средств для создания благоприятных условий получения образования лицами с нарушением зрения. Дан обзор некоторых информационно-технических средств, задача которых направлена на обучение и обеспечение улучшения качества жизни детей с сенсорными нарушениями.

Ключевые слова: тифлотехника, современные тифлотехнические средства, учащиеся с нарушением зрения.

Огромное количество информации, которую обрабатывает современный учащийся с нарушением зрения, требуют применения соответствующих умений и навыков. Помощь современных тифлотехнических средств необходима в процессе обучения. Современные цифровых технологий и тифлотехнических средств обучения помогают получать более полную и содержательную информацию об окружающей действительности. В настоящее время цифровая техника является неотъемлемой частью не только учебы, но повседневной жизни.

Для организации качественного доступного образования детей с нарушением зрения, в образовательных организациях создаются специальные условия обучения, способствующие как овладению знаниями, так и формированию жизненных компетенций, навыков проектной деятельности, командной работы, мышления, навыков использования современных цифровых технологий.

Современная практика обучения детей с нарушением зрения требует применения ассистивных технологий, специальных информационно-технических средств, основная задача которых направлена на обучение и обеспечение улучшения качества жизни детей с сенсорными нарушениями.

Вводимый новый предмет «Тифлотехника» в программу основного общего образования для слепых и слабовидящих призван снизить информационный дефицит, который возникает у лиц со зрительной патологией, из-за существенного ограничения к доступным источникам информации, за счет использования современных электронно-цифровых тифлотехнических средств. Это позволит обучающимся с нарушением зрения использовать в учебном процессе любые источники информации, включая интернет-ресурсы и электронные учебные издания.

Компьютер расширил возможности слепых и слабовидящих детей не только по восприятию информации, но и позволил принимать участие в процессе обмена информацией. В прошлом для того чтобы написать доклад, научно-практическую работу или какой-либо другой документ, человеку с нарушением зрения приходилось прибегать

к помощи зрячего помощника, теперь он может сделать это самостоятельно. Стали доступны огромные информационные ресурсы интернета без которых невозможно обойтись учащимся. Электронная почта, мессенджеры, социальные сети позволяют общаться незрячим с друзьями по всему миру независимо от того, знают они систему Брайля или нет.

Для слабовидящих при работе с компьютером используются специальные программы экранного доступа, которые позволяют увеличивать изображение и применять различные по виду и кратности режимы увеличения: например, программа ZoomText позволяет увеличивать изображение от 2 до 16 раз. Для незрячих созданы специальные программы синтеза речи:

- речевая программа JAWS для работы с Windows;

- речевая программа Вирго, которая позволяет незрячему человеку работать в Windows с использованием синтезатора речи и при помощи брайлевской строки.

Для обеспечения слепым и слабовидящим доступности к информационной среде, изобретены различные технические средства:

- брайлевские дисплеи могут работать как с персональными компьютерами и ноутбуками, читающими машинами;

- брайлевские принтеры позволяют создавать брайлевские документы, в текстовом, графическом и рельефных изображениях;

- принтеры, с технологией 3D моделирования, позволяют печатать объемные модели по заданному цифровому макету.

Современные электронные видеоувеличители вне зависимости от типа камеры и размера экрана, габаритов предоставляют слабовидящему и частично видящему пользователю разнообразный функционал, помогающий компенсировать патологию зрения.

Видеоувеличители могут менять масштаб изображения, устанавливать цветовую гамму, делать снимки объектов. Большинство приборов предоставляют возможность настроить резкость и контрастность, нарисовать линии для удобного отслеживания строк, скрыть ненужные части изображения, отвлекающие пользователя. Видеоувеличители связаны с компьютером, что расширяет сферу их применения.

Сканеры и программы распознавания текста, такие как FineReader. Камера Pearl и читающая машина SARA помогут работать с печатным текстом, с документами в труднодоступных приложениях и форматах, с аудиофайлами. Учащийся с нарушением зрения может легко прочесть статью в онлайн-версии газеты или журнала даже если страница представлена в виде фотографии. Распознанный текст можно озвучить речевым синтезатором, вывести на дисплей Брайля, распечатать укрупнённым шрифтом или по Брайлю, вывести на экран компьютера.

Тифлофлешплеер – это современное техническое средство, предназначенное для воспроизведения «говорящих» книг, записанных на флеш-картах и USB флеш-накопителях в различных форматах (txt, doc, wma и др.), а также в специализированном формате с криптозащитой LKF. Для удобства незрячих или слабовидящих пользователей все выполняемые тифлофлешплеером операции сопровождаются голосовыми сообщениями. В плеерах имеются функции: автостоп, выбор книги и фрагмента книги, плавная прокрутка части книги, установка закладки и переход к закладке, упрощающие процесс чтения книг в специальных форматах, удобных для слепых и слабовидящих людей.

Современная тенденция производства тифлотехнических средств – стремление совместить несколько функций в одном устройстве, сделать их многофункциональными. Производителям приходится учитывать потребности различных категорий пользователей от слабовидящих до тотально незрячих; от тех, кто не видит с детства до тех, кто теряет зрение в старшем возрасте; от путешественников, использующих GPS-навигаторы до домоседов, любящих читать «говорящие книги».

Современные тифлотехнические средства являются для ребенка с нарушением зрения и средством доступа к информации, и навигатором, и бесценным помощником как в учебе, так и в личном совершенствовании, они дают возможность увеличить эффективность и качество своей жизни в ряде социально значимых областей, таких как, образование, коммуникация, досуг и т. д.

Библиографический список

1. Петров Н.А. Роль информативных технологий в жизни незрячих людей // IT-технологии как средство реабилитации незрячих людей: Состояние, проблемы и перспективы: материалы научно-практической конференции, ГБУК Пермская краевая специальная библиотека для слепых, Пермь, 2011 режим доступа http://www.tiflocomp.ru/docs/conference/perm_2011/1.php

2. Соколов В.В. Специальные компьютерные технологии для детей с глубоким нарушением зрения: учебно-метод. пособие. – М.: ИПТК «Логос» ВОС, 2012.

3. Шевкун О.В. Многофункциональность как одно из важнейших потребительских качеств современных тифлотехнических средств // IT-технологии как средство реабилитации незрячих людей: Состояние, проблемы и перспективы: материалы научно-практической конференции, ГБУК Пермская краевая специальная библиотека для слепых, Пермь, 2011 режим доступа http://www.tiflocomp.ru/docs/conference/perm_2011/1.php

*Бушueva Г.Д.,
воспитатель*

*МАДОУ «ЦРР – Детский сад № 252» г. Перми
bushueva_69@inbox.ru*

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В ОБЛАСТИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье обосновывается актуальность проблемы формирования и повышения компетентности родителей в вопросах ведения здорового образа жизни и укрепления здоровья детей, приводится авторская программа формирования здоровьесберегающей компетентности родителей, имеющих детей с задержкой психического развития.

Ключевые слова: здоровьесбережение, компетентность родителей, задержка психического развития.

Здоровье детей можно рассматривать как стратегию, в которой заложено наше будущее. Именно поэтому в рамках образовательных стандартов нового поколения государство поставило перед педагогами, родителями и общественностью задачу создания условий для внедрения позитивного отношения подрастающего поколения к ведению здорового образа жизни.

Система здоровьесбережения требует применения специальных мер по сохранению и укреплению здоровья детей, что было доказано многочисленными работами физиологов и психологов. В настоящее время меры по сохранению и укреплению здоровья детей зафиксированы в важнейших государственных документах, определяющих стратегию развития образования.

Возрастающая потребность социума в воспитании здорового поколения наталкивается на недостаточную разработанность системы здоровьесбережения в образовании, обусловленную низким уровнем компетентности педагогов и родителей в области поддержания здорового образа жизни (ЗОЖ).

Проблему здоровья родителей, имеющих детей с задержкой психического развития (ЗПР), рассматривали в своих работах такие исследователи, как: А.В. Галич, Е.А. Репринцева, Т.А. Титеева, В.В. Ткачёва и др. [1, 3]. Авторы указывали на необходимость сотрудничества с семьей с целью повышения эффективности обучения и воспитания детей с ЗПР, а также улучшения психического и социального здоровья самих родителей.

В повседневной жизни родителями уделяется мало времени совместной с ребенком игровой деятельностью. Они недостаточно информированы об особенностях формирования здоровья своих детей, не владеют технологиями здоровьесбережения и здоровьесформирования, на низком уровне находится рефлексивная компетентность, они не могут связывать причины частой заболеваемости детей с необходимостью соблюдения режима, особенно в выходные дни, не придают значения организации двигательной активности детей, не играют с ними в подвижные игры, не умеют применять средства физической культуры для повышения работоспособности и снижения утомляемости детей, снятия явлений невротизации, сами не являются примером обучения своих детей ЗОЖ.

Дети с (ЗПР) составляют самую многочисленную группу среди детей с отклонениями в развитии. Под задержкой психического развития понимают интеллектуальные расстройства, обусловленные недоразвитием эмоционально-волевой сферы (психический инфантилизм) либо недоразвитием познавательной деятельности вследствие ранних органических поражений головного мозга (чаще в форме церебральных состояний) или генетическим дефектом. Для данных детей характерны нарушения познавательных процессов (памяти, восприятия, мышления), внимания, низкий уровень вработываемости, работоспособности, высокий уровень утомляемости [2]. У большинства из них наряду со слабо выраженной органической недостаточностью центральной нервной системы или признаками ее функциональной незрелости отмечается общая соматическая ослабленность, наличие заболеваний различных органов и систем организма. Эти дети составляют группу риска по состоянию здоровья и нервно-психического развития. Для улучшения здоровья они нуждаются в специально организованных условиях обучения и воспитания. Формирование представлений и навыков здорового образа жизни с ЗПР в специально организованных условиях является одним из возможных путей улучшения их соматического, психологического состояния здоровья.

В то же время в практике работы с детьми с ЗПР наблюдаются факты повышения образовательной нагрузки, что проявляется в избытке занятий (преимущественно интеллектуальных, использование школьных форм их проведения), недооценки игры. Высокий объем образовательной нагрузки, высокие показатели заболеваемости воспитанников, рост случаев повышенной и высокой невротизации, повышенной тревожности у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста свидетельствуют о недостаточности проводимой работы по здоровьесбережению как в ДОО, так и в семье.

Применение в работе здоровьесберегающих педагогических технологий позволит не только повысить результативность образовательного процесса, но и формировать у родителей ценностные ориентации, направленные на сохранение и укрепление здоровья воспитанников, а у дошкольника с ЗПР – стойкую мотивацию на здоровый образ жизни.

При осуществлении работы по формированию здоровьесберегающей компетентности родителей необходимо учитывать такие важные условия как: целенаправленное формирование мотивационного, когнитивного, операционального, рефлексивного компонентов здоровьесберегающей компетентности у родителей; применение комплексного, деятельностного и компетентностного подходов; использование вариативных форм совместной здоровьесберегающей деятельности педагогов, родителей и их детей старшего возраста с ЗПР; отбор содержания средств здоровьесбережения с учетом индивидуальных особенностей родителей и их детей с ЗПР.

С целью повышения уровня здоровьесберегающей компетентности родителей была разработана программа «Без них это не сработает».

Данная программа состоит из 6 блоков.

Блок № 1 «Разговор о правильном питании» ориентирован на формирование у детей и родителей правильного представления о рациональном питании как составной части культуры здорового образа жизни.

Блок № 2 «Закаляйся, как сталь» имеет целью тренировку защитных сил и оздоровление организма детей и взрослых, воспитание положительного отношения к своему здоровью и формирование стремления к здоровому образу жизни.

Блок № 3 «Спорт – любимое занятие каждой семьи» направлен на определение значения семейного спорта, изучение важности и пользы занятий спортом всей семьей.

Блок № 4 «Быть здоровым – модно!» имеет целью формирование культуры здоровья: совершенство физического, духовного, социального начала.

Блок № 5 «Управляемый стресс несет в себе аромат и вкус к жизни!» призван способствовать формированию у взрослых и детей умения контролировать стрессовое состояние. Крепкое здоровье и благосостояние человека является залогом качества его жизни в целом. Человек, испытывающий огромное количество стрессов, нервного напряжения, подрывает свое здоровье, счастье и благополучие.

Блок № 6 «Движение тела – движение мысли!». Его цель: формирование межфункционального взаимодействия высших психических функций у старших дошкольников с ЗПР.

Каждый блок занимает особое место в педагогическом процессе и играет роль индикатора результативности оздоровительного, коррекционно-развивающего и образовательно-воспитательного воздействия на ребенка.

	Компетенции					Итоговое мероприятие
	Мотивационная (побуждение к получению знаний, выработке полезных привычек)	Когнитивная (овладение системой знаний)	Коммуникативная (включает способность организовывать, получать и передавать учебную информацию)	Рефлексивная (механизмы самооценки, самоконтроля, саморегуляции)	Операционная (комплекс умений и навыков ЗОЖ)	
	Информационная компетенция		Технологическая компетенция	Аналитическая (рефлексивная) компетенция		
Блок №1 «Разговор о правильном питании»		+	+	+	+	Фестиваль «Мастер-шеф», «Кулинарный поединок»
Блок № 2 «Закаляйся, как сталь»		+	+	+	+	Практическая конференция «Быть здоровым – здорово!»
Блок № 3 «Спорт – любимое занятие каждой семьи»			+	+	+	Видеоролики «Спорт – любимое занятие каждой семьи»
Блок № 4 «Быть здоровым – модно!»	+	+	+	+	+	Конкурс «Папа, мама, я – здоровая семья»
Блок № 5 «Управляемый стресс несет в себе аромат и вкус к жизни!»	+	+	+	+	+	Тренинг «Мешки- тренажеры»
Блок № 6 «Движение тела – движение мысли!»	+	+	+	+	+	Мастер-класс «Кинезиологическ ие мячики и мешочки»

Реализация данной программы позволила получить следующие результаты:

1. Сохранение и укрепление здоровья воспитанников, снижение заболеваемости.
2. Установление тесного доверительного контакта во взаимоотношениях воспитателя и родителей, активное участие семей воспитанников в жизни группы детского сада.
3. Повышение компетентности родителей в области здоровьесбережения детей, уровня знаний в вопросах особенностей развития детей с ЗПП; влияния здорового образа жизни на их развитие.

Библиографический список

1. Ананьева Т.В. Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей «особого» ребенка // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2007. – № 1. – С. 64-67.
2. Винник М.О. Задержка психического развития у детей: методологические принципы и технологии диагностической и коррекционной работы.– Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. – 154 с.
3. Репринцева Е.А., Галич А.В. Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с задержкой психического развития дошкольного возраста // BaikalResearchJournal. –2017. –№1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-semey-vospityvayuschih-detey-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya-doshkolnogo-vozrasta>

*Василенко З.Т.,
воспитатель МАДОУ «Детский сад № 90», г. Березники
Zalik85v@mail.ru*

ПРОЕКТ КАК СОВРЕМЕННАЯ И ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА СОТРУДНИЧЕСТВА ДЕТСКОГО САДА И СЕМЬИ

Аннотация. В статье описывается трехлетний опыт использования метода проектов, предполагающего установление сотрудничества педагогов с семьями воспитанников.

Ключевые слова: метод проектов, дошкольный возраст, сотрудничество, семья.

В Законе «Об образовании в Российской Федерации» одной из важнейших задач дошкольного образовательного учреждения провозглашается взаимодействие с семьей, необходимое для обеспечения полноценного развития личности ребенка. В соответствии с этим в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования в числе основных принципов дошкольного образования отмечается сотрудничество с семьей, а одной из задач – обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (социальных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей. Для решения поставленной задачи дошкольному учреждению необходимо постоянно искать эффективные и актуальные методы взаимодействия и сотрудничества с семьями воспитанников. Метод проектов является одним из современных, интересных и продуктивных методов организации такого взаимодействия.

Метод проектов – это педагогическая технология, стержнем которой является самостоятельная деятельность детей: исследовательская, познавательная, продуктивная, в процессе которой ребёнок познаёт окружающий мир и воплощает новые знания в реальные продукты. «Всё, что я познаю, я знаю, для чего мне это надо и где, и как я могу эти знания применить» – вот основной тезис современного понимания метода проектов. Непременными помощниками детей становятся их родители, то есть метод проектов помогает привлечь родителей к образовательному процессу, сделать их единомышленниками педагогов.

Работу в данном направлении мы ведем, начиная с младшего дошкольного возраста. Представим описание ряда проектов, которые были разработаны и реализованы в нашем учреждении.

Проект «С чего начинается Родина» имел целью создание патриотического уголка в группе. Совместно с родителями были созданы картотеки считалок, потешек, загадок с яркими иллюстрациями; оформлен альбом «Моя мама + я»; приобретены дидактические настольные игры («Профессии», «Угадай эмоцию»), изготовлены сюжетные картинки «Семья».

В рамках проекта «Загадочный мир сказок» мы знакомили детей с фольклором. В процессе реализации проекта родители изготовили настольную ширму, настольный театр «Рукавичка», «Зимовье», театр из бросового материала (бумажных пакетов), приобрели кукольных сказочных персонажей (лису, волка, медведя и др.).

Проект «Я здоровье берегу – сам себе я помогу» был направлен на сохранение и укрепление здоровья детей через внедрение здоровьесберегающих технологий. В рамках данного проекта мы провели такие мероприятия: круглый стол «Что мы знаем о своем здоровье», семинар-практикум «Современные здоровьесберегающие технологии». Особенно понравился родителям мастер-класс «Парная гимнастика». Родители, в свою очередь, изготовили дорожки здоровья и массажные коврики.

Со среднего дошкольного возраста мы активно начали включать в процесс создания и реализации проектов не только родителей, но и детей.

Для участия в конкурсе «Волшебный огород», организованного на базе нашего детского сада, мы разработали и реализовали проект «Огород на подоконнике». Его целью стало создание огорода на подоконнике через вовлечение детей и родителей в поисково-исследовательскую деятельность. Родители с удовольствием откликнулись на приглашение принять участие в данном процессе: изготовили основу для домика, принесли землю, семена овса, фасоли, лука. Уже вместе с детьми мы оформили наш «Волшебный огород» и старательно за ним ухаживали. Результатом реализации проекта стало первое место в конкурсе «Огород на подоконнике», дети научились различать некоторые виды растений, а итоговыми мероприятиями проекта было развлечение для детей и родителей «Веселые огородники».

Проект «Покормите птиц зимой» был направлен на изготовление кормушек и знакомство детей с особенностями жизни птиц нашего края. В ходе реализации проекта воспитанники познакомились с привычками и повадками зимующих птиц. Родители изготовили кормушки, которые мы разместили на участке детского сада. Результат проекта заключался в том, что дети пополняли кормушки всю зиму, наблюдали за тем, как птицы прилетали и кормились. Также результатом проекта стало создание альбома «Зимующие птицы».

В рамках реализации краткосрочного проекта «Такая важная вода» дети узнали о свойствах и признаках воды, ее важности для всего живого на земле и о необходимости ее беречь. Были проведены тематические занятия «Все о воде», «Такая важная вода», дети

просмотрели цикл мультфильмов «Путешествие Капельки». Родители принимали активное участие в нашей работе – оформили коллаж «Кому нужна вода», изготовили плакаты «Чистые берега». Об итогах данного проекта родители узнали через газету «Берегите природу», которую сделали дети.

В этом году с воспитанниками уже старшего дошкольного возраста мы реализовали ряд проектов, ориентированных на активизацию деятельности детей и их родителей, при этом мы, педагоги, стали помощниками и наблюдателями.

Проект «Мы юные ученые» имел целью пополнение предметно-пространственной развивающей среды, необходимой для опытно-экспериментальной детской деятельности. В ходе проекта родители и дети проводили различные эксперименты дома, затем демонстрировали процесс и полученные результаты в детском саду, заполняли индивидуальные журналы успеха.

Проект «Башкиры – народ Пермского края» имел целью создание мини-музея «Башкирия – чудесная России сторона». Дети с помощью родителей изучали культуру этого народа: кухню, костюмы, народные игры, особенности быта. Затем своими руками изготовили юрту и фигурки девочки и мальчика в национальных башкирских костюмах. Приняли участие в выставке «Дружба народов» и провели мастер-класс для воспитанников других групп по башкирским играм «Юрта», «Уголки», «Кот и мыши». Результат проекта – в группе создан мини-музей, дети получили бесценный опыт экскурсовода (представление детьми культуры башкирского народа гостям группы).

Таким образом, в реализации проектов принимают активное участие дети, родители и педагоги. Совместный сбор материалов, изготовление атрибутов, игр, конкурсы, презентации раскрывают творческие способности детей, вовлекают родителей в образовательный процесс, что положительно сказывается на его результатах. Родители, участвуя в реализации проектов, являются для детей не только источниками информации, а партнерами, оказывающими реальную помощь и поддержку в процессе работы, а также, обогащают свой педагогический опыт, испытывают чувство сопричастности и удовлетворения от своих успехов и успехов, достижений ребенка. Участие в проекте – дело добровольное, но мы стараемся подбирать такие темы, которые были бы интересны всем участникам образовательного процесса. Принимая во внимание широкий диапазон тем и направлений, нам удалось активизировать более 85 % родителей воспитанников. Они стали участниками не только проектов, реализуемых в группе, но и различных экологических социально значимых акций детского сада и города (в частности, они приносят батарейки в рамках акции «Спасите ежика», бумагу – «Подари жизнь дереву», рассаду и семена цветов – «Подари цветок детскому саду»). Творческие проекты расширяют кругозор детей и взрослых, наполняют их творческой энергией, помогают выстроить положительные взаимоотношения между семьями и детским садом. Мы считаем, что таким образом нам удастся решать поставленные ФГОС ДО задачи организации сотрудничества с семьей.

Не останавливаясь на достигнутом, мы планируем продолжить работу в этом направлении и создавать благоприятные условия для того, чтобы дети самостоятельно могли определить цель проекта, поставить перед собой задачи и определить методы их реализации, то есть максимально использовать потенциал метода проектов, содействуя воспитанию самостоятельной и ответственной личности, развитию умственных и творческих способностей воспитанников.

*Венкова З.Л.,
к.п.н., доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г.Пермь*

zoya_venkova@mail.ru

*Агафонова И.А.,
зам. заведующего МАДОУ «Детский сад № 6», г. Кизел*

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЛЕКСНО-ТЕМАТИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ ДОУ

Аннотация. В статье рассматриваются организационно-методические аспекты реализации комплексно-тематического принципа выстраивания педагогического процесса ДОУ. Предложена пошаговая технология разработки комплексно-тематических планов и их примерная тематическая насыщенность.

Ключевые слова: комплексно-тематический подход, принцип, планирование, информационно-деятельностное пространство.

Известно, что ФГОС дошкольного образования вносят существенные изменения в существующую традиционную систему образовательного планирования, в которой доминировала модель учебно-дисциплинарной деятельности. Кроме того, современные концепции построения образовательного процесса в ДОО акцентируют внимание педагогов на реализацию комплексно-тематического принципа организации педагогической деятельности, а это в свою очередь требует пересмотра и демократизации всего процесса ДОО и системы планирования в частности.

Попытки установить логическую связь между разными областями образовательной программы, уйти от «лоскутности» и заорганизованности воспитательно-образовательного процесса, сделать его целостным, отвечающим особенностям дошкольного возраста, предпринимались достаточно давно. Вопросами планирования занимались известные методологи дошкольного образования: Н. Михайленко, Н. Короткова, О.А. Скоролупова, О.В. Бережнова и др.

Основная идея комплексно-тематического подхода заключается в том, чтобы сделать жизнь детей интересной и по детскому насыщенной, связать ее с окружающей действительностью, обеспечить возможность каждому ребенку осваивать окружающее пространство, в том числе не только материальное, но и социальное, при этом проявляя свою индивидуальность.

До сих пор комплексно-тематическая модель организации образовательного процесса существует как альтернатива учебной модели, сформировавшейся в период методического расцвета системы дошкольного воспитания (Н. Короткова).

Обратимся к тезаурусу современной педагогики для того, чтобы понять сущностные характеристики изучаемой модели.

КОМПЛЕКС – связь, сочетание, совокупность, соединение.

ТЕМАТИЗМ – содержание, посвященное какой-нибудь одной теме.

Комплексный – способ построения содержания образования и организации процессов развития, воспитания и обучения на основе единого связующего стержня (например: области детских интересов и склонностей, знакомства с определенным кругом жизненных явлений) с учетом взаимозависимости и взаимодействия всех участников образовательной деятельности.

Тематический – способ организации образовательной деятельности по ключевым и сквозным темам, значимым для развития, обучения и воспитания.

Планирование – деятельность участников образовательного процесса по оптимальному выбору реального содержания (целей, совокупных средств, способов и воздействий, форм организации) с определением перспектив в развитии детей.

В основе планирования лежит педагогическое прогнозирование, которое направлено на определение возможности усвоения детьми ООП ДО в определенные отрезки времени.

В основе комплексно-тематического подхода заложена идея Жана Декроли – проживание ребенком содержания через все виды детской деятельности. Именно данная модель организации образовательного процесса обеспечивает органичную для дошкольника организацию образовательных содержаний с помощью событийной *темы*, которая выступает как сообщаемое знание о какой-либо сфере действительности и представляется в эмоционально-образной форме.

«Тема, как специально выделенное педагогом и предложенное вниманию детей то, или иное явление жизни, проецируется на разные виды активности, давая детям возможность удовлетворить их разные интересы» Н.А. Короткова.

Комплексно-тематическая модель *«центрирована на ребенке»* и направлена на преодоление стандартного подхода к детям, предоставление им большей свободы и индивидуализацию образовательного процесса. Реализация темы в разных видах детской деятельности («проживание» ее ребенком) *вынуждает* взрослого к выбору более свободной позиции, приближая ее к партнерской.

Построение всего образовательного процесса вокруг одной центральной темы дает большие возможности для развития детей. Темы помогают организовать информацию оптимальным способом. Наличие сквозных тем позволяет создать единое информационно-деятельностное пространство, способствующее освоению ребенком целостной картины мира, во всем ее разнообразии и закономерной взаимосвязи. У дошкольников появляются многочисленные возможности для детских культурных практик: игровой деятельности, экспериментирования, общения, творчества.

Реализация комплексно-тематического принципа построения образовательного процесса фактически невозможна вне взаимосвязи с принципом интеграции. Под интеграцией содержания дошкольного образования понимается состояние (или процесс, ведущий к такому состоянию) связанности, взаимопроникновения и взаимодействия отдельных образовательных областей, обеспечивающее целостность образовательного процесса. При планировании нужно учесть только интеграцию содержания (задач и образовательных областей), но и интеграцию видов деятельности детей и разнообразных организационных форм.

Использование в планировании методических подходов, ориентированных на событийность и сопричастность детей к тем формам, в которых реализуется ООП ДО, позволяет поддерживать эмоционально-положительный настрой ребенка и все виды детской активности (мотивационной, познавательной, творческой, коммуникативной и т.д.) в течение всего периода освоения Программы.

Комплексно-тематический принцип организации образовательного процесса позволяет выстроить тесное и взаимодополняющее взаимодействие всех участников образовательной деятельности: воспитателей, специалистов, родителей, представителей социума.

Комплексно-тематический принцип построения образовательного процесса позволяет легко вводить региональные и культурные компоненты, учитывать специфику дошкольного учреждения и социального окружения.

Использование комплексно-тематического принципа обеспечивает разнообразие форм подготовки и проведения итоговых событийных мероприятий (праздник, коллективная экскурсия, концерт, создание тематических коллекций и их презентация и т.д.);

Разработка модели комплексно-тематического планирования осуществлялась на технологической основе, отражающей поэтапное выстраивание действий педагога.

Последовательность действий при разработке новой модели планирования была представлена следующая:

Этап 1 – соотнесение образовательных областей и видов детской деятельности; моделирование образовательного процесса;

Этап 2 – выбор форм работы с детьми, адекватных специфике дошкольного детства;

Этап 3 – актуализация и систематизация целевых установок образовательной деятельности;

Этап 4 – осмысление возможностей самостоятельной деятельности дошкольников (технологии и методы);

Этап 5 – пересмотр форм взаимодействия с семьей и социумом;

Этап 6 – определение событийной тематики по возрастам;

Этап 7 – определение и введение новой структуры плана воспитательно-образовательной работы в ДОУ.

«Во всех возможных вариантах планирования педагогической работы должны быть отражены три составляющие: задачи развития детей, содержание и формы работы, организация предметно-развивающей среды» *«Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования», 2015.*

С учетом данных требований для педагогов разработана памятка «Что должно быть спроектировано и отражено в плане».

- Тематизмы выстроенные в соответствии со временем, событийностью, традициями, ООП и т.д.
- Комплекс реализации всех видов детской деятельности.
- Современное педагогическое содержание (цели и задачи).
- Наличие всех моделей организации педпроцесса.
- Вариативность форм организации образовательной деятельности.
- Условия реализации (предметно-средовые, методические, дидактические).

Примерный вариант тематического содержания плана

месяц	Событийная тема	Подтемы
Сентябрь	Наш любимый детский сад	«До свидания, лето» «День знаний» «Мой любимый детский сад» «Осень на дворе»

Октябрь	Мой народ	«Я и моя семья» «Знакомство с национальной культурой и бытом русского народа» «Мое село» «Родная страна»
Ноябрь	Мир вокруг нас	«Игрушки» «Домашние и дикие животные» «Транспорт» «Профессии»
Декабрь	Новый год	«Зима» «Любимые сказки» «Праздничное настроение» (Эмоции, семейные традиции) «Новый год к нам идет»
Январь	Безопасность	«Правила дорожного движения» «Безопасность дома и на улице» «Здоровые правила» (ЗОЖ)
Февраль	Мы растем	«Мой организм» «Мальчики и девочки» «Мои права и обязанности» «Спорт»
Март	Весна – красна	«Мамин праздник» «Весна идет» «Перелетные птицы»
Апрель	Наш дом – Земля	«Море и суша» (климатические зоны) «Страны и континенты» «Народности» «Дружат дети всей Земли»
Май	Скоро лето!	«Преображение природы» «Наши достижения» «Лето красное пришло»

Библиографический список

1. Дахина А.Н. Педагогическое моделирование. – М., 2001. – С. 10–12.
2. Короткова Н.А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста. – М.: Линка-Пресс, 2007.
3. Коротаева Е.В. Педагогические взаимодействия и технологии: моногр. – Урал. гос. пед. ун-т. – М.: Academia, 2007. – 256 с.
4. Маломоркина Г.С. Педагогические условия становления событийной общности семьи и школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01. – Псков, 2003. – 28 с.
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>

Верезуб Е.Н.,

воспитатель

МБОУ «Школа-интернат №4 для обучающихся с ОВЗ», г. Пермь

verezzub@yandex.ru

ВОЛОНТЁРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА

Аннотация. В статье раскрывается опыт организации волонтерской деятельности обучающихся с тяжёлыми нарушениями речи в условиях школы-интерната.

Ключевые слова: волонтерство, волонтерское движение в школе, тяжелые нарушения речи.

В МБОУ «Школа-интернат №4 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», г. Пермь функционирует волонтерский отряд «Компромисс», который в настоящее время состоит из 12 человек, учеников 8 класса, имеющих тяжелые нарушения речи.

Для детей с тяжёлыми нарушениями речи характерны специфические психолого-педагогические особенности, отражающиеся на формировании их интеллектуальной, сенсорной и волевой сферы. В частности, у них наблюдается недостаточная устойчивость внимания, снижена вербальная память, имеет место отставание в развитии словесно-логического мышления, трудностей овладении анализом и синтезом, сравнением и обобщением. Наблюдается недостаточная координация движений, снижена скорость и ловкость. Отмечаются затруднения в выполнении движений по словесной инструкции, недоразвитие мелкой моторики.

Одним из способов коррекции речевых нарушений и адаптации детей к жизни в социуме является их вовлечение в волонтерскую деятельность.

Волонтер – это человек, который добровольно и бескорыстно оказывает помощь тем, кто в этом нуждается, делится своим опытом, стремится сделать окружающий мир лучше.

Волонтерская работа ведётся в школе-интернате несколько лет. Учащиеся включаются в волонтерскую деятельность, начиная с пятого класса. Оканчивая девятый класс, волонтеры передают эстафету пятиклассникам.

Волонтерская деятельность в школе-интернате реализуется в различных формах: акции, проекты, которые могут носить как краткосрочный, так и долгосрочный характер. В течение года ребята принимают активное участие в школьных, районных, городских акциях и проектах.

Так, например, в районном конкурсе социальных проектов отряд «Компромисс» занял первое место, реализовав проект «Подарок ветерану». Целью данного проекта было изготовление подарка пенсионерам школы-интерната. Спонсором были выделены деньги на осуществление проекта, а волонтерами закуплены материалы для работы. Подарки представляли собой кухонные доски и прихватки. На уроках труда мальчики изготовили доски, а девочки сшили прихватки. На уроках рисования доски расписали и покрыли лаком. Было сделано 50 комплектов, их вручили пенсионерам лично в руки, приурочив поздравление к празднику «8 марта».

Отряд «Компромисс» принимал активное участие в районных акциях «Добрая игра», а также в акциях Школьной службы примирения: проводил «Весёлые переменки»

для учеников начальной школы (на больших переменах волонтеры проводили подвижные игры, эстафеты). Во второй половине дня для первоклашек проводились викторины, конкурсы, спортивные эстафеты.

В рамках акций «Телефон Доверия» волонтеры рассказывали ученикам нашей школы, а также прохожим на улице о работе службы «Телефона Доверия», раздавали флаеры и оранжевые шарики.

Ребята с удовольствием общаются с пациентами Пермского Геронтопсихиатрического центра, который находится недалеко от школы-интерната. В честь праздничных дат (8 марта, 23 февраля, 9 мая) волонтеры организуют концерты: читают стихи, поют песни, танцуют, оформляют выставки рисунков, общаются с бабушками и дедушками. Ребятам в центре всегда встречаются радостно, накрывают для них стол, угощают чаем.

Ежегодно волонтерами проводится акция «Открытка для ветерана», в ней участвуют учащиеся школы-интерната с 1 по 9 класс. В школе оформляется выставка открыток, а затем открытки вручают ветеранам.

Организуя акцию «Клумба», волонтеры выращивают рассаду цветов, а затем высаживают их на клумбы перед школой, приглашая всех желающих принять участие в озеленении школьной территории. Ребята охотно ухаживают за цветами, взрослые и дети любят ими, учителя проводят уроки природоведения.

С большим удовольствием ученики школы-интерната под руководством волонтеров отряда «Компромисс» участвуют в акции «Батарейка» и сборе макулатуры. Проводится соревнование, какой класс соберёт больше макулатуры и батареек. Победителям вручаются дипломы и подарки.

Ежегодно осенью и весной ученики нашей школы участвуют в турслётах: ребята выходят в лес, где проводятся различные мероприятия: спортивные эстафеты, игры, викторины, «конкурс бутерброда», конкурс плакатов ЗОЖ, конкурс песни, акция «Чистая поляна» (ребята собирают мусор на поляне, на которой они отдыхали, а также на Гайвинской экологической тропе).

Ежегодно осенью и весной проводится акция «Чистый район», и ребята выходят на уборку пришкольной территории, а также уборку улицы Вильямса.

Акция «День Земли» также проводится в школе ежегодно. Волонтеры рассказывают ученикам начальной школы о проблемах загрязнения нашей планеты, проводят конкурс рисунков «Защитим планету».

В акциях «Чистый лес», «Чистый родник», «Чистый берег» принимают участие все желающие. Учащиеся выходят на уборку леса возле школы-интерната, убирают мусор у родника возле речки Гайвы, принимают участие в очистке берегов Камы, речки Гайвы.

Зимой в школе проводится акция «Покормите птиц». На уроках труда изготавливаются кормушки, которые вывешиваются на территории школы, в лесу. Ребята подкармливают птиц, следят, чтобы кормушки всегда были наполнены, чтобы еда для птиц была полезной (ягоды, фрукты, семена, сырые подсолнечные семечки и т.д.).

Волонтеры принимают участие в фестивалях «Мир без границ», где общаются с ребятами из других школ, делятся опытом работы и учатся у них новому.

Работая в волонтерском отряде, ребята меняются внутренне и внешне: их взгляд из равнодушного преобразуется в заинтересованный, развивается речь учащихся,

обогащается словарь, они учатся общаться с окружающими их людьми, у ребят воспитывается доброта, чувство ответственности за свою жизнь, здоровье, окружающий мир. Подростки преодолевают неуверенность, обретают самоуважение, становятся более привлекательным для окружающих людей, у них меняется жизнь, обретая особый смысл. В дальнейшей жизни это позволит им успешнее общаться, взаимодействовать и включаться в любую деятельность, оказывать положительное влияние на людей, проявляя толерантность и уважение к окружающим.

*Ворошнин Н.В.,
магистрант профиль «Образование и сопровождение лиц с ОВЗ»
Научный руководитель: к.п.с.н., доцент, заведующий
кафедрой специальной педагогики и психологии*

Ворошникова О.Р.

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,

г. Пермь

nik.voroshnin1994@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МАТЕРЕЙ В ВОПРОСАХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РЕБЕНКОМ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Ранняя помощь – одно из направлений исследований в отечественной и зарубежной специальной педагогике и психологии. Проблема формирования психолого-педагогической компетентности родителей остается актуальной в настоящее время. В данной статье рассматриваются вопросы формирования психолого-педагогической компетентности матерей в вопросах взаимодействия с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития.

Ключевые слова: дети раннего возраста с задержкой речевого развития, психолого-педагогическая компетентность родителей, компетентность родителя, взаимодействие матери с ребенком раннего возраста с задержкой речевого развития

Ранняя помощь – одно из актуальных направлений исследований в отечественной и зарубежной специальной педагогике и психологии. Реализация семейно-ориентированного подхода – одно из условий успешной реализации программ ранней помощи. В рамках данного подхода родители – активные участники реализации программ ранней помощи. Серьезным препятствием в решении задач, связанных с развитием и обучением детей, является недостаточный уровень сформированности психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах развития, обучения, воспитания малыша. Многие отечественные и зарубежные исследователи обозначают данную проблему и в качестве ведущего направления в процессе работы с детьми раннего возраста определяют работу по повышению компетентности родителей. Проблема повышения психолого-педагогической компетентности родителей является многогранной. В своем исследовании мы рассматриваем

аспект, связанный с повышением компетентности матерей в вопросах взаимодействия с ребенком, так как особая роль в развитии ребенка и его эмоциональной сферы традиционно отводится именно фактору взаимодействия матери и ребенка. В процессе постоянного контакта с ребенком мать помогает регулировать и упорядочивать его аффективные взаимоотношения со средой, осваивает разнообразные психотехнические приемы аффективной организации его поведения, стабилизации аффективных процессов и т.д. Мать, в свою очередь, является носителем традиционных норм и ценностей, присущих данному обществу и ей самой. Взаимодействие матери с ребенком рассматривается в качестве наиболее важного источника детского развития. Влияние матери на здоровье и гармоничное развитие ребенка в период младенчества и раннего детства формирует базовое доверие к миру, что не может быть восполнено в последующей жизни [1]. В своем исследовании мы обращаемся к проблеме повышения психолого-педагогической компетентности матерей в вопросах взаимодействия с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития.

Дети с задержкой речевого развития характеризуется более поздними сроками появления речи, они демонстрируют в раннем возрасте стойкое отставание в развитии речи, которое в более старшем возрасте достаточно часто реализуется в различных речевых нарушениях первичного и вторичного характера. Результаты изучения детей с ЗРР показывают, что у большинства из них сохранены интеллектуальные функции, понимание речи чаще всего соответствует возрастной норме. Трудности проявляются в использовании активной речи. У большинства малышей она отсутствует (ребенок практически не использует слов, только отдельные звуки или звукокомплексы, использует паралингвистические средства общения – жесты и интонацию), некоторые дети употребляют отдельные слова, имеющие усеченное, искаженное строение, слова-заменители или лепетные слова, но объем их значительно ниже возрастной нормы. Фраза не сформирована. Дети не пытаются повторять слова за взрослым, не проявляют интереса к чужой речи.

В современных исследованиях отмечается, что у детей с задержкой речевого развития общение возникает несвоевременно [3]. Это оказывает неблагоприятное влияние на общее психическое развитие ребенка. В связи с быстрым темпом формирования различных сторон психической сферы в период раннего детства отклонения от нормативного развития могут остаться незамеченными либо рассматриваться как преходящие и привести к выраженным сдвигам в более старшем возрасте.

Очевидно, что ключевую роль в развитии речи и общения ребенка раннего возраста играет взрослый. Констатируя факт задержки развития общения у детей с ЗРР, мы полагаем, что важным будет изучить особенности взаимодействия матери и ребенка раннего возраста с задержкой речевого развития. Важным нам представляется изучение компетентности матери в вопросах взаимодействия с ребенком, так как именно мать, поддерживая и вступая во взаимодействие с ребенком, способствует тем самым минимизации последствий задержки речевого развития как для общения, речи, так и для психического развития в целом.

Базовым для нашего исследования является понятие «компетентность родителя». Мы опираемся на понятие «компетентность родителя», предложенное Н.Е. Костылевой. Данное определение обозначено в концепции и программе повышения психолого-педагогической компетентности родителей «Я – компетентный родитель», разработанной научным

коллективом под руководством Л.В. Коломийченко [2]. Под «компетентностью родителя» понимается сложное индивидуально-психологическое образование, возникающее на основе интеграции опыта, теоретических знаний, практических умений и значимых личностных качеств, обуславливающее готовность родителя к реализации воспитательной функции. Родительская компетентность базируется на ключевых и сопутствующих компетенциях (Е.В. Бондаревская) [цит. по 2]. К ключевым компетенциям относятся информационная, мотивационная, технологическая, рефлексивная. К сопутствующим компетенциям относятся дополнительные, позволяющие углубленно решать отдельные задачи личностного развития, отражающие индивидуальные интересы и пристрастия родителей, индивидуальные способности детей. В рамках нашего исследования дополнительные компетенции не изучались, так как феномен взаимодействия, являясь базовым, может быть изучен посредством изучения основных.

В рамках исследования нам важно было изучить особенности информационной, мотивационной, технологической, рефлексивной компетенций матерей в вопросах взаимодействия с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития, разработать программу формирования психолого-педагогической компетентности матерей в вопросах взаимодействия с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития и методические рекомендации по ее реализации. С целью изучения особенностей информационного, мотивационного, технологического, рефлексивного компонентов компетентности матерей в вопросах взаимодействия с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития мы использовали следующие методики: наблюдение за взаимодействием матери и ребенка, опросник потребностей родителей, М. Селигман, Р. Дарлинг, методику «Определение воспитательских умений у родителей детей с отклонениями в развитии», В.В. Ткачевой, методику «Оценка детско-родительского эмоционального взаимодействия» (ОДРЭВ), Е.И. Захаровой.

Анализ результатов методики «Опросник потребностей родителей» (М. Селигман, Р. Дарлинг) позволил оценить особенности когнитивного и мотивационного компонентов компетентности родителей. Ответы родителей по методике ОДРЭВ, а также по методике «Определение воспитательских умений у родителей детей с отклонениями в развитии» (В.В. Ткачевой), позволили получить ответы, в которых родители дают собственную оценку сформированности у них технологического и рефлексивного компонентов. Эти данные нами были сопоставлены с результатами наблюдения, которое проводилось за взаимодействием матерей с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития в стандартной ситуации (уход-приход в детский сад, включающий одевание-раздевание ребенка, расставания-встречи с ребенком (наблюдение проводилось после завершения периода адаптации ребенка к условиям ДОО), ситуации дискомфорта (состояния), в специально созданных ситуациях «Совместная деятельность матери и ребенка».

Далее в статье представлены результаты наблюдения за взаимодействием матери и ребенка раннего возраста с ЗРР.

По результатам наблюдения нами были описаны следующие варианты материнско-детского взаимодействия: гармоничное, эмоционально-принимающее, поддерживающее; дисгармоничное, аффективное, конфликтное, дистантное; дисгармоничное, аффективное,

тревожное, пассивное. Были выделены три группы матерей в соответствии с вариантом взаимодействия.

В группу № 1 вошли матери с гармоничным, эмоционально-принимаящим, поддерживающим вариантом взаимодействия. Эти матери используют ситуации для игры с ребенком, для продолжения тесного тактильного, эмоционального контакта. Матери интенсивно общаются со своим малышом. Поглаживают, щекочут во время одевания-раздевания. Они называют предметы, которые используют в конкретной ситуации в процессе взаимодействия с ребенком, стимулируют малыша к подражанию, передают предметы в ручки детей, помогают ребенку обследовать предмет, называют его свойства, используют доступные способы объяснения, демонстрируют действия с предметами, вовлекают детей в совместную деятельность с предметами. В процессе взаимодействия с ребенком у них отмечается сочетание контактов разных модальностей: визуального – матери смотрят ребенку в глаза, улыбаются, приветствуют его; голосового – матери «объясняют» малышу последовательность действий, используют малые формы фольклора, обыгрывают каждое действие. Действия матери носят ярко выраженную социальную направленность: они очень бережно обращаются с ребенком, стремятся предупредить и максимально предотвратить возникновение дискомфорта у ребенка. Предпочитаемая поза, чаще других используемая матерями этой группы, – ребенок на руках у матери (игра с ребенком, одевание ребенка, ребенок сидит у матери на коленях). В этих ситуациях сохраняется тесный тактильный контакт. Для матерей и их детей характерен хороший эмоциональный контакт. Матери «заражают» ребенка хорошим настроением, положительными эмоциями. Дети активны, стремятся к продолжению эмоционального, визуального, голосового контактов. Этих матерей характеризует также высокий уровень понимания биологических (физиологических) потребностей ребенка. Матери не оставляют его мокрым, подбирают одежду, соответствующую сезону, температуре воздуха, состоянию ребенка. Матери хорошо «считывают» эмоциональное состояние ребенка, понимают причины его изменения, вступают в контакт для решения возникших проблем, помогают решить возникшие затруднения (сломалась игрушка, поделка, потерялась любимая книжка, варежки и т.д.).

В группу № 2 вошли матери с дисгармоничным, аффективным, конфликтным, дистантным вариантом взаимодействия. Характер взаимодействия матерей этой группы с малышами носит формальный характер. Обращает на себя внимание выраженная предметная направленность действий матери. Матери манипулируют своим ребенком, чаще не обращая внимания на комфорт ребенка (быстро, небрежно и резко одевают/раздевают малыша) Они приподнимают ребенка за ручки, сильно тянут к себе, небрежно надевают одежду, могут резко отпустить ручку или ножку малыша так, что рука или нога задевает лавочку, шкаф в раздевалке, что вызывает дискомфортные состояния у малыша. Матери не играют со своими малышами, не устанавливают тесного тактильного и визуального контактов. Так, например, в ситуации раздевания/одевания матери редко поглаживают, щекочут ребенка, практически не смотрят в глаза малыша, одевают его молча, не комментируя происходящее. Ограниченность голосового контакта проявляется также в императивном характере реплик, адресованных ребенку: «Не вертись! Дай! Сколько повторять!» и т.п. Матери данной группы не всегда осознают биологические (физиологические) потребности своего ребенка. Тенденция недооценивать

физическое состояние, биологические потребности, физиологические особенности, эмоциональное состояние детей характерна для значительного числа матерей данной группы. Они всегда выбирают темп одевания, удобный для себя. Чаще всего они предпочитают одевать ребенка, когда он сидит на скамейке. Наблюдения за взаимодействием матери с ребенком во время созданной ситуации (совместная деятельность) также позволяют констатировать, что матери предпочитают не брать ребенка на руки, а посадить на стул или скамейку на небольшом расстоянии от себя, в некоторых случаях они предпочитают разместить ребенка таким образом, что мать оказывается в позиции «над ребенком». Эмоциональный контакт матери и ребенка не согласован. Для этих диад характерны высокая степень рассогласованности эмоций: мать не реагирует на проявления как отрицательных, так и положительных эмоций. Негативные переживания ребенка чаще вызывают досаду, раздражение. Матери не владеют своими, особыми способами успокаивания ребенка. В этих диадах нет эмоциональной общности матери с ребенком, она всегда находится «над» ребенком.

В третью группу были отнесены матери с дисгармоничным, аффективным, тревожным, пассивным вариантом взаимодействия. Эмоциональное состояние матерей этой группы чаще всего зависит от эмоциональной реакции ребенка на ситуацию. Дети этих женщин чувствуют себя некомфортно, так как матери действуют излишне осторожно, медлительно, неуверенно. Матери сконцентрированы на качестве совершения действия (для них важно, чтобы действия были выполнены аккуратно, чтобы одежда ребенка осталась чистой), без малейшего риска испортить (например, одежду) и т.д. Действия носят больше предметную, чем социальную направленность. Матери озабочены чаще всего только тем, чтобы одежда на ребенке выглядела эстетично, а продукт совместной деятельности с ребенком (например, постройка из кубиков) точно соответствовал требованиям в инструкции. Процесс одевания ребенка строится таким образом, что ребенок остается пассивным, а мать увлечена самим процессом одевания, а не процессом взаимодействия с ребенком. Обращения к ребенку достаточно редки, отдельные фразы, комментарии выражают оценку «красиво/некрасиво», касаются каких-либо тем, абсолютно не связанных ни с эмоциональным состоянием ребенка, ни с содержанием деятельности. Отмечаются случаи, когда матери разговаривают по телефону, в том числе с использованием функции «громкая связь» и решают свои вопросы. Наблюдаются ситуации, когда мать вслух рассуждает о состоянии здоровья ребенка (в том числе «разговор с собой») во время взаимодействия с малышом. Обращаясь с вопросами к ребенку, большинство матерей не ждут ответных реакций. Взаимодействуя с детьми, большинство матерей не комментируют ситуацию, способы действия, не фиксируют внимание детей на словах. Не побуждают детей к использованию речи. Матери этой группы замечают эмоциональное состояние детей, но чаще трактуют его как проявление признаков нездоровья. В целом для матерей этой группы характерно отстранение ребенка от себя, так как они большей частью погружены в свои переживания.

Анализ результатов диагностики позволил разработать программу повышения психолого-педагогической компетентности матерей в вопросах взаимодействия с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития и методические рекомендации по ее реализации.

В основу программы положены следующие подходы: гуманистический, комплексный, синергетический, культурологический и др. Реализация гуманистического подхода подразумевает акцент не на дефекте ребенка, а на микроусловиях, на тех ситуациях, в которых находится семья. Единство диагностической и непосредственно психолого-педагогической помощи семье составляет суть реализации комплексного подхода. Синергетический подход свидетельствует о нелинейности, множественности путей развития системы, которой является семья, системы саморазвивающейся и самоорганизующейся. У матерей наблюдается разная готовность к взаимодействию с ребенком, изменение обстоятельств жизни, количественные и качественные изменения родительской компетентности, разная степень готовности к включению во взаимодействие со специалистом и т.д. Культурологический подход предполагает необходимость рассмотрения явления с позиций культуры как специфического способа человеческой деятельности и в совокупности достижений во всех сферах человека. Программа построена в соответствии со следующими принципами: научности, доступности, последовательности и концентричности, диалогичности, комплексности. Принцип научности предполагает отражение в предъявляемом материале основных закономерностей развития детей и организации образовательного процесса; принцип доступности, обеспечивает адаптацию теоретических знаний к уровню понимания и воспроизведения их родителями; принцип последовательности и концентричности, обеспечивает постепенное обогащение знаний и умений родителей в вопросах взаимодействия с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития; принцип диалогичности ориентирован на установление доверительных отношений педагогов с родителями, родителей с детьми, принцип индивидуализации (по отношению к детям) направлен на учет при взаимодействии особенностей ребенка с задержкой речевого развития; принцип комплексности предполагает взаимодействие всех участников. Основная задача работы с родителями – формирование информационной, мотивационной, технологической, рефлексивной компетенций матерей по вопросам взаимодействия с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития.

С целью формирования информационной, мотивационной компетенций в содержание программы нами были включены вопросы, связанные с описанием особенностей развития детей с задержкой речевого развития, особенностей и разнообразия детской деятельности, эмоционально-личностного развития ребенка, перспектив его дальнейшего развития, специфики поведенческих проявлений в процессе взаимодействия с взрослым, особенностей поведения взрослого в процессе взаимодействия с ребенком, в том числе особенностей тактильного, голосового, визуального взаимодействия и т.д. Работа по оптимизации мотивационного компонента психолого-педагогической компетентности родителей направлена на развитие чувства ответственности за процесс семейного воспитания ребенка и на формирование уверенности родителей в своих воспитательных возможностях. Программа предусматривает проведение с родителями лекционных занятий, круглых столов, консультаций, занятий, на которых организуется просмотр и обсуждение видеоматериалов, анализ практических ситуаций и т.д.

С целью формирования технологической и рефлексивной компетенций в содержание программы нами были включены вопросы, связанные с выбором и использованием приемов

взаимодействия, способов тактильного, голосового, визуального взаимодействия, определением и реализацией оптимальных условий взаимодействия, оптимальной организацией пространства, в котором происходит взаимодействие матери и ребенка с задержкой речевого развития. Реализация программы также предусматривает формирование у родителей умения анализировать поведение, эмоциональное и физиологическое состояние ребенка, выбирать и использовать адекватные способы реагирования, умения организовывать разные виды деятельности с малышом. Работа строится с акцентом на формировании умения создавать и трансформировать развивающую предметную среду в соответствии с ключевыми психическими потребностями (потребность в получении информации, в общении, в любви, эмоциональном насыщении во взаимодействии с родителями) и ведущим видом деятельности (предметная) ребенка раннего возраста с задержкой речевого развития. В рамках работы по расширению рефлексивного компонента предусмотрена деятельность по развитию аналитических, прогностических и проектировочных умений организации и реализации взаимодействия с ребенком раннего возраста с задержкой речевого развития. Программой предусмотрено проведение для родителей практикумов, мастер-классов и т.д.

Для реализации программы формирования психолого-педагогической компетентности матерей в вопросах взаимодействия с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития нами разработаны методические рекомендации. Разработанная нами программа и ее дальнейшее совершенствование будут способствовать оказанию полноценной помощи матерям в вопросах взаимодействия с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития с целью минимизировать негативные проявления в развитии ребенка и обеспечить его дальнейшую успешность.

Библиографический список

1. Ворошнина О.Р. Психическое развитие преждевременно родившихся детей младенческого возраста: теоретические и прикладные аспекты. – Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2011. – 100 с.
2. Я – компетентный родитель: программа для поставщиков услуг родителям, имеющим детей дошкольного возраста не посещающих дошкольные образовательные учреждения / под ред. Л.В. Коломийченко; МО УДОВ Исследовательский центр развития системы образования. – Пермь, 2009. – 108 с.
3. Чиркова Т. И. Общение взрослых с детьми раннего возраста // Современные проблемы воспитания и развития детей раннего возраста. – Н. Новгород, 1992.

Вишкова Ю.А.,
магистрант профиль «Педагогические инновации в дошкольном образовании»
[*juliavshivkova1996@hotmail.com*](mailto:juliavshivkova1996@hotmail.com)

Научный руководитель: к.п.н., доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии
Григорьева Ю.С.

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,
г. Пермь
[*ulia_grigoreva_7@mail.ru*](mailto:ulia_grigoreva_7@mail.ru)

РОЛЬ ДЕТСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье раскрывается проблема формирования субъектности ребенка в дошкольном возрасте и возможности использования в этом процессе в качестве эффективного метода детской проектной деятельности.

Ключевые слова: субъектность, активность, самостоятельность, инициативность, субъектная позиция, ребенок дошкольного возраста, метод проектов, детское проектирование, детская проектная деятельность.

В последнее время в дошкольном образовании все более явно начинает обнаруживаться стремление к тому, чтобы ребенок в образовательном процессе выступал в роли субъекта. Это связывается, прежде всего, с реализацией ребенком в ходе образовательного процесса собственных потребностей и мотивов. В этом случае активность ребенка разворачивается по его собственной логике, а взрослый может только предлагать ребенку соответствующий материал и помощь, необходимую для овладения этим материалом.

В современной психологии все более прочные позиции занимают те теории, в которых субъектность раскрывается как одна из характеристик человека, развивающаяся в течение всей его жизни при различном содержательном наполнении этого процесса на каждом возрастном этапе (Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, В.О. Татенко, Б.Д. Эльконин и др.). Этап дошкольного детства выполняет особую роль в становлении субъектности, что связано с психологическими новообразованиями.

Психическое развитие ребенка, становление его субъектности более успешно совершается в процессе педагогически организованной деятельности. В пространстве событийной общности ребенка и взрослого, в пространстве совместно-распределенной деятельности возникает возможность осознанного и целенаправленного проектирования таких жизненных ситуаций (в том числе и образовательных), в которых становится возможным обретение авторства собственных осмысленных действий, обретение субъектности деятельности.

В качестве примера субъектной активности ребенка выступает проектная деятельность. Ее идея заключается в том, что ребенок сам инициирует проектную деятельность, а взрослый предоставляет ему необходимые материалы и средства. В проектной деятельности ребенок является менеджером проекта, что и обеспечивает субъектность его деятельности. Однако здесь существует и еще один аспект субъектности. Он связан с презентацией результатов.

Полноценная проектная деятельность предполагает предъявление и позитивную оценку проекта в социальном пространстве. Важно, чтобы то, что сделал ребенок, оказалось значимым для его социального окружения не понарошку, а на самом деле.

В основе метода проектов лежит развитие познавательных интересов обучающихся, умений самостоятельно конструировать свою деятельность, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления и самостоятельности. Актуальность и эффективность данного метода обеспечивается его потенциалом в развитии познавательной активности, исследовательского мышления, коммуникативных и практических навыков ребенка.

В практике ДОО используются следующие типы детских проектов (по Л.В. Киселёвой).

Исследовательско-творческий – дети экспериментируют, а затем оформляют результаты в виде газет, драматизации, детского дизайна. Этот тип проектов применяется в работе с детьми старших групп.

Ролево-игровой – используются элементы творческих игр, когда дети входят в образ персонажей сказки и решают по-своему поставленные проблемы. Применяется во второй младшей группе.

Информационно-практико-ориентированный – дети собирают информацию и реализуют ее, ориентируясь на социальные интересы (оформление и дизайн группы, витражи и др.) Применяется в средней группе.

Творческое оформление результата работы в виде детского праздника, детского дизайна и т. п. Этот тип проекта подходит для детей второй младшей группы.

Детское проектирование – совместная познавательная, творческая или игровая деятельность детей, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата деятельности.

Основной целью детского проектирования является развитие свободной творческой, самостоятельной личности, которое определяется задачами развития и задачами исследовательской деятельности детей. Для старшего дошкольного возраста актуально формирование предпосылок поисковой деятельности, интеллектуальной инициативы, развитие умения определять возможные методы, способствующие решению поставленной задачи, применять их с использованием различных вариантов.

Организуя проектную деятельность детей, педагог должен создать проблемную ситуацию, которая мотивировала бы детей на поиск новой информации, открытие нового знания, решение познавательных и социальных задач, но не предлагать свои варианты решения проблемы; иначе подобное взаимодействие препятствует формированию субъектной позиции ребенка. В проектной деятельности под субъективностью подразумевается выражение инициативы и проявление самостоятельной активности.

Система работы в дошкольном учреждении по работе с проектами включает в себя следующие блоки:

- педагогическое сопровождение ребенка в деятельности по освоению окружающего мира;
- актуализация знаний, умений, навыков ребенка, организация их практического применения;

– стимулирование потребности ребенка в творческой деятельности, самореализации, самовыражении.

При отборе содержания проекта воспитатель опирается на имеющиеся у детей потребности и интересы, особое внимание уделяется созданию условий для формирования субъект-субъектных позиций между участниками образовательных отношений. Педагог продумывает мотивацию, заранее моделирует проблемные ситуации, дети участвуют в выдвижении ближайших и перспективных целей своей деятельности, предлагая различные варианты решения проблем, действуют преимущественно не по инструкции, данной воспитателем, а на основе самостоятельно принятого решения.

В практике дошкольной педагогики Л. Морозова условно выделяет четыре группы проблем, способствующих созданию и реализации проекта: семья, природа, рукотворный мир, общество и его культурные ценности.

Дидактический смысл проектной деятельности заключается в том, что она помогает связать обучение с жизнью, формирует навыки исследовательской деятельности, развивает познавательную активность, самостоятельность, творчество, умение планировать, работать в коллективе, то есть – те личностные качества, которые способствуют становлению субъектной позиции ребенка.

В соответствии с принципами отечественной педагогики для обеспечения успешности и субъектности ребенка в проектной деятельности необходимо соблюдать следующие условия:

- учет интересов каждого ребенка;
- организация мотивации детей;
- предоставление детям самостоятельности и поддержка их инициативы;
- совместное со взрослым / самостоятельное / подгрупповое поэтапное достижение цели;
- выбор проблемы (тематики) из ближайшего окружения дошкольника, адекватной его возрасту.

Общая стратегия работы с детьми заключается в том, чтобы минимизировать запрещающие ситуации и увеличить количество ситуаций, поддерживающих детскую инициативу. В постановке задачи, подготовке проекта, планировании его основная роль принадлежит воспитателю и детям. В практической реализации проекта могут принимать участие дети, родители, а также все сотрудники детского сада.

Таким образом, детское проектирование в ДОУ способствует формированию субъектной позиции дошкольника и обогащению его знаний. Основываясь на принципах личностно-ориентированного подхода к обучению и воспитанию, проектная деятельность. Реализация метода проектов ведет к формированию субъект-субъектного взаимодействия педагога и обучающихся. В процессе выполнения проекта формируются способность генерирования идей, эмпатии, умение ассимилировать информацию, способность к свертыванию мысленных операций, прогнозирования вариантов развития событий, умение менять точку зрения (преодоление эгоцентризма).

Мамонтова П.А.,
бакалавр профиль «Дошкольная дефектология»

tamontovapol@yandex.ru

Научный руководитель: к.п.н., доцент кафедры специальной педагогики и психологии

Гаврилова Е.В.

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,

г. Пермь

Elena7107@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕНЕВОГО ТЕАТРА С ЦЕЛЬЮ РАЗВИТИЯ И КОРРЕКЦИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Одним из важных условий для решения проблемы социализации дошкольников в новых условиях является уровень речевого развития ребёнка, так как его объём и характер являются главными показателями успешной коммуникативной, учебно-познавательной и других видов деятельности. Проблема развития и коррекция связной речи детей с задержкой психического развития остается актуальной в настоящее время. В данной статье рассматриваются вопросы, связанные с особенностями использования теневого театра с целью развития и коррекции связной речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Ключевые слова: задержка психического развития, связная речь, дети старшего дошкольного возраста, теневой театр, театрализованная игра

В современном дошкольном образовании повышается интерес к личности ребенка дошкольного возраста, выявлению и развитию творческих способностей, речевому развитию, познавательной деятельности. Одним из важных условий для решения проблемы социализации дошкольников в новых условиях является уровень речевого развития ребёнка, так как его объём и характер являются главными показателями успешной коммуникативной, учебно-познавательной и других видов деятельности [3].

Дети с задержкой психического развития (далее – ЗПР) представляют собой разнородную группу. Развитие и коррекция связной речи – одна из важных задач в работе с детьми с ЗПР. Связная речь детей с задержкой психического развития имеет свои особенности [2, 4]. Вопросам развития и коррекции речи дети с ЗПР, в том числе связной речи, посвящены многие зарубежные и отечественные исследования. В них описаны особенности речи детей с ЗПР, обозначены подходы к коррекционной работе, описана коррекционно-развивающая работа, игры и упражнения. В то же время, как показывает анализ практики, актуальным остается поиск эффективных приемов, средств развития и коррекции связной речи детей с ЗПР. Одним из таких эффективных средств является театрализованная игра.

Театрализованные игры очень любимы детьми. Участвуя в театрализованных играх, дети знакомятся с окружающим миром через образы, краски, движения, звуки. Существуют разные виды театрализованных игр. Особый интерес представляют игры, в которых педагог использует теневой театр, который создает возможность правильно воспринимать

окружающую действительность во всем его разнообразии. Коррекционно-развивающий потенциал таких игр велик. Это подчеркивается исследователями, это осознают и педагоги-практики. В то же время, как показал анализ литературы и практики, этот потенциал не используется в полной мере педагогами, практически отсутствуют методические рекомендации, в которых бы подробно освещались вопросы использования теневого театра в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (в том числе с детьми с ЗПР).

Свое исследование мы посвятили проблеме коррекции и развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. В центре нашего внимания – специфика использования теневого театра с целью развития и коррекции связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

В начале исследования нам необходимо было выяснить: что знают педагоги об этом средстве, используют ли они его, какие трудности испытывают и др. С этой целью мы предложили педагогам ответить на вопросы, а также изучили опыт работы педагогов по развитию и коррекции речи детей с ОВЗ, опыт использования имитетрализованных игр (в том числе теневого театра) в работе с детьми. Анализ результатов данного исследования позволил сделать вывод, что педагоги высоко оценивают коррекционно-развивающий потенциал данного средства, некоторые педагоги имеют опыт использования теневого театра в работе с детьми с ОВЗ, в том числе с детьми ЗПР, высоко оценивают возможности использования теневого театра в работе по развитию и коррекции речи детей. В то же время педагоги-практики нуждаются в методических рекомендациях, в которых бы была отражена последовательность включения таких игр и упражнений, предусматривающая постепенное усложнение материала, была бы описана методика их проведения, обозначено время/местов режиме дня, описывалась бы система таких игр и упражнений, условия их использования с целью развития и коррекции связной речи детей с ЗПР и т.п. Проведенный нами анализ литературы также позволил сделать вывод, что проблема исследования актуальна и обозначенные нами вопросы требуют своего изучения.

Связная речь детей с задержкой психического развития имеет свои особенности. Основными характерными чертами словарного запаса детей с ЗПР являются бедность и неточность. Формирование словаря ребенка тесно связано с его психическим развитием, с развитием представлений об окружающей действительности. Особенности словарного запаса детей с ЗПР отражают своеобразие познавательной деятельности этих детей, ограниченность их представлений окружающем мире, трудности осознания явлений, свойств закономерностей окружающей действительности. Таким образом, у детей с задержкой психического развития обнаруживается бедность словарного запаса, своеобразие лексики, проявляющееся в неточности употребления слов, в несформированности обобщающих понятий и родовидовых соотношений, в недоразвитии антонимических и синонимических средств языка.

У детей с ЗПР наблюдаются нарушения словоизменения. Эти нарушения проявляются в неправильном употреблении падежных окончаний, предлогов, форм выражения временных отношений. Также отмечаются недоразвитие словообразования, нарушение грамматического оформления предложений, нарушение поверхностной структуры предложения. Особенно большое количество ошибок отмечается в употреблении предложно-падежных конструкций. У детей отмечается нарушение согласования существительного с прилагательным, местоимением, числительным в роде, в падеже.

Обнаруживаются ошибки в формах выражения временных отношений, например, будущего времени глагола, а также в спряжении глаголов. Дети затрудняются в использовании видовременных форм глаголов в структуре одного предложения. Вследствии недоразвития познавательной деятельности, в том числе процессов обобщения, дифференциации, сравнения, у детей с ЗПР обнаруживаются ошибки в словообразовании. В большинстве случаев дети с ЗПР не дифференцируют в импрессивной речи правильный и неправильный словообразовательный варианты, которые они имеют. У них оказывается несформированным чувство языка. В структуру предложений, составленных детьми, наиболее часто включаются субъектные, объектные и локативные отношения. Гораздо реже включаются атрибутивные, временные отношения, обозначение качества, способа действия. В предложениях почти не наблюдается обозначения причинно-следственных связей, а также целевых, условных отношений. Прилагательное, как более абстрактная часть речи, с большим трудом включается дошкольниками в структуру синтагматических и парадигматических связей.

Значительные трудности в овладении связной речью у детей с ЗПР обусловлены недоразвитием основных компонентов языковой системы и особенностями психической деятельности. Для этих детей характерна значительная неоднородность нарушенных и сохранных звеньев психической деятельности; ярко выраженная неравномерность формирования разных сторон психической деятельности. У дошкольников наблюдается низкая активность во всех видах деятельности, особенно спонтанная. Наиболее ярко нарушения проявляются на уровне словесно-логического мышления. Наибольшие затруднения вызывают задания, где требуется установить сложные причинно-следственные связи, где требуется оперирование материалом, который отсутствует в опыте ребенка.

Объем понятий недостаточен, зачастую содержание понятий ошибочно. У таких детей затруднено формирование эмпирических грамматических обобщений. Они отстают от типично развивающихся сверстников по способности осознавать речевую действительность как что-то отличное от предметного мира. Для речевой деятельности характерна недостаточность монологической речи. Дети испытывают серьезные затруднения в составлении рассказов-описаний, рассказов-повествований, рассказов-рассуждений, пересказов. При составлении рассказа ребенок может перескакивать, переходить с одной темы на другую, повторяться. Наблюдаются существенные трудности и в словесной регуляции деятельности.

Умение детей участвовать в такой форме речевого общения, как диалог, является одним из главных проявлений коммуникативных способностей. Стимулом для диалога обычно служит желание что-то узнать о явлениях и предметах окружающего мира. Для детей с задержкой психического развития для возникновения диалоганеобходим сильный собеседник, который будет мотивировать, заинтересовывать. Особое внимание в работе с детьми необходимо обращать на развитие умения спрашивать, отвечать на вопросы, высказываться в присутствии других и т.д. Эти умения также оказываются несформированными.

Процесс создания речевого высказывания должен начинаться с мотива. Познание окружающего мира, потребность в общении с другими людьми определяет мотивы речевого общения дошкольника. Эта потребность у детей с задержкой психического развития снижена. Отмечается отсутствие интереса к расширению своего кругозора, к усвоению знаний.

Мы считаем, что включение в работу, помимо традиционных приемов и средств, теневого театра поможет педагогу решить перечисленные проблемы. Театрализованные игры делятся на две основные группы: режиссерские игры и игры-драматизации. К режиссерским играм относятся настольный, теневой театр, театр на фланелеграфе [1]. В режиссерских играх ребенок или взрослый сам не является действующим лицом, он создает сцены, ведет роль игрушечного персонажа – объемного или плоскостного. Он действует за него, изображает его интонацией, мимикой. Пантомима ребенка ограничена, т.к. он действует неподвижной или малоподвижной фигурой, игрушкой. Большое значение в данном случае имеет речевое оформление ситуаций.

Теневой театр является одним из типов режиссерских стендовых театрализованных игр. Для проведения таких игр необходим экран из полупрозрачной бумаги, выразительно вырезанные черные плоскостные персонажи и яркий источник света за ними, благодаря которому персонажи отбрасывают тени на экран. Другим вариантом теневого театра может быть изображения персонажей при помощи рук. Очень интересные изображения получаются при помощи пальцев рук. Например, можно сделать гуся, зайца, лающую собаку, сердитого индюка, дерущихся боксеров и др. Показ всегда сопровождается соответствующим звучанием. Чтобы показывать сценку с несколькими персонажами одновременно, педагог устанавливает внизу экрана планку, на которой можно укреплять фигуру. Например, сначала тянет репку дед. Педагог укрепляет его фигуру на планке и выводит бабку и т. д. Фигуры размещают вблизи экрана, чтобы тени получились четкими. Сам педагог располагается ниже или сбоку от экрана, чтобы его тень не падала на экран. Театр теней хорошо использовать в часы досуга. Таким образом, классический вариант теневого театра предполагает использование относительно небольшого экрана, применение в основном плоских или полувъёмных кукол-фигур или использование рук с целью изображения персонажа. Освещение – простой белый свет. Такой теневой театр достаточно прост в управлении и доступен детям старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Другим вариантом использования теневого театра является ситуация, когда героями сказочных теней являются сами дети. Для этого потребуется большой экран, более мощные источники света (в некоторых случаях три источника). В роли источников теней выступают в этом случае дети-актеры или плоскостные маски-фигуры. В этом случае возможно использование записи музыкального и речевого сопровождения. Такая предварительная запись может быть необходима, т.к. экран мешает распространению звука, а установка микрофона за экраном будет способствовать появлению ненужных шумов и звуков.

Использование теневого театра имеет большое значение в развитии и коррекции мелкой моторики детей с ЗПР и позволяет решать самые разные задачи в этой области (развитие координированных движений, развитие умений удерживать позу, развитие способности переключаться с одного движения/позы на другую, формирование умения выполнять движения в определенном темпе и ритме и т.д.), что, в свою очередь, является важным и для развития речи детей. Используя теневой театр, педагог решает и самые разные задачи в плане развития и коррекции просодической стороны речи детей. Так как в этих играх минимизированы возможности использования мимики, пантомимики, большое значение приобретает выразительность речи. Ребенок учится выражать через речь разные эмоции состояния – радость, грусть, испуг, тревогу, страх и т.д., учится пользоваться

вопросительной интонацией и т.п. С помощью теневого театра проводится работа по развитию диалогической речи, монологической речи (пересказ и все виды рассказов).

Работу условно можно разделить на три этапа. На первом этапе детям предлагается «показать» какой-либо персонаж (зайца, волка, гуся...). Показ сопровождается речью. Это может быть реплика, состоящая из междометия, короткой фразы. В случае, когда ребенок использует силуэты, то на экране появляется персонаж. Ребенок его удерживает или перемещает определенным образом (веселый зайчик прыгает) и сопровождает показ речью – простыми («прыг! – прыг!», «оп! – оп!», «ай-яй-яй!» «ох!», «ах!») или более сложными высказываниями («Я веселый зайка, зайка-попрыгайка» и др.), передает настроение, использует соответствующую интонацию. Если ребенок изображает при помощи рук гуся, волка и др, то ему нужно сначала выполнить тренировочные упражнения обычным способом, без экрана. Педагог сначала показывает ребенку, как это будет выглядеть за экраном, затем показывает вне экрана ребенку данную позу (фигуру) и демонстрирует способы ее создания. Ребенок выполняет данное упражнение вне экрана (формирует позу рук, выполняет движения в данной позе). Затем переносит фигуру за экран, выполняет соответствующие движения, наблюдает, как это выглядит, корректирует движения и т.д. Затем ситуация усложняется: педагог произносит реплику персонажа, демонстрируя образец правильной речи, а ребенок в это время выполняет необходимые движения в позиции «руки за экраном». После этого следует предложить упражнения, в которых ребенок учится произносить определенную реплику, при этом осуществляет зрительный контроль с помощью зеркала. Реплика произносится выразительно, в определенном темпе. Только после этого ребенку предлагается упражнение, в котором необходимо одновременно произносить текст и выполнять движения. Причем сначала ребенок выполняет данные упражнения без экрана, затем за экраном. Педагогу следует сделать видеозапись (в ситуации выполнения упражнения за экраном) и вместе с ребенком ее проанализировать. Речевое сопровождение постепенно усложняется.

На втором этапе ребенку предлагается разыграть этюды, мини-ситуации. В работу включаются оба варианта показа – сначала с помощью фигур, затем этот же этюд показывается с помощью пальцев рук. Персонажи, движения, позы, движения пальчиков, рук, отдельные фразы отработаны ребенком на первом этапе. На втором этапе ребенок разыгрывает небольшие сценки, этюды, опираясь на умения, сформированные на первом этапе работы. Речевое сопровождение постепенно усложняется. В работу включаются диалоги. На этом же этапе включаются задания, в которых ребенку нужно составить рассказ-описание, небольшие рассказы-повествования. Данный сюжет обыгрывается с помощью теневого театра.

На третьем этапе ребенку предлагаются более сложные сюжеты. В работу включаются различные виды пересказа, рассказов. Ребенок составляет и разыгрывает ситуации, в основе которых лежит рассказ по игрушкам, по картине, из опыта, творческое рассказывание. Особое внимание отводится составлению связных высказываний типа рассуждений.

Подготовка к таким играм также имеет большое значение. Педагог постепенно включает в процесс подготовки детей. Дети под руководством педагога подбирают или изготавливают картотеку изображений, теневые фигуры и др. В это время педагог также уделяет внимание вопросам развития и коррекции речи детей: дает поручения,

побуждает к составлению и использованию разных типов высказываний, диалога. Дети рассказывают о том, что им необходимо подготовить, изготовить. Развивается планирующая функция речи.

Таким образом, теневой театр – эффективное дополнительное средство, которое педагог может использовать наряду с традиционными средствами с целью развития и коррекции связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Игры подбираются в соответствии с программой, включаются с учетом этапа коррекционной работы с ребенком, проводимой учителем-дефектологом, логопедом.

В рамках своего исследования мы определяем и описываем особенности использования теневого театра в работе по развитию и коррекции связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, этапы работы, условия, подбираем и систематизируем игры и упражнения, описываем методику их проведения. В завершении исследования нами будут разработаны методические рекомендации для педагогов по использованию теневого театра в работе по развитию и коррекции связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Библиографический список

1. Артемова Л.В. Театрализованные игры дошкольников: кн. для воспитателя дет. сада. – М.: Просвещение, 1991.
2. Власова Т.А., Лубовский В.И., Цыпина Н.А. Дети с задержкой психического развития. – М.: Педагогика, 1984.
3. Лисина М.И. Общение и речь. Развитие речи у детей в общении со взрослыми /под ред. М.И. Лисиной. – М. 1985.
4. Слепович Е.С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития: кн. для учителя. – Мн.: Нар. света, 1989.

*Гаммер Е.А.,
педагог-психолог,
Громова М.В.,
воспитатель*

*МАДОУ «Детский сад «ЛЕГОПОЛИС» г. Перми
Sangina5@yandex.ru*

ОПЫТ ВКЛЮЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЕ ДВИЖЕНИЕ НА ПРИМЕРЕ ДИСТАНЦИОННЫХ КОНКУРСОВ

Аннотация. В статье освещается опыт включения воспитанников дошкольного учреждения в соревновательное дистанционное движение города, края и России, раскрывается содержательное наполнение этапов подготовки детей с ОВЗ и их родителей к участию в дистанционных конкурсах технической направленности.

Ключевые слова: инклюзия, социализация, семья, дети с ОВЗ, соревнования, конкурсы, проект.

Инклюзия – это особая форма организации образовательного процесса для детей и людей с ОВЗ и инвалидностью. Основная идея данного процесса – это создание и трансформация имеющихся условий под образовательные потребности конкретного человека, для того чтобы он мог быть максимально «включенным» (инклюзированным) в социум.

В нашем детском саду обучаются воспитанники с задержкой психического развития, тяжелыми нарушениями речи, умственной отсталостью, нарушениями опорно-двигательного аппарата и другими заболеваниями, ограничивающими возможности здоровья, но при этом нет коррекционных и компенсирующих групп. Все дети посещают комбинированные группы общеразвивающей направленности. На каждого ребенка, согласно нормативно-правовой базе и его заключению ПМПК, составлена индивидуальная адаптированная образовательная программа. Таким образом, все дети с ОВЗ, в равной степени с остальными, получают знания, навыки и умения, имея дополнительную поддержку со стороны воспитателей и специалистов ДОУ.

Но социализация – это не только адаптация ребенка к условиям конкретной образовательной организации, обучение, коммуникация. На наш взгляд, это еще и активное включение в жизнь социума и тренды современного образования, в частности, в конкурсное движение, обеспечивающее расширение границ, контактов, восприятия, опыта и знаний. Именно это дает возможность не только детям, но, в первую очередь, их родителям посмотреть на свои возможности иначе, найти единомышленников и поддержку. Поэтому мы стремимся максимально включать воспитанников нашего детского сада в конкурсное движение города, края и России.

Творческие, театральные, логопедические конкурсы и конкурсы технической направленности, – всё это не чуждо нашим воспитанникам. Основной упор в своей работе мы делаем не на результат, а на процесс. Нам не столько важно, какое место займет в итоге ребенок, сколько то, что он узнает, чему научится, каким будет его эмоциональное состояние во время подготовки и проведения мероприятия.

Опыт работы показывает, что одной из наиболее комфортных и экологичных форм конкурса (соревнования) для детей с ОВЗ является дистанционная (видео и фото-формат). Для того чтобы максимально раскрыть потенциал ребенка, обязательным этапом является просмотр получившегося видео-сюжета вместе с другими воспитанниками группы. Это повышает статус и значимость ребенка в глазах коллектива, вызывает у детей активность и заинтересованность к презентуемому проекту и, как следствие, формируются новые коммуникативные поводы, которые в дальнейшем перерастают в дружеские и приятельские отношения. Кроме того, полученное видео размещается на канале детского сада YouTube, в социальных сетях ВК и ФБ, а родителям даются ссылки на видео других участников.

Готовясь к конкурсу с ребенком с ОВЗ, в первую очередь, учитываются его эмоциональные возможности: стабильность и лабильность нервной системы, темпераментальные особенности, эмоциональная зрелость.

На примере конкурсов технической направленности, в которых ребенок должен собрать и презентовать свой проект на заданную тему, охарактеризуем несколько этапов, которые мы выделяем.

1. Обсуждение с семьей воспитанника возможности участия и готовности включиться в проект. Часто на первых порах родители могут отказываться, не верить в свои силы

и итоговый результат. В таком случае мы показываем наши достижения прошлых лет (видео-сюжеты, дипломы детей, фотографии), ставим несложную задачу для родителя. Например, согласно тематике конкурса определиться с темой будущего проекта и поговорить с ребенком о выбранном направлении, для того чтобы максимально погрузить его в будущую работу. Таким образом, мы работаем пропедевтически, и на занятие в ДОУ ребенок приходит подготовленный, с некоторым багажом знаний, которые в дальнейшем придают ему уверенность.

2. На занятиях с ребенком мы начинаем уделять время выбранной теме: организуем беседы, обсуждения, рассматривание картинок, постройку пробных вариантов, деталей будущего проекта.

3. Домашняя работа вместе с родителем. На данном этапе дается возможность для самостоятельного семейного творчества. При необходимости мы оснащаем семью нужными материалами и конструкторами, но на данном этапе не помогаем, а предоставляем возможность попробовать самим придумать, создать какую-либо модель. Этот этап несет важный психотерапевтический эффект в детско-родительских отношениях. Здесь нет педагогов и учеников, нет старшего и младшего, это полное творчество и доверие, с взаимоподдержкой и совместным включением. Важным моментом является то, что уже подготовленный ранее на занятиях ребенок часто открывается для своего родителя с новой стороны, например, как «знаток» нюансов конструктора.

4. Семейный проект презентуется в группе детского сада или перед педагогом-руководителем проекта от образовательного учреждения. Иногда в работу вносятся небольшие корректировки, дополнения. Под руководством специалиста создается текст презентации проекта. Для того чтобы он был максимально комфортным, понятным и доступным для ребенка на данном этапе подключаются учитель-логопед и педагог-психолог.

5. Окончательная доработка проекта дома, составление текста, сопровождающего презентацию, и разучивание его с ребенком родителями.

6. Этап съёмки видео. В этом процессе участвует минимальное количество людей. Наш опыт показывает, что так ребенок меньше отвлекается, перестает стесняться и больше доверяет взрослому. Детям рассказывается о том, что «сейчас мы будем снимать фильм», это мотивирует юных конкурсантов, и они с готовностью включаются в процесс. Во время съёмки вместе с ребенком мы отматываемполучающийся видео-материал, что также положительно отражается на качестве работы. Дети начинают улыбаться, шутить, играть на камеру, им нравится чувствовать себя в центре внимания. Текст защиты делится на небольшие, доступные ребенку части и снимается покaдрово. Обязательно во время съёмки чередовать деятельность: рассказали часть защиты, собрали часть проекта. Это позволяет ребенку переключаться с одного вида деятельности на другой и тем самым отдыхать его психике. Съёмка видео с детьми старшего и подготовительного возраста продолжается от 30 до 40 минут. Это именно то эффективное время, когда ребенок находится в ресурсе и может быть субъектом происходящего действия.

7. Итоговый вариант видео обязательно отдается родителям для ознакомления, внесения возможных замечаний и корректировок.

8. По прошествии конкурса, вне зависимости от результатов, в группе детского сада мы устраиваем награждение участника, где ребёнку вручаются сертификат, подарки, медаль (если занято призовое место), и вместе со всей группой мы смотрим полученное видео. Таким образом, популярное направление соревновательного движения становится доступным, интересным и привлекательным для детей с ОВЗ и их семей. В комфортной и экологичной атмосфере совместно, силами специалистов, родителей и ребенка создается пространство для творчества, без критики, замечаний и рамок. У семьи повышается уровень самооценки, позитивное отношение к себе, уверенность в своих возможностях, силах и ресурсах.

*Глотова Н.Г.,
учитель-логопед
МАДОУ «Детский сад № 6», г. Березники
nataglo@mail.ru*

ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У НЕГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования коммуникативных навыков у неговорящих детей дошкольного возраста. Представлен обзор подходов к методике формирования вербальных и невербальных компонентов коммуникации у неговорящих детей.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, неговорящие дети, коммуникативные навыки, вербальные и невербальные средства коммуникации.

Особое значение на современном этапе развития образования приобретают вопросы изучения коммуникативной сферы детей, так как коммуникация является одной из основных компетенций человека, составной частью общения – ведущего фактора и источника психического развития.

Коммуникация – это процесс установления и развития контактов между людьми, который возникает в связи с потребностями совместной деятельности, включает в себя обмен информацией и обладает взаимным восприятием и попытками влияния друг на друга. С.В. Бориснев определяет коммуникацию как социально обусловленный процесс передачи и восприятия информации в условиях межличностного и массового общения по различным каналам с помощью разных коммуникативных средств [1, с. 14].

Средством вербальной коммуникации является речь. К средствам невербальной коммуникации относятся тактильные, зрительные, слуховые, обонятельные и другие ощущения и образы, получаемые от другого лица, которые образуют знаковую систему, дополняющую и усиливающую, а иногда и заменяющую слова. Проблема невербальных компонентов коммуникации рассматривается в различных ракурсах и разрабатывается рядом наук: психологией, физиологией, лингвистикой (А.П. Беликов, И.Н. Горелов, В.П. Морозов и др.) [4, с. 6].

Важным компонентом коммуникации являются коммуникативные навыки. Я.Л. Коломинский, А.В. Мудрик, Е.Г. Савина описывают коммуникативные навыки как единство личностных качеств ребенка, необходимых для организации процесса взаимодействия в конкретной социальной среде. Эти качества проявляются в осознанных коммуникативных действиях и в умении строить свое поведение в соответствии с целями общения, требованиями ситуации и особенностями личности собеседника. Е.О. Смирнова считает, что коммуникативные навыки – это осмысленные действия ребенка (на основе знаний структурных компонентов умений и коммуникативной деятельности), а также способность правильно строить свое поведение, управлять им согласно целям общения.

Таким образом, коммуникативные навыки – это овладение в процессе онтогенеза доступными невербальными и вербальными средствами общения ребенка с окружающими партнерами.

А.В. Запорожец, М.И. Лисина, А.Г. Рузская отмечают, что коммуникативные навыки способствуют психическому развитию дошкольника, выступают важным фактором их успешной социализации. З.М. Богуславская, Д.Б. Эльконин считают, что они влияют на общий уровень его деятельности. О.А. Санькова считает, что высокий уровень развития коммуникативных навыков является основой успешной адаптации человека в общественной среде, поэтому их формированием нужно заниматься с раннего детства. Исследователи М.И. Лисина, Т.А. Репина, А.В. Запорожец, А.А. Леонтьев, Е.О. Смирнова считают, что коммуникативные навыки начинают формироваться ещё в младенчестве и процесс формирования и совершенствования коммуникативных навыков идет на протяжении всего индивидуального развития. Для овладения определенными коммуникативными навыками ребенку необходимы умения, приобретаемые постепенно на разных этапах речевого онтогенеза. Поэтому формирование коммуникативных навыков занимает важнейшее место в работе как типично развивающимися детьми, так и с воспитанниками, имеющими ограниченные возможности здоровья (ОВЗ).

Специалисты отмечают, что среди детей ОВЗ с каждым годом становится всё больше детей, которые длительное время остаются неговорящими. Отсутствие речи у такого ребёнка не обеспечивает полноценного формирования языковых функций, что, в свою очередь, приводит к задержке познавательных процессов, к эмоциональным и личностным нарушениям, как следствие, неполноценному осуществлению мыслительной деятельности.

По мнению М.И. Лынской, Е.В. Кирилловой и других исследователей, неговорящие дети представляют собой неоднородную группу, в которую входят дети с алалией, задержками психического и психоречевого развития, интеллектуальной недостаточностью, расстройствами аутистического спектра, нарушением слуха, со сложной структурой дефекта и др. [3, с.10]. Несмотря на неоднородность нарушений, общим для всех детей является наличие комплексного органического нарушения. Речевая симптоматика у таких детей выражена обширно, так как страдают все компоненты речи: фонетическая сторона речи, лексика, грамматический и синтаксический строй. У них полностью отсутствует речь либо она представлена в основном вокализацией, звукоподражаниями, звукокомплексами, эмоциональными восклицаниями, отдельными нечетко произносимыми обиходными словами, что ведёт к ограничению коммуникации, что негативно влияет на социальное и эмоциональное развитие ребёнка. Большинство детей становятся пассивными, не вступают в общение. Неговорящие дети испытывают определённые трудности в овладении

коммуникативными навыками. Им свойственны отсутствие мотивации к общению, неумение ориентироваться в ситуации, разлаженность поведения, негибкость в контактах, повышенная эмоциональная истощаемость [2].

Анализ теоретико-прикладных работ позволяет выделить подходы, системы и методики формирования и развития как вербальных, так и невербальных компонентов коммуникации у неговорящих детей.

Особого внимания заслуживают следующие методики и системы коррекционной работы по формированию коммуникативных навыков у неговорящих детей:

- система коррекционной работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития, разработанная Т.А. Датешидзе и основанная на использовании всех видов деятельности, доступных детям данного возраста;

- методика О.Е. Громовой «Формирование начального детского лексикона», которая представляет собой обобщение опыта практического изучения и теоретического анализа выявленных у детей раннего возраста отклонений в развитии речи, содержания и методов обучения детей с нарушениями речи; данная методика направлена на профилактику и коррекцию речевых нарушений, решение актуальных педагогических задач, связанных с формированием уже в раннем возрасте коммуникативной компетенции детей из группы риска;

- система логопедических занятий Е.В. Кирилловой, представленная в пособии «Логопедическая работа с безречевыми детьми», представляющая собой обобщение опыта работы по изучению наиболее эффективных и доступных путей развития компенсаторных механизмов безречевых детей; предлагаемые автором приёмы логопедической работы опираются на принцип последовательного воздействия с использованием сохранённых функций для нормализации нарушенных;

- программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью Л.Б. Баряевой, О.П. Гаврилушкиной и др.;

- работа С.Н. Шаховской, опирающейся на организации особого режима, стимулирующего эмоциональное развитие безречевого формирования мотивации к взаимодействию и обучению;

- методика О.С. Павловой «Формирование коммуникативной деятельности у детей с общим недоразвитием речи», заключающаяся в развитии коммуникативных способностей детей с общим недоразвитием речи и формировании на этой основе их коммуникативного поведения;

- методика формирования языковой системы, разработанная московским логопедом-практиком Т.Н. Новиковой-Иванцовой и многократно опробованная в работе с детьми с ОВЗ; методика основывается на онтогенетическом принципе развития речи и отработке формирования языковых кодов (фонологического, лексического, грамматического и синтаксического);

- сенсорно-интегративный метод, разработанный логопедом М. Лынской для работы с детьми с тяжёлыми нарушениями речи.

Использование метода М. Лынской предполагает, что первоочередное внимание уделяется формированию комплекса предпосылок к речи, осуществляется опора на базовые виды восприятия: тактильное, обонятельное и вкусовое, проприорецепцию и ощущений от вестибулярной стимуляции. Автор ориентирует педагогов на системное формирование всей

языковой системы ребенка в комплексе с развитием у него навыков самообслуживания, социального поведения и пр.; а также на развитии речи в ее коммуникативном аспекте, что позволяет наиболее эффективно актуализировать полученные ребенком навыки и избежать «кабинетного эффекта речи» [3].

Работа по формированию вербальной коммуникации у данной категории детей – это длительный и трудоёмкий процесс. Развитие речевой активности, понимания обращённой речи, активного словаря являются основными направлениями работы с неговорящими детьми. Реализация этих направлений осуществляется через различные коммуникативные ситуации, игровую и предметную деятельность, режимные моменты и неформальное общение с дошкольниками.

Некоторые категории неговорящих детей (дети с интеллектуальной недостаточностью, с расстройствами аутистического спектра, с двигательными нарушениями, глубокими нарушениями слуха) понимают жесты быстрее и легче, чем слова, поэтому особое место в работе с ними отводится обучению их пониманию и использованию невербальных средств коммуникации в виде жестов и мимики, картинок и символов.

Активизация вербальных средств коммуникации у таких детей проводится с помощью компенсирующих средств, а именно невербальных, основанных на манипуляции конкретными и абстрактными изображениями. Невербальные средства коммуникации позволяют создать условия для повышения у неговорящего ребёнка мотивации к общению: ребёнок с помощью жестов, пиктограмм, слов-табличек участвует в коммуникативных ситуациях и выражает свои мысли и желания.

В России и за рубежом накоплен большой опыт по применению невербальных средств коммуникации. Среди широкого спектра существующих методик выделим следующие: Picture Exchange Communication System (PECS) Л. Фрост и Э. Бонди, (основанная на обмене карточками); языковая программа «Макатон» (предусматривающая использование символов, жестов и речи); методика Л.Б. Баряевой, Е.Т. Логиновой, Л.В. Лопатиной «Я говорю!», программа И.Н. Ананьевой «Посмотрите, я говорю!»; система занятий по развитию общения Л.М. Шипициной; методика Л.Г. Нуриевой (в основе которых лежит метод пиктограмм). Эти методики используются как для оказания помощи детям с временным запаздыванием речевого развития, способствуя овладению речью, так и в качестве полной альтернативы отсутствующей устной речи.

Обобщая различные подходы к формированию коммуникативных навыков у неговорящих детей, исследователи выделяют в качестве ведущих следующие направления работы: развитие потребностно-мотивационной сферы общения; развитие когнитивно-поведенческих предпосылок речи; развитие средств коммуникации; формирование умения пользоваться сформированными средствами коммуникации в процессе общения.

Таким образом, проблема формирования коммуникативных навыков у неговорящих детей является актуальной, так как они испытывают трудности в общении со взрослыми и сверстниками, обусловленные отсутствием речи. Основной целью работы с детьми с ОВЗ является повышение качества их жизни, содействие их адаптации к окружающей социальной среде. Выбор оптимального средства коммуникации, прежде всего, зависит от возможностей ребёнка. Но среди широкого спектра коммуникативных средств важно выбрать те, которые помогут упорядочить уже имеющиеся у ребёнка навыки и позволят достигнуть более сложного уровня коммуникации.

Библиографический список

1. Бориснев С.В. Социология коммуникации: учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2013. – 270 с.
2. Кириллова Е.В. Безречевые дети: особенности психолого-педагогической характеристики // Логопед. –2012. –№ 3. – С. 6–10.
3. Лынская М.И. Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий. – М.: Парадигма, 2012. – 86 с.
4. Танцюра С.Ю., Кононова С.И. Альтернативная коммуникация в обучении детей с ОВЗ: Методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2020. – 64 с.

*Гостева М.А.,
учитель физики
mermad1965@mail.ru*

*Будрина М.Г.,
воспитатель,*

*ГКБОУ «Общеобразовательная школа-интернат Пермского края», г. Пермь
m.bu.62@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ МАСТЕР-КЛАССОВ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье обозначается актуальность применения мастер-классов в работе с детьми, имеющими нарушения зрения, описывается опыт организации взаимодействия учеников разных классов в рамках мастер-класса по созданию эко-кормушки для птиц.

Ключевые слова: коррекционная работа, нарушение зрения, мастер-класс.

Перед современным обществом поставлена благородная задача – повысить качество жизни людей с ограниченными возможностями, в частности, с нарушением зрения. По данным Всемирной организации здравоохранения, во всём мире насчитывается более 39 млн. незрячих, в России – 260 тыс. В настоящее время около 1,5 млн. детей лишены зрения, в стране – 35 тысяч. Количество детей с нарушением зрения ежегодно увеличивается [2].

Зрение является одной из ведущих функций человека, оно обеспечивает получение более 90 % информации о внешнем мире. Серьезное зрительное нарушение, врожденное или рано возникшее, может повлиять на общее развитие ребенка с интеллектуальными нарушениями: снижается познавательная активность, замедляются темпы развития, поэтому важнейшим направлением с детьми данной категории является коррекционно-развивающая работа, направленная на повышение продуктивности познавательной деятельности, за счет системного формирования представлений о предметах и явлениях окружающей действительности в тесной связи с практической деятельностью.

Одной из проблемных зон разработки и реализации адаптированных и образовательных программ является создание программы коррекционной работы, позволяющей наиболее полно и точно учесть, и удовлетворить особые образовательные

потребности обучающихся. В настоящее время от педагога, работающего с незрячими и слабовидящими детьми, требуется владение такими технологиями обучения и воспитания, которые позволяют всесторонне развивать личность ребёнка, его творческую инициативу, формируют умение самостоятельно мыслить, добывать и применять знания, планировать действия, сотрудничать в разнообразных по составу и профилю группах, быть открытыми для новых контактов и культурных связей. «Именно занятия по ознакомлению с окружающим миром могут обеспечить развитие всех потребностей ребёнка в эмоциональном общении со взрослыми и сверстниками, в разнообразной деятельности, в познании действительности», отмечает Н.Ф. Виноградова [1].

Оптимальным педагогическим средством, обеспечивающим решение задач ознакомления с окружающим миром, представляются мастер-классы. Они проводятся для получения наиболее полной информации о позитивном опыте мастера, позволяют учащимся познакомиться с этапами исследования на основе приобретения субъективно новых знаний – знаний, которые являются новыми и лично значимыми для конкретного учащегося.

К особенностям организации и результатам мастер-класса с детьми с особыми образовательными потребностями в рамках реализации требований ФГОС начального общего образования относятся следующие: дети проводят активную деятельность, привыкают работать в малых группах; используются приёмы, раскрывающие творческий потенциал участников мастер-класса; формы, методы, технологии работы предлагаются участникам, а не навязываются; обеспечивается формирование познавательной потребности в конкретной деятельности; осуществляется индивидуальный подход по отношению к каждому ребёнку, отслеживаются позитивные результаты творческой деятельности каждого; процесс познания рассматривается как более важный и ценный, чем само знание.

В соответствии с вышеизложенными положениями нами был разработан и проведён мастер-класс совместно с учащимися 7 класса по теме: «Съедобная кормушка своими руками» для обучающихся начальной школы с нарушением зрения и интеллектуальными нарушениями.

Цель мастер-класса: обучение приемам изготовления съедобной кормушки для птиц; развитие у младших школьников эмоционально-чувственного опыта для понимания явлений природы; формирование навыков коллективных взаимоотношений и ответственности у старших школьников.

Задачи мастер-класса: обобщение опыта работы мастера по определённой проблеме; создание условий для полноценного восприятия и проведение анализа этой деятельности на основе работы по созданию съедобной кормушки; передача опыта путём прямого и комментированного показа последовательности действий, методов, приёмов работы с природными материалами (кабачок, морковь, яблоки, семечки...); развитие мелкой моторики участников мастер-класса; оказание помощи участникам обучающимися основной школы (семиклассниками).

Тематика мастер-класса включает в себя практическую работу по созданию эко-кормушки, состоящую из трёх этапов. В ходе мастер-класса участники изготавливают из подручных продуктов кормушки; задают вопросы, получают консультации.

Для определения эффективности подготовки и проведения мастер-класса были использованы следующие критерии:

- презентативность, то есть выраженность идеи, уровень её представленности, культура презентации идеи;
- эксклюзивность, то есть полнота и оригинальность мастер-класса;
- мотивированность – включение каждого участника в активную творческую деятельность;
- оптимальность – достаточность используемых средств на занятии, их сочетание, связь с целью и результатом.

Ход проведения мастер-класса представлен в таблице.

Таблица

Этапы мастер-класса

Этапы мастер-класса	Время
1. Организационный этап: приветственное слово, знакомство со съедобной кормушкой, правилами техники безопасности	4 мин
2. Проведение мастер-класса	
Часть 1. Практическая работа по изготовлению эко-кормушек	15 мин
Часть 2. Проведение выставки кормушек	5 мин
Часть 3. Развешивание кормушек на территории школы-интерната	7 мин
3. Заключение: подведение итогов	4 мин

На организационном этапе в ходе беседы ребята актуализировали представления о зимующих птицах нашего края и проблемах их питания в зимнее время. Перед участниками мастер-класса была поставлена цель ознакомления с изготовлением съедобных кормушек, которые можно мастерить в домашних условиях совместно с родителями. Предложенная кормушка полностью съедобная, экологически чистая (иногда позабытые кормушки со временем превращаются в висящий мусор, в данном же случае даже сорванная ветром ветка дерева или куста кормушка останется на снегу и будет съедена птицами).

Практическая работа по изготовлению эко-кормушек завершилась организацией выставки, которая продемонстрировала многообразие кормушек для питания птиц в холодное время года.

Далее школьники развесили кормушки на ветвях деревьев и кустарников. Педагог подчеркнул, что съедобная кормушка привлечёт внимание птиц, так как она маленького размера, и в ней хорошо видны зёрна.

На заключительном этапе мастер-класса участникам было предложено продолжить фразу: *сегодня я узнал..., было трудно..., теперь я могу..., у меня получилось ..., меня удивило..., занятие дало мне для жизни...*

Проведенный для слабовидящих детей и обучающихся по системе Брайля мастер-класс по созданию съедобной кормушки для птиц вызвал интерес у всех участников, имел практическую пользу, а также способствовал формированию экологической культуры школьников, активизации их практической природоохранной деятельности, познанию окружающего мира и развитию речи.

Библиографический список

1. Карпушина Е.Б. Формирование представлений о предметах окружающего мира у детей с недостатками зрения младшего дошкольного возраста: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.03. – М., 2001.
2. Сайт Всемирной организации здравоохранения. – Режим доступа: <https://www.who.int/ru> (дата обращения 15.10.2020).

*Гринкевич Л.Н.,
учитель начальных классов
МАОУ «Школа №7 для обучающихся с ОВЗ»,
г. Березники, Пермский край
greenkeevich@list.ru*

ИГРА КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЁЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ, ТМНР

Аннотация. В статье обосновывается целесообразность использования дидактических игр и игровых моментов на уроке, описывается построение урока в форме квест-игры по предмету «Математические представления» с детьми 4 класса, обучающимися по 2 варианту АООП.

Ключевые слова: дидактическая игра, квест-игра, умственная отсталость, тяжелые множественные нарушения развития.

Учителя, работающие с детьми с тяжёлой умственной отсталостью, ТМНР стремятся организовывать учебный процесс таким образом, чтобы изучаемый материал был доступен и интересен школьникам, и они активно включались в работу. Это актуализирует потребность в поиске, адаптации таких педагогических технологий, которые бы, исходя из своеобразия умственного развития детей, обеспечивали эффективное усвоение знаний умений и навыков на уроке, а также способствовали развитию познавательных процессов, что крайне важно для социализации детей с умственной отсталостью.

Одним из эффективных средств активизации на уроке познавательной деятельности детей, обучающихся по 2 варианту АООП, являются игровые технологии, дидактические игры и игровые моменты.

Понятие «игровые педагогические технологии» включает достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр. Используемая на уроке игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом. Игра является не только развлекательной частью урока, но и выполняет познавательные, воспитательные и коррекционные задачи обучения. При выборе дидактической игры необходимо ориентироваться на тему урока, ее цели и содержание. При этом цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи, учебный материал используется в качестве средства игры [1].

Д.Б. Эльконин подчёркивал, что ни один другой вид деятельности не образует вокруг себя такого мощного «педагогического поля». Увлечённые игрой, умственно отсталые дети легче усваивают программный материал, приобретают определённые знания и умения. Важным элементом, без которого невозможно проведение игры, является игровое действие. А так как дети с умственной отсталостью самостоятельно им не овладевают, используются такие приёмы, как: совместные действия ребёнка и взрослого, выполнение действий по подражанию, по демонстрации образца действий, словесной инструкции.

Большое значение в процессе игрового обучения имеет создание высокого эмоционального фона, исключение упреков и нравоучений в адрес ребёнка для того, чтобы он мог чувствовать себя уверенно и комфортно. Поощрения и подбадривания – необходимый эмоциональный момент. Ожидаемым результатом обучения являются адекватное поведение и эмоциональные реакции в соответствии с сюжетом игры. Учитывая то, что умственно отсталые дети неэмоциональны, пассивны и не проявляют активного желания действовать с предметами, игрушками, педагогу необходимо создать такое отношение к игре, которое способствует положительного эмоционального фона предлагаемой деятельности.

Игра, игровые ситуации способны сделать урок более содержательным и интересным при соблюдении следующих принципов: учета индивидуальных возможностей детей, поддержания игровой атмосферы, взаимосвязи игровой и учебной деятельности, переноса основного смысла игровых действий в реальный жизненный опыт школьников.

Представляем вариант использования игры на примере урока в 4 классе по учебному предмету «Математические представления», проводимого обучающимися по 2 варианту АООП.

Построение урока представляет собой квест-игру «В поисках сокровищ» с заранее определенной сюжетной линией, основной задачей которой является побуждение детей к выполнению математических заданий посредством вовлечения в игровые ситуации, игровые действия. Средством мотивации учащихся на достижение поставленных целей является игровой момент – предложение найти сокровища, а также участие в игре сказочного героя – Мишутки.

Технологическая карта урока

Организация этапа	Деятельность учителя	Планируемые результаты обучения		
		предметные	базовые учебные действия	личностные
1. Организационный этап				
1.1. Вступительная беседа.	<i>Организует включение детей в урок. Дети, сегодня у нас особенный урок: нам предстоит найти сокровища. Найти их нам поможет карта, на которой изображены стрелочки, указывающие правильный путь. Вместе с нами сокровища будет искать Мишутка. Я уверена, что вместе мы преодолеем все трудности</i>		<i>Регулятивные:</i> готовность к преодолению трудностей <i>Познавательные:</i> проявлять познавательные интересы	Эмоциональный настрой на урок
1.2. Постановка познавательной задачи				

Организация этапа	Деятельность учителя	Планируемые результаты обучения		
		предметные	базовые учебные действия	личностные
2. Актуализация знаний				
<p>2.1. <i>Игра-упражнение «Собери картинку»</i> <i>Цель:</i> закрепление порядкового счёта в пределах 10. <i>Правила игры:</i> Собрать из полосок-пазлов картинку, выкладывая их сверху вниз так, чтоб цифры встали по порядку: 1–10</p>	<p><i>Обеспечивает положительную реакцию детей на задание.</i> Первое испытание: на ваших тарелочках – полоски, на которых – кусочки картинки, а с краю – цифры. Для того, чтоб получилась картинка, вам нужно разложить полоски по порядку сверху – вниз так, чтоб цифры встали в ряд от цифры 1 до цифры 10</p>	<p>Узнавание цифр, навыки порядкового счёта в пределах 10</p>	<p><i>Познавательные:</i> осознанно выстраивать числовой ряд. <i>Коммуникативные:</i> слушать и понимать речь окружающих</p>	<p>Проявление нравственных качеств: настойчивости, терпения</p>
<p>2.2. <i>Игра-упражнение «Покажи цифру».</i> <i>Цель:</i> закрепление количественного счёта, умения соотносить число цифрой. <i>Правила игры:</i> посчитать количество предметов на карточке, предметов, находящихся в классе и показать цифру, обозначающую это количество</p>	<p><i>Формулирует задание. Уточняет ответы.</i> – Мишутка продолжает путь вот новое испытание: посчитайте, сколько бабочек изображено на карточке (горшочков с фиалками; количество хлопков ладоши). Не говорите вслух, а покажите цифру, обозначающую количество</p>	<p>Умение пересчитывать предметы, соотносить число с соответствующим количеством предметов, обозначать его цифрой</p>	<p><i>Коммуникативные:</i> вступать в разговор, поддерживать и завершать его. <i>Регулятивные:</i> активно участвовать в деятельности, и оценивать свои действия</p>	<p>Развитие экспрессивной речи способности объяснить свои действия</p>

Организация этапа	Деятельность учителя	Планируемые результаты обучения		
		предметные	базовые учебные действия	личностные
<p>2.3. Игра «Выпусти из сундучка геометрических человечков».</p> <p><i>Цель:</i> закрепление знаний о геометрических фигурах, цвете, величине.</p> <p><i>Правила игры:</i> достать из сундучка «геометрического человечка». Дать ему имя, описать.</p>	<p><i>С помощью наводящих вопросов помогает детям в построении фраз.</i></p> <p>- Это <i>круглый</i> человечек. Почему он называется круглым? (<i>потому, что он состоит из кругов</i>). Что у него есть круглой формы? (<i>голова, ручки, ножки, глазки, рот</i>). Из какого количества кругов состоит круглый человечек? (8). Что можно сказать о размерах кругов? Покажи большой круг, маленький. Большой – это круг, а как будут называться маленькие круги? Какого цвета круги?</p>	<p>Навыки распознавания геометрических фигур (круг, квадрат, прямоугольник, треугольник, овал)</p>	<p><i>Познавательные:</i> выделять существенные общие и отличительные свойства знакомых предметов.</p> <p><i>Коммуникативные:</i> сотрудничать с взрослыми, просить и принимать помощь.</p> <p><i>Регулятивные:</i> готовность выполнять инструкции педагога</p>	<p>Проявление коммуникативных и речевых навыков</p>
3. Закрепление знаний в знакомой ситуации				
<p>3.1. Игра «Помоги геометрическому человечку найти свой домик».</p> <p><i>Цель:</i> отработка навыка соотносить форму предмета с геометрической фигурой.</p> <p><i>Правила игры:</i> найти подходящий по форме человечка домик. Провести линию (дорожку) от человечка к домику</p>	<p><i>Выдвигает проблему.</i></p> <p><i>Акцентирует внимание на конечном результате деятельности детей.</i></p> <p>-Геометрические человечки живут в геометрических домах, только вот беда: они не могут в них попасть. Помогите человечкам, нарисуйте для них дорожки к их домам.</p>	<p>Навыки соотношения формы предмета с геометрической фигурой</p>	<p><i>Познавательные:</i> сравнивать, соотносить формы предметов.</p> <p><i>Коммуникативные:</i> сотрудничать доброджелательно относиться к одноклассникам</p>	<p>Проявление отзывчивости, стремления оказать помощь</p>

Организация этапа	Деятельность учителя	Планируемые результаты обучения		
		предметные	базовые учебные действия	личностные
<p>3.2. <i>Игра-физкультминутка «Открой замочек».</i> <i>Цель:</i> снять психическое напряжение у учащихся путем переключения на другой вид деятельности. <i>Правила игры:</i> детям раздаются ключики с головкой определённой геометрической формы. Под лёгкую музыку дети бегают по классу. Как только музыка заканчивается, нужно «открыть» соответствующим ключиком замочек</p>	<p><i>Создаёт условия для снятия психического напряжения.</i> -Геометрические человечки не могут попасть в свои домики, потому что двери домов закрыты на замки. У каждого замочка свой ключик. Головка ключика и отверстие на замке одной геометрической формы. Пока играет музыка – вы потихоньку бегае, как только музыка закончится – каждый должен подбежать к нужному домику и открыть ключиком замочек.</p>	<p>Навыки соотношения геометрических фигур</p>	<p><i>Коммуникативные:</i> бесконфликтно взаимодействовать с одноклассниками в различных ситуациях. <i>Регулятивные:</i> самоконтроль поведения</p>	<p>Умение взаимодействовать с товарищами</p>
<p>4. Закрепление знаний в изменённой ситуации</p>				
<p>4.1. <i>Игра-упражнение «Заколдованное животное»</i> <i>Цель:</i> развитие образного мышления, мелкой моторики. <i>Правила игры:</i> в конверте- фото «заколдованных». Чтоб расколдовать животных, нужно, опираясь на схему, выложить их из геометрических фигур.</p>	<p><i>Вовлекает детей в кооперативную практическую деятельность. Осуществляет дифференцированный подход.</i> - В конверте письмо от животных, которых заколдовала Баба Яга. Они просят вас, чтоб вы их расколдовали. Для этого они посылают вам своё фото и геометрические фигуры. Выложите их изображение из геометрических фигур.</p>	<p>Формирование математических представлений, развитие мелкой моторики</p>	<p><i>Познавательные:</i> понимать изображение, отображать его структурные геометрические формы. <i>Регулятивные:</i> соотносить свои действия и их результаты с заданными образцами</p>	<p>способность к совместной и самостоятельной деятельности</p>

Организация этапа	Деятельность учителя	Планируемые результаты обучения		
		предметные	базовые учебные действия	личностные
<p>4.2. <i>Игра</i> «Магазин».</p> <p><i>Цель:</i> закрепление навыков соотношения формы предмета с геометрической фигурой.</p> <p><i>Правила игры:</i> расставить предметы по полочкам, соотнося их форму с указанными геометрическими фигурами. Пояснить свои действия</p>	<p><i>Наводящими вопросами помогает выявить причинно-следственные связи формы предмета и его места на полке.</i></p> <p>- Давайте расставим предметы на витринах нашего магазина так, чтоб покупателям было понятно, где какой товар. Предметы разные. Как мы их можем сгруппировать? (по геометрической форме)</p>	<p>Умение соотносить форму предмета с геометрической фигурой, навыки решения жизненных задач</p>	<p><i>Познавательные:</i> делать простейшие обобщения, классифицировать на конкретном материале;</p>	<p>Развитие мотивов решения повседневных практических задач</p>
<p>4.3 <i>Игра</i> «Волшебный лес».</p> <p><i>Цель:</i> закрепление навыков распознавания геометрических фигур.</p> <p><i>Правила игры:</i> детям раздаются лукошки, на дне которых – геометрические фигуры. Нужно собрать в них «грибы» с соответствующей по форме шляпкой</p>	<p><i>Обеспечивает мотивацию выполнения задания.</i></p> <p>-Следующее испытание нас ждёт в волшебном лесу. Лес волшебный, потому, что в нём растут необычные, геометрические грибы. Соберите их в лукошки, на дне которых – геометрические фигуры. Брать нужно грибы со шляпкой той формы, какая нарисована на дне лукошка</p>	<p>Навыки распознавания и соотношения геометрических фигур, количественного счёта</p>	<p><i>Регулятивные:</i> следовать предложенному плану и работать в общем темпе</p>	<p>Освоение роли участника игры, эмоциональное участие в процессе общения</p>

Благодаря использованию игровых моментов урок получился интересным и красочным, способствовал не только формированию математических представлений, но и развитию психофизических, коммуникативных качеств обучающихся с тяжёлой умственной отсталостью, ТМНР. Об эмоциональном отклике детей свидетельствовали их активность на уроке, позитивный эмоциональный настрой.

Таким образом, руководя игрой, удалось активизировать познавательную деятельность обучающихся, воздействовать на все стороны развития их личности: на чувства, сознание, волю и поведение в целом.

Библиографический список

1. Акулова Н.Г. Игровые педагогические технологии. Режим доступа: https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie_tekhnologii/2013/03/03/igrovye-pedagogicheskie-tekhnologii

*Давыдова В.В.,
учитель адаптивной физкультуры, ЛФК, ритмики
МБОУ СОШИ, г. Кизел
Valeriya.davydova.1984@mail.ru*

ЗАНЯТИЯ РИТМИКОЙ И ЛФК КАК СПОСОБ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ДВИГАТЕЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ С ОВЗ

Аннотация. В статье рассматриваются средства коррекции двигательных нарушений у детей с ОВЗ, виды корригирующих упражнений, процесс формирования двигательных навыков у детей с ОВЗ.

Ключевые слова: ритмика, лечебная физическая культура, дети с ОВЗ, коррекция нарушений двигательных функций, корригирующие упражнения.

Дети с нарушением интеллекта, а особенно дети с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости, нуждаются в коррекции недостатков психического и физического развития. Активными способами и средствами коррекции являются все виды учебной деятельности, в которую погружаются учащиеся МБОУ СОШИ. Но ритмика и лечебная физическая культура (ЛФК) – это особенные, нестандартные и неординарные способы и средства воздействия на учащихся ОВЗ, содействующие их общему развитию. Уроки ритмики и ЛФК нацелены на исправление недостатков физического развития, общей и речевой моторики, эмоционально–волевой сферы, направлены на воспитание положительных качеств личности.

У детей с ОВЗ формирование двигательных навыков происходит очень медленно, так как у них малый резерв двигательных условных рефлексов, на которые можно было бы опереться при формировании новых двигательных представлений.

При формировании двигательных навыков у детей с ОВЗ условно выделяют четыре стадии:

1. Стадия создания представления о двигательном действии через попытки выполнить данное движение частично.
2. Детальная проработка того или иного движения.
3. Устранение, предотвращение неправильного движения и первоначальное выполнение движения.
4. Освоение и разнообразие двигательного навыка [2].

Самой сложной стадией в работе с детьми с ОВЗ является создание представления о движении. Обучение движениям будет проходить эффективнее, если сочетать наглядный показ с объяснением, обеспечивая воздействие на вторую сигнальную систему при широком использовании наглядности.

Исходя из вышесказанного, на занятиях ритмикой и ЛФК применяется методика формирования навыков, в которой выделяются три этапа обучения движениям:

I этап – создание представления о движении с помощью объяснения, показа и подводящих упражнений;

II этап – многократное повторение и выполнение подводящих упражнений, которое целесообразно осуществлять в игровой форме, используя четко определенную систему оценки умений и навыков;

III этап – закрепление и отработка ранее изученных движений, обеспечение вариативности их выполнения при поддержании устойчивого интереса к занятиям.

На занятиях ритмикой и ЛФК используется музыкальное сопровождение. Движения, выполненные под музыку, не только оказывают коррекционное воздействие на физическое развитие детей, но и благоприятно влияют на формирование мышления, памяти, внимания, речи. Музыка организует ребенка, концентрирует внимание, формируя быструю реакцию на смену музыкальных фраз. Выполнение ритмических упражнений с различными предметами (обручи, шары, ленты, мячи) способствует развитию ловкости, быстроты реакции, точности выполнения движений.

Использование корригирующей гимнастики на занятиях ЛФК позволяет задействовать каждое звено опорно-двигательного аппарата, все мышечные группы, сердечно-сосудистую, нервную, дыхательную системы.

На занятиях используются корригирующие упражнения трех видов:

1) упражнения с предметами (гимнастические палки, флажки, обручи, скакалки, мешочки с песком, гантели), способствующие развитию пространственной ориентировки, точности движений, координации, укреплению различных групп мышц;

2) упражнения без предметов, ориентированные на формирование и коррекцию осанки; укрепление мышц спины и брюшного пресса; формирование правильного и спокойного дыхания при выполнении физических упражнений; развитие мелкой моторики, укрепление мышц кистей и пальцев рук;

3) упражнения на тренажерах [1].

Ранняя и систематическая коррекция двигательных нарушений осуществляется с учетом видов двигательных нарушений, состояния здоровья, а также с учетом индивидуальных особенностей, клинических форм и характера нарушения. Корригирующая гимнастика может включать до 5-6 упражнений, каждое из которых повторяется по 3-4 раза.

Эффективным средством коррекции психофизического развития детей являются используемые на занятиях игры. Они обеспечивают функциональную нагрузку организма, помогают корригировать сохранные возможности, компенсируют недостатки физического развития, способствуют развитию двигательных навыков.

В отличие от выполнения традиционных движений игра всегда связана с инициативным началом, проходит эмоционально, весело и тем самым стимулирует двигательную активность. Развлекательная сторона игр, преимущественное использование в них локомоторных, естественных движений, меньшая жесткость правил соответствуют функциональным особенностям детского организма. В сюжетных играх ребенок вживается в образы различных персонажей, имитируя повадки птиц, животных.

Занятия по ритмике и ЛФК выстраиваются таким образом, чтобы энергичные физические действия чередовались с успокаивающими упражнениями, что позволяет избежать переутомления и поддерживает активность детей на оптимальном уровне.

Библиографический список

1. Ашмарин Б.А. Теория и методика физического воспитания: учебник. – М.: Просвещение, 1990.

2. Боген Н.Н. Обучения двигательным действиям. – М.: Физкультура и спорт, 2012.

*Денисова Т.Л.,
зам. зав. по ВМР, воспитатель,
Ракина Л.В.,
воспитатель
МАДОУ «Детский сад № 90» г. Березники
mdou90-5959@yandex.ru*

ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ДОСТИЖЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье излагается модель составления тематического плана образовательного процесса, определен алгоритм его разработки и преимущества применения в педагогической практике.

Ключевые слова: планирование образовательного процесса, тематическое планирование, модель, качество образования.

Качество образования – это характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям. Качество образования зависит от таких факторов как: содержание образования, процесс образования, результат образования.

Основное содержание дошкольного образования определяется основной образовательной программой. Результат образования определен федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования и представлен в виде целевых ориентиров.

Повышению качества образования способствует грамотное планирование образовательного процесса, то есть заблаговременное определение системы и последовательности его осуществления в дошкольной образовательной организации с указанием необходимых условий, средств, форм и методов. Основной функцией планирования является обеспечение системности и качества педагогического процесса, преемственность в развитии и образовании детей на разных ступенях дошкольного возраста, внутри каждой возрастной группы. Планирование позволяет целенаправленно и систематически распределять программные задачи и содержание по времени и в соответствие с логикой их освоения детьми [1, с. 389].

Одной из форм планирования образовательного процесса является тематическое. Его суть заключается в организации и проведении тематических недель. Каждая тема может продолжаться от одной до двух недель. Это зависит от возраста детей, а также от насыщенности содержания.

Педагогами нашего детского сада была разработана следующая модель тематического плана:

Месяц	Неделя	Тема	Программные задачи	Образовательная деятельность с детьми Итоговое мероприятие	Мероприятия для родителей	Организация развивающей предметно-пространственной среды группы	Мероприятие с педагогами
-------	--------	------	--------------------	---	---------------------------	---	--------------------------

Процесс разработки тематического плана строится в следующей последовательности:

1. Определение актуальных тем. В основе плана лежат темы, связанные:
а) с сезонностью: «Осень», «Весна», б) с общенародными праздниками «Новый год» «8 марта» «День народного единства», в) с региональными праздниками «День рождения Пермского края», г) с календарем знаменательных и памятных дат ЮНЕСКО «Международный день птиц» «Пушкинский день России» «Международный день библиотек» «Международный день толерантности».

2. Определение задач, способствующих раскрытию темы, с учетом возраста детей.

3. Определение тематических мероприятий для всех участников образовательного процесса.

В течение тематической недели педагоги работают над реализацией задач всех образовательных областей. Работа над каждой темой в рамках данной модели помогла педагогам более осознанно подходить к выбору содержания образовательной деятельности. Например, в рамках тематической недели «Международный день библиотек» дети младшего возраста не просто упражнялись в выполнении ходьбы по ограниченной поверхности, а стали героями стихотворений А. Барто (цикл «Игрушки»); дети среднего дошкольного возраста не просто учились разрезать лист бумаги, а делали книжку-малышку; дети старшей группы не просто учились рисовать дерево, а иллюстрировали стихотворение; дети подготовительной к школе группы не просто составляли рассказы из личного опыта, а «писали» книгу.

Постановка педагогических задач сообразно возрасту с учетом индивидуальных особенностей дошкольников способствует процессу индивидуализации и направлена на создание ситуации общей успешности. При этом из процесса не исключены дети с ограниченными возможностями здоровья.

Апробировав тематический план, некоторые педагоги пришли к решению: часть тем реализовывать через проектную деятельность. Разносторонние мероприятия в рамках проекта позволяют дошкольнику найти себя, поверить в свои силы, утвердить себя в глазах окружающих, способствуют непрерывномусамостоятельному или при помощи взрослых, поиску информации, обновлению собственных знаний и умений.

Разработанный тематический план размещается в информационных уголках для родителей, на страницах в интернет-сообществах. Таким образом, родители имеют возможность не просто познакомиться с темами и содержанием детской деятельности, но внести свои пожелания, предложить свою помощь в организации того или иного мероприятия, своевременно подготовить совместные детско-родительские творческие

работы (так как в ходе тематических недель организуется достаточно большое количество выставок, мастер-классов).

Выделение в плане колонки «Мероприятия с педагогами» обусловлено необходимостью постоянного повышения профессиональной компетентности воспитателей, что проявляется не только в их знаниях, осведомленности, но и мотивированном стремлении к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческому отношению к делу. Мероприятия для педагогов носят открытый характер, проводятся в форме мастер-классов, круглого стола, деловых игр. Их организатором становится педагог, хорошо владеющий темой. Такие встречи являются стартовой площадкой для начинающих воспитателей, дают всем участникам возможность получить опыт публичного выступления без критики и осуждения, создают благоприятные условия для личностного роста педагогов.

Преимущества данного варианта планирования заключаются в обеспечении возможностей учета программных задач каждой возрастной группы, комплексного охвата всех участников образовательной деятельности, а также в наглядности (педагогам становится понятно, что необходимо внести в развивающую среду).

Используя данную модель тематического планирования в течение трех лет, мы отмечаем следующие положительные моменты:

- повышение качества образования, выражающееся в увеличении показателей мониторинга;
- проявление педагогами творчества в процессе планирования, уход от формального написания календарного плана;
- осознанное пополнение развивающей предметно-пространственной среды групп;
- увеличение процента родителей, принимающих активное участие в образовательном процессе;
- увеличение процента родителей, удовлетворенных качеством образовательной деятельности, осуществляемой в детском саду.

Библиографический список

1. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. – СПб.: Питер, 2013. - 464 с.

Дзюба Т.В.,

воспитатель

МАДОУ «Детский сад №67», г. Березники

[*tadzuba82@mail.ru*](mailto:tadzuba82@mail.ru)

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОУ И СЕМЬИ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО

Аннотация. Социализация детей дошкольного возраста – фундамент их вхождения в дальнейшую жизнь. Одно из условий успешной социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья – это помощь семье в процессе воспитания ребенка, повышение

педагогической культуры родителей. В статье рассматриваются формы взаимодействия дошкольного учреждения с родителями детей дошкольного возраста с ОВЗ.

Ключевые слова: социализация детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, формы взаимодействия педагогов и родителей.

Одной из образовательных областей, обозначенных в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, является социально-коммуникативное развитие. Содержание данного направления образовательной деятельности ориентировано на обеспечение позитивной социализации детей дошкольного возраста, их приобщение к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства, развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками, социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности [4]. Актуальность осуществления такой работы в современных условиях возрастает в связи с особенностями социального окружения ребенка, в котором часто наблюдаются недостаток коммуникативной культуры во взаимоотношениях людей. Между тем коммуникация в современной жизни является базовой для успешной реализации всех видов человеческой деятельности. Только в общении и в отношениях с другими людьми человек может почувствовать и понять самого себя, найти свое место в мире, социализироваться, стать социально-ценной личностью. Общение – одна из самых важных потребностей, основной способ жизни человека и условие его развития.

Особую роль в процессе социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) играет семья, являющаяся первым, а иногда и единственным институтом воспитания.

В работах О.Н. Юлдашева отмечается, что семейная социализация детей с ОВЗ является видом отклоняющейся социализации, т.к. личностное развитие индивида изначально не соответствует эталонам, установленным в обществе. В.А. Друзь, А.И. Клименко, И.П. Помещикова добавляют, что особенности психофизического развития детей с ОВЗ приводят к ослаблению адаптивных возможностей и тем самым ограничивают их социализацию. Поэтому дети с ОВЗ испытывают трудности в социальной интеграции в сфере образования, общественной жизни в целом. Вместе с тем у таких детей необходимо формировать готовность и способность к относительно независимой жизни, а также предупреждать проявления социальной недостаточности [2].

Но некоторые семьи не готовы к созданию условий, необходимых для гармоничной социализации ребенка с ОВЗ. Педагогическая некомпетентность, неосознанное отвержение родителями такого ребенка или, наоборот, чрезмерная опека ведут к его пассивности, возникновению неуверенности в себе, безынициативности. Часть родителей не желает мириться с проблемами ребенка и преувеличивают его возможности. Другие из-за стеснения не посещают с ребенком общественные места, лишая его жизненных впечатлений.

Поэтому педагоги дошкольного учреждения стремятся оказывать помощь семьям, воспитывающим детей с ОВЗ. В основе такого взаимодействия лежит идея о том, что семейное воспитание является приоритетным, а линия отношений семьи и детского сада определяется как сотрудничество и взаимодействие. За воспитание детей несут ответственность родители, а все другие социальные институты призваны помочь, поддержать, направить, дополнить их воспитательную деятельность [1].

Основной составляющей в работе детского сада с родителями является повышение их психолого-педагогической культуры, которое может осуществляться в разнообразных формах. Это групповые и индивидуальные консультации, информационные стенды, папки-передвижки, папки-ширмы, мини-библиотеки; а также дистанционное общение в группе «вконтакте», где можно обсудить проблемы, получить ответы на возникающие вопросы, выслушать предложения и мнения друг друга, а также по ссылке посмотреть педагогическую литературу и педагогические сайты. Необходимо привлекать к сотрудничеству с родителями разных специалистов. Например, психолог проводит тренинг «Как выстраивать общение с детьми», имеющий целью обучение родителей навыкам взаимодействия с ребенком, позволяющим повысить его самооценку и создать в семье атмосферу уважения и любви. Родительские собрания целесообразно проводить в нетрадиционной форме, предусматривая показ видеороликов занятий, режимных моментов, взаимодействия детей во время игры. Родители видят позитивные моменты, радуются успехам своих детей, у них возникает желание помочь педагогам. Организация Дня открытых дверей позволяет родителям ощутить атмосферу детской жизни, своими глазами увидеть работу педагогов, что способствует установлению доверительных отношений между ними [3].

Работа с родителями также заключается в организации совместной деятельности семьи детского сада в формате мастер-классов: «Семейный талисман», приуроченный ко Дню Семьи, любви и верности, «Дома мы одна семья – в садике мы все друзья», приуроченный ко Дню Единства.

Большое значение в плане повышения педагогической культуры родителей имеет их активное участие в реализации проектов: экологический проект «Мы с природой дружим, мусор нам не нужен», «Весна-красна», «День матери». Родители наравне с педагогами подбирали содержание проекта, принимая на себя ответственность за результат. Они участвовали в конкурсах, совместных праздниках, готовили атрибуты для театрализованной постановки. Общение взрослых во время реализации проекта носило неформальный, познавательный характер, что приводило к снятию напряжения в отношениях, способствовало развитию взаимопонимания, доброжелательности, компромисса.

Семьи привлекались к участию в социально-значимых городских благотворительных акциях: «Подари книгу библиотеке», «Старость в радость», «Поможем вместе». Благодаря отклику неравнодушных родителей были собраны подарки к Новому году в Дом престарелых, корм для бездомных животных. Благотворительность – это важный фактор для всестороннего и гармоничного развития личности, актуализации потребности сделать доброе, хорошее дело.

Периодически мы организуем встречи «Гость группы», предусматривающие привлечение активных родителей, готовых пообщаться с детьми и рассказать о своей профессии, увлечении. Такие встречи вносят в жизнь воспитанников радость от общения, положительные эмоции, а также прививают определенные культурные ценности;

И, конечно, мы проводим совместные досуги и праздники, спортивные соревнования, где родители являются активными участниками, организуем совместные экскурсии в библиотеку, музыкальную школу, музей

Одной из эффективных форм работы в рамках индивидуальной коррекционной стратегии является ведение тетради, где записывается проблема, ее решение и результат. Например, проблема: «Долгое прощание с мамой»; решение: «Провести беседу с мамой,

предложить ей сократить время прощания, обговорить время, когда воспитатель больше времени сможет уделить ребенку».

При приеме новых детей, в первую очередь, необходимо изучить их медицинские документы, побеседовать с родителями об особенностях детей, условиях, необходимых для успешной адаптации к новым условиям и детскому коллективу. В дальнейшем мы стремимся ежедневно рассказывать родителям, как прошел день, акцентируя положительные, но не скрывая отрицательные моменты.

Таким образом, формы сотрудничества дошкольного учреждения с родителями разнообразны. Но все они требуют тщательной подготовки. Важно выстроить грамотные отношения с родителями, учитывать потребности, индивидуальные и возрастные особенности детей. По мере развития взаимоотношений крепнет доверие, родители из «зрителей» и «наблюдателей» становятся активными участниками воспитательно-образовательного процесса, помощниками педагогов. И только совместные, терпеливые усилия всех участников образовательного процесса, основанные на принципах доверия и взаимопомощи, могут дать положительные результаты в социализации дошкольника с ограниченными возможностями здоровья.

Библиографический список

1. Зверева О.Л., Кротова Т.В. Общение педагога с родителями ДОУ: методический аспект. – М.: ТЦ Сфера, 2009.
2. Кожанова Т.М. Роль семьи в социализации детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – №4.
3. Микляева Н.В. Создание условий эффективного взаимодействия с семьей: методическое пособие для воспитателей ДОУ. – М.: Айрис-пресс, 2006.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – Режим доступа <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/>

*Долматова Н.С.,
учитель-логопед
МБОУ «С(К)СОШИ», г. Чусовой,
natalia6359@yandex.ru*

ЦИФРОВЫЕ УСТРОЙСТВА В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА КАК ИНСТРУМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос использования цифровых технологий в профессиональной деятельности учителя-логопеда, отмечаются возможности применения интерактивных игр на коррекционно-логопедических занятиях с детьми младшего школьного возраста.

Ключевые слова: цифровые технологии, интерактивные средства, логопедические занятия, речевые и интеллектуальные нарушения, младший школьный возраст

Происходящий в настоящее время процесс модернизации образования характеризуется изменением способов и средств обучения детей, интенсивным внедрением в образовательный процесс целого спектра цифровых образовательных технологий, реализуемых при помощи планшетов, интерактивных досок, ноутбуков и других гаджетов, которые обеспечивают наглядность, визуализацию учебного материала и повышают познавательную активность ребенка. В связи с этим перед педагогами специальной (коррекционной) школы стоит задача создания модели обучения детей с интеллектуальными нарушениями, их приобщения к цифровым технологиям и интеграции в современное общество.

Использование цифровых технологий на логопедических занятиях решает ряд коррекционно-развивающих задач: формирование и развитие у детей речевых и языковых средств: звукопроизношения, просодических компонентов речи, фонематического анализа и синтеза, лексико-грамматического строя речи, связной речи; формирование и развитие навыков учебной деятельности: осознание цели, самостоятельное решение поставленных задач, достижение поставленной цели, оценка результатов деятельности; развитие знаковой функции сознания; развитие психических функций [2].

Как учитель-логопед коррекционной школы-интерната для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), я применяю разнообразные электронные наглядные материалы, видеоролики, аудиозаписи, виртуальные игры-тренажеры для совершенствования навыков пространственной ориентировки; закрепления звуков в разных позициях (развития фонематического слуха); развития мелкой и артикуляционной моторики с музыкальным сопровождением, а также в качестве демонстрационного материала при показе презентации по изучаемой теме.

Основным видом цифровой активности для младших школьников является игра, которой в последние десятилетия уделяется пристальное внимание. Компьютерные игры обогащают игровое пространство, оказывают положительное влияние на развитие ребенка и готовят его к жизни в информационном пространстве [1].

В качестве цифровых ресурсов игрового характера для работы с детьми ОВЗ я использую следующие: логопедические тренажеры («ЛогоБОС», «Дельфа-142»), игры образовательного портала «Мерсибо» (mersibo.ru), «Учимся говорить правильно», «Логозавр» (logozavr.ru), а также мультимедийные игры-презентации, интерактивные столы и т.д. Так, например, помощью интерактивного стола можно проводить интересные, познавательные занятия с применением наглядного материала и разминок для глаз. Технология использования цифрового конструктора на портале «Логозавр» дает возможность педагогу проводить упражнения по предупреждению и исправлению дисграфии и дислексии, развитию восприятия, внимания, зрительной памяти, которые очень нравятся детям.

На интерактивном портале «Мерсибо» разработан программно-дидактический комплекс, который позволяет учителю-логопеду проводить как логопедическое обследование детей, так и развивающие, коррекционные занятия. Программа содержит игры и упражнения, направленные на развитие слухового внимания; формирование правильного звукопроизношения; коррекцию просодической стороны речи; развитие фонематического слуха и навыков звукового анализа; активизацию словарного запаса; коррекцию и развитие грамматического строя речи; развитие связной речи; коррекцию нарушений чтения и письма.

Каждое коррекционное занятие с применением цифровых технологий представляет собой комбинацию традиционных и компьютерных средств коррекционно-развивающей работы, отвечающую индивидуальным возможностям и образовательным потребностям ребёнка с интеллектуальными нарушениями.

При использовании интерактивных средств необходимо соблюдать следующие условия: взаимодействие взрослого и ребенка в игре, поддержание интереса участников игры; обеспечение самостоятельности обучающегося и возможности проверки уровня полученных знаний; осуществление педагогического сопровождения, организации игровой деятельности детей; развитие детского творчества, воображения и познание окружающего мира.

Накопленный опыт работы показывает, что проведение таких занятий повышает осознанность усвоения знаний, мотивацию, улучшает самооценку каждого ребенка. В игре ребенок с интеллектуальными нарушениями добивается положительных результатов, получает определенный объем знаний, учится применять его в различных ситуациях, повышает эмоциональный настрой, так необходимый для индивидуальной работы.

Таким образом, внедрение цифровых устройств в образовательный процесс – это создание комфортной среды для обучающегося и педагога, обеспечение возможности эффективного решения различных развивающих и коррекционных задач при учете индивидуальных особенностей ребенка (в том числе с интеллектуальными нарушениями). Для современного педагога цифровые технологии – это не роскошь, а необходимость!

Библиографический список

1. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров // Педагогика третьего тысячелетия. – М.: НПО «Модэк», 2002. – 171 с.
2. Вренева Е.П. Ресурсы информационно-компьютерных технологий в обучении детей с нарушениями речи // Логопед. – 2010. – № 5. – С. 83-96.

Дюкова Л.В.,

магистрант профиль «Образование и сопровождение лиц с ОВЗ»

Научный руководитель: к.п.н., доцент кафедры специальной педагогики и психологии

Прозументик О.В.

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,

г. Пермь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРЫ-ДРАМАТИЗАЦИИ В РАЗВИТИИ И КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с изучением, коррекцией и развитием эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Представлено описание проекта педагогической работы по развитию и коррекции эмоциональной сферы детей 5-6 лет с задержкой психического развития посредством игры-драматизации.

Ключевые слова: эмоциональное развитие, задержка психического развития, дошкольный возраст, игровая деятельность, игра-драматизация.

Эмоциональная сфера детей уже на протяжении нескольких десятилетий является одной из важнейших тем для изучения. По мнению ученых развитие эмоциональной сферы неотъемлемо ведет к становлению личности ребенка (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.А. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, А.Д. Кошелева и др.).

Дошкольный возраст – это период развития, для которого характерно господство эмоций над всеми сторонами жизни ребенка. По мере того, как ребенок растет, его эмоциональный мир становится богаче и разнообразнее. Эмоционально развитый ребенок способен воспринимать, распознавать собственные эмоции и эмоции других, управлять своими эмоциями, ориентироваться на эмоциональное состояние сверстников и взрослых при выборе способов взаимодействия.

У детей с ЗПР проблема гармоничного эмоционального развития встает наиболее остро. У них часто отмечается повышение общей эмоциональной возбудимости, развитие различных реакций страха и испуга, проявления оппозиционности, негативизма. (И.Ф. Марковская (1994), Е.Г. Дзугковская (1999), Е.З. Стернина (1988)). Детям сложно распознавать и интерпретировать как собственные эмоции, так и эмоции других людей. В комплексе все это препятствует психическому и личностному развитию ребенка, гармонизации этих сфер.

В исследованиях У.В. Ульенковой [4], Р.Д. Тригер [3], Г.В. Фадиной [5] показано, что незрелость эмоциональной сферы детей с ЗПР, проявляемая в трудностях в общении и поведении может быть компенсирована психолого-педагогическим влиянием.

Для развития и коррекции эмоциональной сферы детей дошкольного возраста часто используются такие средства как игра, музыка, художественная литература, мультфильм, психогимнастика, изотерапия и др.

Игра является основным видом деятельности детей в дошкольном возрасте, поэтому ее использование в развивающих и коррекционных целях позволяет достигнуть максимальных результатов в их психическом и личностном развитии. Игра-драматизация является разновидностью театрализованной деятельности детей дошкольного возраста и представляет собой разыгрывание в лицах литературных произведений [1]. В процессе игры-драматизации действуют механизмы идентификации, эмпатии и социальной ориентации на другого человека/героя произведения (А.Д. Кошелева, Л.Н. Стрелкова и др.). Пропуская через себя эмоциональный мир героя произведения, ребенок учиться понимать и выстраивать свой эмоциональный мир, он приобретает умения адекватно воспринимать эмоции окружающих и реагировать на них, пользоваться эмоциональной лексикой и т.д.

На констатирующем этапе исследования нами было выявлено, что у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР представления об эмоциях бедные, наблюдается несформированность умения понимать эмоциональные состояния свои и других людей, фиксируется низкий уровень владения эмоциональной лексикой.

Для развития и коррекции эмоциональной сферы детей 6-7-ми лет с ЗПР нами разработан проект, ориентированный на использование игры-драматизации, обладающей

богатым воспитательным, развивающим, психокоррекционным и терапевтическим потенциалом.

Описание проекта педагогической работы по развитию и коррекции эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста ЗПР

Название проекта: «Эмоции в сказках».

Цель проекта – развитие и коррекция эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет) с задержкой психического развития посредством игры-драматизации.

В соответствии с целью определялись задачи проекта:

1. Обогащать представления детей об эмоциях (радость, грусть, страх, гнев, удивление и др.), чувствах и настроении людей/героев произведений.
2. Активизировать и обогащать словарь детей за счет слов, обозначающих различные эмоции, чувства, настроения людей/героев произведений.
3. Формировать умение детей распознавать и называть эмоции, чувства и настроение людей/героев произведений; понимать свое эмоциональное состояние и других людей/героев произведений; ориентироваться на эмоциональное состояние сверстника/героя произведения в общении и совместной деятельности в процессе педагогического руководства игрой-драматизацией.

Вид проекта: психолого-педагогический.

Проект предназначен для работы с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР (5-6 лет), его осуществляет учитель-дефектолог группы компенсирующей направленности (при просветительском и консультативном участии педагога-психолога).

Форма проведения мероприятий с детьми: подгрупповые игровые занятия, построенные в соответствии с задачами, определенными на основе выделенных трудностей детей в логике руководства творческой игрой.

В рамках данного проекта, был разработан комплекс игровых занятий, включающий беседы о театре и постановках, чтение художественных произведений и диалоги, игровые упражнения-импровизации и игры-драматизации, направленные на развитие и коррекцию эмоциональной сферы детей [2]. В комплекс входят 12 игровых занятий.

Литературные произведения, взятые за основу драматизаций:

1. «Репка» (эмоция – удивление, радость);
2. «Пых» (эмоция - страх);
3. «Заюшкина избушка» (эмоция - досада);
4. «Три медведя» (эмоция - гнев);
5. «Курочка ряба» (эмоция – удивление, досада);
6. «Лиса и журавль» (эмоция - обида);
7. «Мороз Иванович» (эмоция – зависть, отвращение);
8. «Сестрица Аленушки и братец Иванушка» (эмоция – грусть, вина);
9. «Теремок» (эмоция – грусть, радость);
10. «Ворона и рак» (эмоция - восхищение);
11. «Зяц-хваста» (эмоция –страх и бесстрашие, стыд);
12. «Три поросенка» (эмоция –досада, страх).

К ожидаемым результатам реализации проекта можно отнести:

Дети имеют представления об эмоциях (эмоциональных состояниях) – радость, грусть, страх, гнев, удивление, отвращение, стыд, зависть, досада, обида.

У детей сформированы умения:

- умение детей понимать и описывать свои эмоции;

- умение детей распознавать, называть и описывать эмоциональные состояния персонажей;
- умение использовать выразительные средства при показе каждого эмоционального состояния;
- умение вербализировать эмоции в ходе разыгрывании сюжетных сценок и повседневного общения;
- ориентироваться на эмоциональное состояние сверстника/героя произведения в общении и совместной деятельности в процессе педагогического руководства игрой-драматизацией;
- обогащённый словарь детей.

Данный проект требует апробации и выявления степени его эффективности.

В заключении отметим, что в дошкольных образовательных организациях развивающий потенциал театрализованных игр используется недостаточно. Игра-драматизация позволяет стимулировать у детей творческое, познавательное, речевое и коммуникативное развитие. Особое влияние игра-драматизация оказывает на эмоциональное развитие, так как в ходе действия происходит тесное сближение детей с персонажами произведений, что позволяет не только вызвать эмоциональный отклик ребенка, но и создать условия для обогащения представлений детей об эмоциях и чувствах, формирование комплекса умений, ориентированных на применение освоенного в процессе игровой деятельности и общения.

Максимальный результат может быть достигнут благодаря тесному взаимодействию в коррекционно-образовательной работе различных субъектов – воспитателя группы, учителя-дефектолога, педагога-психолога, музыкального руководителя и родителей. Данная позиция рассматривается нами как одна из линий совершенствования проекта.

Библиографический список

1. Анохин П.К. Психология эмоций / Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 2001. – 288 с.
2. Кайль Д.Г. Коррекция и развитие эмоциональной сферы детей 6-7 л. Программа театрализованно-игровой деятельности. – Учитель: Волгоград, 2020. – 131с.
3. Тригер Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. – СПб.: Питер, 2008. – 192 с.
4. Ульенкова У.В., Лебедева О.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 176 с.
5. Фадина Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие. – Балашов: Николаев, 2004. – 68 с.

*Егорова Е.В.,
магистрант профиль «Педагогические инновации в дошкольном образовании»
Научный руководитель: к.п.н., доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии
Хохрякова Ю.М.
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,
г. Пермь*

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЛАСТИ ОБУЧЕНИЯ КОНСТРУИРОВАНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье излагаются результаты феноменологического анализа психолого-педагогических исследований, нормативно-правовых документов, программно-методических источников, приводятся данные диагностического обследования воспитанников и анкетирования педагогов, что позволяет обосновать актуальность и обозначить теоретические основы исследования проблемы проектирования инновационной деятельности, ориентированной на совершенствование процесса обучения детей конструированию.

Ключевые слова: инновация, инновационная деятельность, проектирование, конструктивная деятельность, моделирование, дети дошкольного возраста.

В современный период достаточно большое количество педагогов отечественных образовательных организаций оказываются вовлеченными в инновационную деятельность, направленную на создание, освоение, использование и распространение педагогических новшеств. Ее правовые аспекты регулируются, прежде всего, законом «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ от 29.12.2012 г., ст. 20). Теоретическую основу инновационной деятельности в образовании составляют исследования В.И. Загвязинского, Л.В. Коломийченко, В.С. Лазарева, М.М. Поташника, А.И. Пригожина, В.А. Сластенина, В.И. Слободчикова, О.Г. Хомерики, А.В. Хуторского, Т.И. Шамовой, Н.Р. Юсуфбековой и других ученых. В них раскрывается сущность понятий «новшество», «инновация», и «инновационная деятельность», классификационные характеристики инноваций, этапы инновационных процессов, методология инновационных исследований, критерии эффективности инновационных изменений.

В частности, В.И. Загвязинский определяет педагогическое новшество как педагогическую систему или ее элемент, позволяющий эффективно решать поставленные задачи, отвечающие современным тенденциям развития общества. Дифференцируя феномены «новшество» и «инновация» Л.О. Кочешкова, В.В. Судаков и ряд других исследователей подчеркивают процессуальный характер последней и приравнивают значение понятий инновация и инновационный процесс. Он всегда носит целенаправленный характер и приводит к улучшению параметров и результатов педагогической деятельности, избавляет систему образования от выявленных проблем, поднимая ее на качественно новый уровень.

В ракурсе системно-деятельностного подхода инновации рассматриваются как комплексная инновационная деятельность, требующая изучения специфики не только педагогических новшеств, но и материально-технического, информационного, программно-методического, кадрового, социально-психологического обеспечения процесса их внедрения.

Субъектом инновационного процесса является педагог-новатор. Однако необходимо учитывать особенности взаимодействия разных педагогов, обучающихся, их родителей, социума, обуславливающие достижение более эффективных результатов инновационной деятельности, то есть осуществлять полисубъектный подход.

Реализация инновационной деятельности в образовательной организации происходит поэтапно. В соответствии с логикой решения научно-поисковых, экспериментальных задач Л.В. Коломийченко предлагает выделять 12 ее этапов, начиная с проблемно-поискового и заканчивая трансляционным [1]. Успешность инновационной деятельности предопределяется согласованностью целей, задач, содержания, методов и форм ее реализации на каждом из этапов, проведения экспертизы получаемых результатов, что обеспечивается ее проектированием.

Особенности проектирования инновационной деятельности, разновидности и структура инновационных и педагогических проектов рассматриваются в работах В.П. Бедерхановой, В.С. Безруковой, М.П. Горчаковой-Сибирской, И.А. Колесниковой, А.М. Новикова, В.Е. Радионова, В.З. Юсупова, Н.О. Яковлевой и других исследователей. Л.В. Коломийченко в качестве структурных элементов проекта выделяет цель, задачи (относительно всех субъектов образовательных отношений), описание участников, сроков, этапов реализации проекта, условий, мониторинга и оценки проекта, ожидаемых результатов, возможных рисков и путей их минимизации. Четкая дифференциация задач и содержания инновационной деятельности на каждом из этапов, логичность их выстраивания позволяют целостно и последовательно описать предполагаемые преобразования педагогической действительности.

В соответствии с проведенным нами ранее исследованием, имеющим целью теоретическое обоснование и экспериментальное изучение возможностей использования моделей в процессе формирования конструктивной деятельности у детей среднего дошкольного возраста, содержанием проектируемой инновационной деятельности стало внедрение моделирования в процесс обучения конструированию воспитанников детского сада.

Конструирование традиционно входит в число специфических для дошкольного возраста видов деятельности, обладающих высоким развивающим потенциалом, который отмечается в исследованиях А.Н. Давидчук, О.Г. Жуковой, В.Г. Нечаевой, Л.А. Парамоновой, Н.Н. Подъякова, Г.В. Урадовских, В.В. Холмовской, Л.И. Цеханской и других ученых. Обучение детей дошкольного возраста конструированию предусматривается во всех комплексных образовательных программах, рекомендованных к использованию в дошкольных учреждениях, и включается в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (2013) в перечень видов деятельности, обеспечивающих реализацию содержания образовательной программы (п. 2.7).

По критерию характера используемых материалов конструирование дифференцируется на два типа: техническое и художественное, из которых более разработанным в теории и более распространенным в практике является первое. Конструирование (особенно техническое, предполагающее применение специальных наборов строительных материалов) по своей сути является моделирующей деятельностью. Выполняя различные постройки, дети устанавливают между строительными элементами пространственные отношения, соответствующие пространственным отношениям реальных объектов и их частей. При этом применение модели постройки становится моделированием второго порядка, которое дублирует и усиливает позитивное влияние конструирования

на развитие наглядно-образного мышления воспитанников, что доказывается в работах В.В. Брофмана, Л.А. Венгера, Н.Н. Поддьякова, В.Б. Синельникова, В.В. Холмовской, Л.И. Цеханской.

Возможности обучения детей дошкольного возраста конструированию по модели впервые охарактеризовали еще в середине XX века А.Р. Лурия, А.Н. Миренкова. В 70–80-х годах в исследованиях Л.А. Венгера, В.В. Холмовской, Л.И. Цеханской и ряда других ученых изучались особенности применения графических моделей конструкций (различных схем и чертежей). Были выделены этапы обучения воспитанников моделированию: от использования готовых графических моделей к построению новых по имеющемуся предмету или готовой конструкции и далее к созданию моделей по собственному замыслу с последующей реализацией в конструкции.

Материалы данных исследований нашли отражение в программе «Развитие» и соответствующих ей методических разработках. Их авторы (В.В. Брофман, В.В. Холмовская и др.) предусматривают обучение детей конструированию по модели, начиная с младшей группы. Конструирование по схемам предусматривается и в программе «Детский сад – дом радости» (Н.М. Крыловой). Однако в наиболее распространенной в дошкольных образовательных организациях программе «От рождения до школы» конструирование по моделям не упоминается.

Анализ методических пособий М.С. Ишмаковой, Л.В. Куцаковой, Н.Ф. Тарловской свидетельствует, что их авторы используют в качестве доминирующего способа обучения дошкольников конструирование по образцу, в меньшей степени они обращаются к конструированию по условиям и по замыслу. Такой способ обучения, как конструирование по модели, в данных разработках почти не представлен.

Между тем проведенное в 2019 году в рамках выполнения выпускной квалификационной работы диагностическое обследование 38 воспитанников средних групп МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 272» (г. Пермь), в котором реализуется программа «Детский сад – дом радости», позволило установить, выявило, что большинство из них (79%) могут воссоздавать постройки по простейшим моделям. В частности, они верно размещали три элемента строительного материала (куб, цилиндр, треугольная призма), ориентируясь на графическую схему, передающую их взаиморасположение во фронтальной проекции. В соответствии с расчлененными графическими схемами (выполненными в одной проекции) они правильно выбирали из числа предложенных элементы строительного материала, необходимые для воспроизведения конструкции «Ворота» (6 элементов) и «Грузовик» (10 элементов), а затем выстраивали их по схемам самостоятельно или при небольшой помощи взрослого. В то же время при использовании контурных графических схем многие воспитанники допускали ошибки, не могли выполнить несколько построек по одной схеме. Целенаправленное обучение детей анализу контурных и частично расчлененных графических схем многосоставных конструкций, осуществляемое в течение двух месяцев (с периодичностью два подгрупповых занятия в неделю), обусловило не только освоение всеми детьми (100%) умений воссоздавать конструкции по расчлененным графическим моделям, но и овладение большинством из них (75%) умением анализировать контурные схемы, выбирать элементы строительного материала для создания нескольких вариантов построек по одной контурной схеме.

В настоящее время базой исследования является МБДОУ «Детский сад «Планета детства» г. Чусовой. В данном учреждении, в отличие от вышеуказанного, педагоги

не уделяют должного внимания обучению воспитанников конструированию, следствием чего является отсутствие у большинства из них интереса к данному виду деятельности и низкий уровень сформированности конструктивных умений, что было выявлено на основе наблюдений за самостоятельной деятельностью воспитанников средней группы.

Анализ результатов анкетирования, в котором приняли участие 20 педагогов данного учреждения, обнаружил, что все они признают недостаточную эффективность осуществляемого ими руководства конструктивной деятельностью детей. При этом 65% опрошенных воспитателей затруднились назвать педагогические средства и методы, способствующие повышению качества этого процесса. Моделирование в процессе обучения детей конструированию педагоги не используют, и только 25% из них выделяют его позитивное влияние на развитие познавательных процессов (мышления, воображения). 55% педагогов отмечают недостаточный уровень собственной компетентности в данном направлении образовательной работы, 45% респондентов указывают, что нуждаются в методической помощи.

На основании вышеизложенного можно констатировать наличие противоречия между теоретически и эмпирически обоснованной целесообразностью использования моделирования в обучении детей дошкольного возраста конструированию и слабой востребованностью данного педагогического средства в массовой практике. Выявленное противоречие, а также недостаточная эффективность осуществляемого педагогами вышеназванного дошкольного учреждения руководства конструктивной деятельностью воспитанников и недостаточная разработанность технологических аспектов применения моделирования в данном процессе актуализируют инновационный поиск, результативность которого в значительной степени предопределяется грамотным проектированием инновационной деятельности, что и составляет ближайшую перспективу проводимого исследования.

Библиографический список

1. Коломийченко Л.В. Организация инновационной деятельности в учреждениях образования // Пермский педагогический журнал. – 2010. – № 1. – С. 19–23.

*Емалеева М.Г.,
учитель начальных классов
МБОУ «Школа-интернат № 4 для обучающихся
с ограниченными возможностями здоровья» г. Перми
emaleeva.marina@mail.ru*

МОДЕЛЬ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ

Аннотация. В статье представлена характеристика модели дистанционного обучения, которая может быть реализована в образовательном учреждении для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Доказана необходимость создания информационно-технологической среды, соответствующей характеристикам дистанционного обучения.

Ключевые слова: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, дистанционное обучение, цифровое пространство.

В настоящее время существует множество различных подходов к выделению моделей дистанционного обучения. Модель дистанционного обучения может быть порождением информационно-технологической образовательной среды, в которой осуществляется процесс. Но возможен и обратный процесс: заявленные характеристики модели дистанционного обучения влекут за собой создание информационно-технологической среды, удовлетворяющей желательным характеристикам. По мнению В.И. Снегуровой, построение авторами (Л.Х. Зайнутдинова, А.А. Калмыков, Э.Г. Скибицкий, Л.И. Холина, А.В. Хуторской) моделей дистанционного обучения происходит преимущественно на основании не теоретического анализа, а запросов практики и складывающейся образовательной ситуации [2].

Е.С. Полат характеризует шесть моделей дистанционного обучения. Нам представляется более приемлемой в образовательной организации для обучающихся с ОВЗ следующая модель (рис.1).

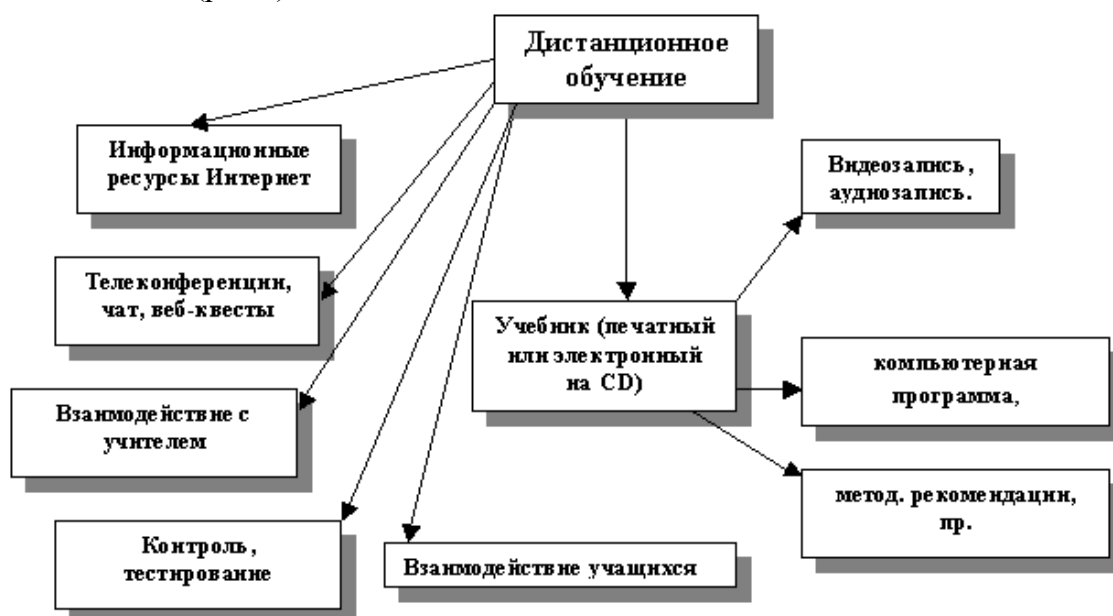


Рис.1 Модель дистанционного обучения

Это автономная обучающая система. Обучение в рамках каждой подсистемы ведется полностью дистанционно, посредством интернет-ресурсов, цифровых ресурсов, онлайн-конференций и др.

Представим характеристику составляющих данной модели.

Информационные ресурсы Интернет:

- образовательные сайты, платформы, системы («Эпос.Школа», Uchi.ru, «Яндекс.Учебник», «Яндекс. Класс», Discord и др.),
- виртуальные библиотеки, музеи, театры.

Онлайн-конференции, чат, веб-квесты:

- платформы видеоконференций (Zoom, Skype, Proficonf, GoogleHangouts, Appear.in, UberConference, ooVoo и др.),

– мессенджеры, социальные сети (Viber, VK, WhatsApp, Telegram, Facebook, ТамТам, WeChat, Snapchat, ICQ и др.)

Взаимодействие с учителем – это индивидуальное или коллективное взаимодействие обучающихся с сетевым преподавателем и педагогом-куратором, осуществляемое во время проведения занятия, выполнения проекта, в процессе самостоятельной работы с учебным содержанием (видеоуроки, индивидуальные консультации, задания для самостоятельной работы и др.).

Контроль, тестирование:

–обратная онлайн-связь в виде ответов обучающихся на конференциях, в чатах, выполненных самостоятельно и отправленных учителю заданий и т.д.,

–онлайн-конструкторы тестов

- <https://www.classtime.com/ru/>
- <https://konstruktortestov.ru/popular>
- <https://onlinetestpad.com/>
- <https://learningapps.org/>

Взаимодействие обучающихся – это организация групповой работы во время видеоконференций, а также выполнение ими заданий в виде совместных проектов.

Учебники могут быть как в печатном виде, так и в электронном (CD, pdf и др.).

Видеозаписи, аудиозаписи могут быть использованы как готовые, так и созданные учителем, обучающимися, родителями и др.

Компьютерная программа – различные образовательные программы и приложения, установленные заранее на устройство.

Методические рекомендации – это необходимые для организации дистанционного обучения методические рекомендации, дидактический и справочный материалы, опорные схемы, алгоритмы, шаблоны и др.

Данная модель дистанционного обучения отличается синхронностью взаимодействия; использованием наряду с сетевым ресурсом других учебных материалов: ресурсов Интернета, материалов на бумажной основе, цифровых ресурсов и т.д.; сервисов информационно-технологической среды, посредством которой осуществляется взаимодействие между всеми участниками процесса обучения [1].

Опираясь на данную модель, мы разработали собственный вариант дистанционного обучения школьников с ОВЗ. Представим его характеристику по следующим основаниям:

- 1) синхронность взаимодействия;
- 2) категория получаемого образования;
- 3) форма обучения в соответствии с количеством обучающихся;
- 4) тип (вид) используемых в процессе обучения учебных материалов;
- 5) использование дополнительных каналов связи;
- 6) тип коммуникации;
- 7) наличие традиционных форм взаимодействия в очной форме;
- 8) периодичность (частота) взаимодействия между субъектами процесса обучения;
- 9) уровень (степень) адаптации системы индивидуальным особенностям обучаемого.

Рассматривая первое основание (синхронность взаимодействия), мы считаем более приемлемым для детей с ОВЗ обучение на основе взаимодействия в полностью синхронном режиме, а также обучение с частичной организацией учебной деятельности в синхронном режиме. Предполагается организация определенной части занятий в режиме реального времени, в процессе которых осуществляется взаимодействие учителя с обучающимися и обучающимися между собой. В этом случае часть учебных занятий и консультаций организуется в режиме реального времени, а часть — в асинхронном режиме. Соотношение этих занятий может быть различным. Однако чем чаще планируется проведение синхронных занятий, тем сложнее становится организация процесса обучения. Обучение на основе взаимодействия в полностью синхронном режиме предполагает организацию основных учебных занятий (уроков), а также проведение всех дополнительных видов занятий (консультаций и др.) только в режиме реального времени, имитирующих традиционный учебный процесс. Заметим, что в реальной ситуации такая реализация дистанционного обучения очень сложна. Это связано с тем, что существует ряд обстоятельств, препятствующих реализации этой модели, во-первых, организационно (все в одно и то же время); во-вторых, технически (недостаточное наличие веб-камер, низкая скорость интернета); в-третьих, технологически (низкая эффективность проведения занятий в условиях отсутствия веб-камер).

Говоря о втором основании (категория получаемого образования), мы предполагаем полностью дистанционное обучение, когда все школьные предметы осваиваются в дистанционном режиме. Кроме того, признавая, что обучение школьников предполагает регулярное взаимодействие не только с учителем, но и со своими сверстниками, необходимое для эффективной социализации каждого обучающегося и формирование навыков коммуникации, целесообразно предполагать организацию такого взаимодействия, по крайней мере, частично, в синхронном режиме.

В соответствии с третьим основанием (форма обучения в соответствии с количеством обучающихся), учитывая специфику образовательного учреждения, предполагается как индивидуальное дистанционное обучение, так и коллективное дистанционное обучение (в условиях виртуального классного коллектива).

Использование различных учебных материалов позволяет говорить о дистанционном обучении, когда наряду с сетевым ресурсом и интернет-взаимодействием используются дополнительные учебные материалы (интернет-ресурсы, печатные и/или цифровые материалы).

В соответствии с пятым основанием (использование дополнительных каналов связи) наша модель представляет собой интернет-обучение, а также в качестве каналов связи наряду с интернет могут использоваться другие средства, например, сотовая связь.

Тип коммуникации позволяет говорить о дистанционном обучении с двусторонней коммуникацией. В этом случае обучающийся имеет возможность взаимодействия с учителем: задать вопросы, обсудить появляющиеся у него проблемы, участвовать в дискуссиях, семинарах и т.д. как с учителем, так и с другими обучающимися с помощью различных средств связи.

Седьмое основание (наличие традиционных форм взаимодействия в очной форме) дает возможность говорить о полностью дистанционном обучении, без взаимодействия субъектов обучения в очной форме. Предполагается, что все виды взаимодействия осуществляются только опосредованно, в условиях специально созданной информационно-технологической образовательной среды.

В соответствии с периодичностью (частотой) взаимодействия между субъектами процесса обучения определяем нашу модель как дистанционное обучение, в процессе которого взаимодействие между учителем и обучающимися осуществляется по заранее определенному расписанию. Также возможно дистанционное обучение, в процессе которого периодичность сеансов взаимодействия между субъектами обучения заранее не определена, однако взаимодействие осуществляется систематически. Мы будем рассматривать в своей работе возможность организации совместной деятельности и в той, и в другой форме. Однако этот аспект не будет оказывать влияния на структуру и специфику компонентов методической системы, за исключением, пожалуй, некоторых компонентов подсистемы сопровождения учителя.

Девятое основание: уровень (степень) адаптации системы индивидуальным особенностям индивидуума. Под адаптацией мы понимаем возможность изменения как системы в целом, так и отдельных ее компонентов или их характеристик в зависимости от индивидуальных особенностей обучающегося. Безусловно, в образовательной организации, где осуществляется обучение детей с ограниченными возможностями здоровья, необходимо использовать модель с гибко адаптируемой системой. Это предполагает возможность осуществления пошаговой адаптации, когда каждое действие обучающегося может послужить поводом для дальнейшей коррекции как индивидуального образовательного маршрута в целом, так и следующего шага.

Таким образом, нами разработана следующая модель дистанционного обучения - полностью дистанционное интернет-обучение с двусторонней коммуникацией в режиме смешанного синхронно-асинхронного взаимодействия, предполагающее наряду с сетевым ресурсом использование дополнительных учебных материалов, предполагающее обеспечение возможности гибкой адаптации.

С апреля по май 2020 года в МБОУ «Школа-интернат № 4 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» г. Перми описанная нами модель дистанционного обучения частично апробирована. Высокие показатели итоговой аттестации по результатам учебного года доказали эффективность данной модели дистанционного обучения. В перспективе предполагается внесение необходимых дополнений и поправок.

Библиографический список

1. Журавлёва И.И. Модель организации дистанционного обучения: опыт и перспективы // Образовательные технологии и общество. 2005. Т. 8. № 3. С. 350-355.
2. Снегурова В.И. Модели дистанционного обучения в системе среднего образования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2009. № 2. С. 106-120.

*Есенева Т.В.,
магистрант профиль «Дошкольная логопедия»
eseneeva-t@rambler.ru*

Научный руководитель: к.п.н., доцент кафедры логопедии и коммуникационных технологий

Гирилюк Т.Н.

*ФГБОУ ВО Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь*

СТИМУЛЯЦИЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Быстрое развитие и изменение процессов во всех сферах человеческой жизнедеятельности в современном мире, предполагает формирование социально развитой личности, обладающей значительным интеллектуальным, психическим и социокультурным потенциалом, способной гармонично существовать в высоко конкурентной среде. Развитие ребёнка дошкольного возраста во многом зависит от разнообразия видов деятельности, которые осваиваются им в партнёрстве с взрослым.

Тихеева Е.И. отмечает, что язык и речь является важнейшим средством человеческого общения, познания действительности, служат основным каналом передачи ценностей духовной культуры от поколения к поколению, а также являются необходимым условием воспитания и обучения.

Речь у ребёнка играет исключительно важную роль в формировании высших психических функций, она является базовой для развития мышления, обеспечивает возможность планирования и регуляции поведения, влияет на развитие личности в целом.

Логопеды, дефектологи, психологи и неврологи, такие как О.С. Ушакова, А.Н.Корнев, В.М. Акименко, А.Г. Арушанова и др., выражают озабоченность увеличением числа детей с недоразвитием речи.

Задержка речевого развития (ЗРР) наиболее широко распространена сегодня в представленной возрастной группе.

Громова О.Е. даёт следующее определение данному понятию, ЗРР у ребенка – это недоразвитие речезыковой способности, проявляющееся в недостаточном уровне усвоения норм языка и в снижении активности речевой деятельности и приводящее к задержанному развитию коммуникативной функции речи, а также к дефицитарному развитию игровой и познавательной деятельности [2].

В этой статье, мы рассмотрим, какие используются методы и системы для стимуляции развития речи у детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

Такие исследователи как Аскарин Н.М., Кистяковская М.Ю., Винарская Е.Н., Анохин П.К., Журба Л.Т., Мастюкова Е.М. отмечают, что доречевой период (т.е. с рождения до конца первого года жизни) является важнейшим этапом подготовки ребенка к дальнейшему речевому и психическому развитию. Ученые считают, что своевременное начало работы может быстро и полностью скорректировать задержку темпов речевого развития. Поэтому предлагают использовать в работе с детьми музыкально – ритмические упражнения, стимулирующие речевое развитие детей раннего возраста.

Кроме этого, стоит отметить, что ритм является раздражителем, стимулирующим физиологические процессы организма. Это влияет на ритмизацию слогов и на способность ощущать ритмический рисунок. Тем самым, ритм – это универсальное свойство, организующее и дисциплинирующее начало языковой системы.

Психотерапевт, Карл Густав Юнг, предложил принцип «Песочной Терапии» [4]. С помощью игр с песком решаются такие задачи, как развитие диафрагмального дыхания, регуляция мышечного тонуса, развитие фонематического слуха, формирование слоговой структуры слова, словарная работа. Также активно задействуется речь и коммуникативные навыки. К. Юнг предполагал, что у человека есть естественная потребность «возиться» с песочной массой. В игре с песком человек переживает свои чувства, разбирается во взаимоотношениях, опираясь на внутренние бессознательные ощущения, а затем расшифровывает получившиеся композиции. В случае неудач, всегда можно всё разрушить и начать сначала. На занятиях можно предложить игры: прятанье предметов, пересыпание, лепка, отпечатки (рук, формочек, колес), построение горок, ямок, скатывание с них различных предметов. Игра в этом возрасте ритмична, повторяема в своем сюжете и это является необходимым фундаментом для формирования образной игры, свойственной дошкольному возрасту [1].

Итак, в результате использования игр с песком в работе логопеда с детьми раннего возраста, достигаются положительные эмоции, снижаются негативные проявления, развивается речь, мышление, мелкая моторика, познавательные процессы и творческие способности детей.

М.И. Лисина считает, что жесты обладают большей конкретностью, ситуативностью и изобразительностью, чем язык. Жесты играют важную роль в период дословесной коммуникации и в усвоении речи в раннем онтогенезе. Сначала идет жест, потом жест и вокализация, а позднее основная нагрузка ложится на речь [3].

Поэтому предлагается обучать детей приемам формирования кинетических средств коммуникации поэтапно.

На начальном этапе важно показать ребенку, как можно управлять телом и активизировать его. Развитию двигательных способностей по подражанию способствует зарядка или физкультминутка.

Далее взрослый должен четко проговаривать слова и выполнять соответствующие движения, затем попросить ребенка делать движения вместе с ним. Все слова и действия взрослого должны сопровождаться соответствующей мимикой и быть несколько утрированными.

Затем следует переключить внимание на развитие более тонких движений кисти, пальцев ребенка. Развитию мелкой моторики способствуют пальчиковые гимнастики. Также эти игры активизируют тактильные ощущения ладони, что тоже является немаловажным в развитии кинетических средств коммуникации.

На следующем этапе необходимо активизировать артикуляционный аппарат и мимические мышцы различными несложными упражнениями. Например, выполнить с ребенком по подражанию движения: показать язык, облизать ложку, улыбнуться, надуть щеки. Помимо активизации эти упражнения будут укреплять мышцы артикуляционного аппарата, и способствовать воспроизведению в дальнейшем нужных звуков.

Следующим этапом является изучение эмоций. Взрослый должен показывать ребенку различные эмоции, сопровождая их соответствующими мимикой и жестами-симптомами состояний (удивление, радость при встрече, предвкушение, неуверенность, возмущение, испуг). Очень важно проговаривать ребенку эти эмоции.

На заключительном этапе предлагается более комплексное и сложное воздействие на развитие кинетических средств коммуникации. На этом этапе необходимо создать для ребенка сказочную обстановку, поскольку сказочные образы близки воображению ребенка, что позволяет влиять на развитие восприятия, мышления, внимания, памяти и, конечно, речи. Начать необходимо с прочтения сказки ребенку, для того, чтобы она была знакома ему, что позволит облегчить работу. Затем, рассказывая уже знакомую ребенку сказку, необходимо дополнять действия героев в сказке соответствующей мимикой и жестами. Каждый жест и эмоцию необходимо комментировать, но не стоит переводить весь текст сказки в жестикуляцию, важно делать акценты только на том, что важно ребенку, учитывать его потребности. После нескольких таких прочтений можно попробовать вовлечь ребенка в совместный рассказ, оправдывая это тем, что необходима его помощь в припоминании. В случае, если у ребенка не получается, следует помочь ему, не выполняя движения за него.

Ещё одним из способов решения данной проблемы, как считают Э. Вилкен, Стивен фон Течнер, М. Либерофф, Л. Бонди, Э. Фрости др., является использование систем альтернативной коммуникации, которая стимулирует появление речи [5]. Одним из методов альтернативной коммуникации является «PECS» (Picture Exchange Communication System) – коммуникативная система обмена картинками, разработанная в конце 80-х гг. Изображениями, которые используются в программе, могут быть фотографии, цветные или черно-белые рисунки или даже небольшие предметы. При применении данного метода 381 необходимо последовательно пройти 6 этапов. На первом этапе педагог обучает давать картинку, на втором этапе обучает получать картинку, на 3 этапе распознавать предметы, изображенные на карточке. На 4 этапе составлять предложения: «Я хочу», «Дай мне». На 5 этапе учит отвечать на вопросы: «Что ты хочешь?», «Что ты видишь?» и на заключительном этапе ребенок должен уметь различать предметы, когда его спрашивают и когда он говорит сам. Постепенно визуальная опора исчезает. В результате работы происходит понижение проявлений неадаптивного поведения, улучшение социального поведения и положительные «сдвиги» в речевом развитии, что немало важно для детей.

Таким образом, существуют различные методики стимуляции речи детей раннего возраста. Мы предлагаем, для успешной работы с детьми использовать разнообразные методики в комплексе, учитывая психолого – педагогические и индивидуальные особенностей детей.

Библиографический список

1. Грабенко Т.М., Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Чудеса на песке. Практикум по песочной терапии. – СПб., Издательство Речь 2010. – 352 с.
2. Громова О.Е. Задержка речевого развития: дизонтогенез или «особый» путь развития речи // Логопед. – 2007. – №3. – С.26-32.
3. Зайцева Г.Л. Жестовая речь. Дактилология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 192 с

4. Каменских Е.В., Тверская О.Н., Беляева В.Н. Интегрированные музыкально – ритмические занятия для детей старшего дошкольного возраста. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО», 2018. – 112 с.

5. Тверская О.Н. Альтернативная и дополнительная коммуникация // Современные подходы и технологии сопровождения детей с особыми образовательными потребностями / сост. О.Н. Тверская, М.А. Щепелина; вып. ред. А.Г. Гилева; ПГГПУ. – Пермь, 2018. – 160 с.

*Жданова Д.А.,
магистрант профиль «Правовой менеджмент в сфере образования»
daria.jdanowa@mail.ru*

*Научный руководитель: д.юр.н., профессор
кафедры правовых дисциплин и методики преподавания права
Аристов Е.В.*

*ФГБОУ ВО Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь*

ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК СОВРЕМЕННЫЙ ИНСТРУМЕНТ ПО ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье рассматривается понятие цифровой образовательной среды и ее содержание. Разбираются проблемы внедрения цифровой образовательной среды в современное образование, а также изучаются возможности обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях цифрового пространства. Поднимаются вопросы работы преподавателей в условиях цифровой образовательной среды с детьми с ОВЗ и инвалидами. Статья дает прогноз на дальнейшее развитие образовательного пространства в рамках перехода к цифровой образовательной среде.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда; дистанционный формат обучения; ИКТ; дети с ограниченными возможностями здоровья; инклюзия.

Современная система образования постоянно совершенствуется. Образование стремится стать доступным и общим, равным каждому по силам и возможностям. Обновляется материально-техническая база учебных заведений, вводятся новые информационные технологии. Важным направлением модернизации образования в последние годы стала разработка цифровой образовательной среды.

Цифровая образовательная среда (далее ЦОС) – инструмент, который в скором будущем позволит каждому ребенку, в том числе и детям с ОВЗ, получать качественное образование на всех уровнях.

ЦОС является одним из федеральных проектов в рамках национальной программы «Образование». Данный проект ставит своей целью реализацию к 2024 году современной и безопасной цифровой образовательной среды, в которой обучающиеся смогут получать качественное и доступное образование, будут иметь возможность самостоятельно двигаться по образовательной траектории, т.е. будут сформированы условия для саморазвития

и самообразования учеников. Все это предполагается реализовать благодаря расширению материально-технической базы, подготовки кадров, внедрению ИКТ-технологий.

На данном этапе развития образовательной среды именно за ИКТ-технологиями стоит будущее. Это показал и доказал вынужденный переход образовательных учреждений в дистанционный формат обучения. Источники учебной информации переместились в цифровое пространство. Платформы, которые были предложены ученикам для изучения, предусматривали различные формы работы с ними: например, работа с графическими заданиями («Padlet»), видео- и аудиообъявлениями («Flipgrid») и т.д. Обучающиеся смогли новым для себя способом находить информацию, анализировать ее и обрабатывать.

Одна из прогрессивных, на наш взгляд, дистанционных платформ современности – «Мобильное электронное образование» (МЭО), где во время вынужденного перехода обучения в дистанционный формат функционировал проект «Образование без границ». Он позволил обучающимся со всей страны на единой платформе осваивать учебный материал в увлекательном и доступном формате. На сайте МЭО отмечена миссия компании – «создание безопасной цифровой образовательной среды; обеспечение условий для организации персонифицированного обучения учащихся в соответствии с их потребностями, а также с запросами региональной экономики; обеспечение доступности качественного образования для различных категорий учащихся, в том числе учащихся с ОВЗ, высокомотивированных и одаренных детей» [3]. МЭО предлагает некоторые проекты, присоединиться к которым смогут ученики всех уровней образования, включая детей с ОВЗ и инвалидностью. Это такие проекты как:

- 1) «МЭО. Детским садам России» – интерактивная среда для детей и воспитателей;
- 2) «МЭО. Школам России» – образовательная среда для детского сада и школы;
- 3) «МЭО. Профессиональное развитие» – повышение квалификации педагогов онлайн;
- 4) «МЭО. Детям с ограниченными возможностями здоровья» – инклюзивное образование для особенных детей и т.д.

Из этого следует то, что благодаря новым информационным платформам создаются условия для индивидуализации, самостоятельности, адаптивности учеников к получению и транслированию информации.

Перемещение в дистанционный формат образовательной среды, по нашему мнению, неизбежно. Школа будущего развивается таким образом, что в скором времени как такового очного обучения с классно-урочным строем не будет: ребенок сам будет выбирать, в каком формате, в какое время дня и с какими учителями ему заниматься. Он будет сам выбирать, какие дисциплины ему нужны для изучения, а от каких можно отказаться. Он сам определит, сколько времени ему тратить на изучение той или иной дисциплины, нужно ли ему еще раз пройти эту же тему или можно двигаться дальше. Ребенка будет лишь направлять тьютор. В таких условиях самостоятельный выбор образовательной траектории поможет ребенку с ОВЗ осваивать учебный материал наравне с остальными ребятами.

В настоящее время детям с ОВЗ и инвалидностью отводится большое внимание, программы по развитию инклюзивного образования считаются приоритетными. Благодаря развитию ИКТ такие дети могут также в дистанционном формате получать качественное и доступное образование.

ИКТ станут специальными средствами обучения и коррекции детей с нарушениями развития и физического здоровья. Станет возможным сократить срок усвоения учебного материала, выбрать оптимальный темп прохождения материала, использовать больше элементов наглядности и интерактивности. Дети с ОВЗ будут проходить тот же самый учебный материал, что и ребята, не имеющие проблем со здоровьем, но в особом формате. К примеру, для детей с проблемами слуха будет возможность выбрать формат обучения в виде визуализированной информации (т.е. в форме картинок, видео и т.п.); для детей с проблемами зрения в виде аудиальной информации и т.п.

Бывший Министр просвещения Российской Федерации О.Ю. Васильева прогнозировала цифровую революцию в образовании, отмечая: «В России запущены две масштабные программы в области цифровизации образования: «Российская электронная школа» и «Современная цифровая образовательная среда» для вузов. Российские школы и вузы находятся на пороге цифровой революции, и преподаватели должны быть к ней готовы. Революция неизбежна, но мирным путём». Ольга Юрьевна подчеркивала, что «учителям пора дать те технологии, которые позволят им быть наставником для своих учеников, рождённых и живущих в этой «цифре». Учителя и преподаватели вузов смогут встроиться в новую реальность, которая сравнима с началом эры книгопечатания с точки зрения кардинальной перестройки системы образования. «Не будет никакого дискомфорта, отторжения учителя от новых технологий быть не должно», – резюмировала министр [3].

ЦОС дает возможность развития не только практических навыков, но и навыков самообразования. Большую роль в достижении данных навыков будет играть преподаватель.

Кто же станет таким учителем будущего? Какими компетенциями должен обладать этот преподаватель? В этом, по нашему мнению, и состоит главная проблема.

В век инновационных технологий и развития информационного пространства не составит труда оснастить школы компьютерами, видеокамерами и микрофонами. Можно ввести в обязанность обязательное использование новых информационных платформ для учителей. Но возникает вопрос: кто из педагогов реально готов работать в новых условиях цифрового образования? Кто научит студентов педагогических вузов преподавать в условиях постоянно развивающейся цифровой среды? Ведь одно дело расширить материально-техническую базу, а другое – подготовить высококвалифицированные кадры для работы с детьми, тем более для тех, кто имеет ОВЗ или инвалидность.

Таким образом, складывается двойственная картина: школы готовы переходить в цифровое пространство, но готовы ли к этому преподаватели, а также другие стороны образовательного процесса?

В нашей статье мы указали на преимущества дистанционного образования и ИКТ в условиях развития ЦОС. Однако это не значит, что о школах в нашем привычном понимании стоит забыть. Но и там следует развивать цифровые технологии. Для детей с ОВЗ, которым важна наглядность и практические действия, можно использовать специальные технические средства, такие как электронные и игровые доски, специальная клавиатура, носители информации с возможностью применения и восприятия шрифта Брайля, а также устройства, которые не нужно держать в руках [1].

Применение ИКТ и перенос обучения в дистанционный формат не решают всех проблем в обучении детей с ОВЗ. Но это то, к чему движется современный мир. Эти технологии позволят облегчить деятельность таких детей, координировать их действия,

вовлекать их в самостоятельное изучение дисциплин, открывать им доступ к информации и развивать коммуникационные навыки.

Библиографический список

1. Давыдова О.В., Осинина Т.Н. Цифровая образовательная среда современной школы для детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. – 2018. – № 4. – С.24-28
2. Васильева О.Ю. Васильева предрекла цифровую революцию в образовании // ТАСС – 2017 г. – Режим доступа: <https://tass.ru/pmef-2017/articles/4306688>
3. Мобильное электронное образование. (Сайт для пользователей). – Режим доступа: <https://mob-edu.ru/>

Завьялова К.В.,

учитель-дефектолог

*МАОУ «Средняя общеобразовательная школа
с углубленным изучением отдельных предметов № 127» г. Перми,
ассистент кафедры специальной педагогики и психологии*

cris-zawialowa@yandex.ru

Ворошнина О.Р.,

к.п.н., доцент кафедры специальной педагогики и психологии

*ФГБОУ ВО Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДОВ АРТПЕДАГОГИКИ В РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В данной статье представлена программа работы по развитию эмоционального интеллекта методами артпедагогики слабослышащих детей старшего дошкольного возраста, которая включает в себя систему занятий. В статье обозначены цель, задачи, блоки системы занятий, особенности организации занятий для слабослышащих детей старшего дошкольного возраста, ожидаемые результаты.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, слабослышащие дети, распознавание эмоций, дети старшего дошкольного возраста, управление эмоциями, дети дошкольного возраста, артпедагогика.

Эмоциональный интеллект – это способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях: определять значение эмоций, их связи друг с другом, использовать эмоциональную информацию в качестве основы для мышления и принятия решений.

В настоящее время эмоциональный интеллект слабослышащих детей старшего дошкольного возраста обладает своей спецификой, которая выражается в трудностях понимания эмоций как своих, так и других людей. Дети обладают малым представлением о способах регулирования эмоционального состояния и умения избавляться от негативных чувств. Также детям сложно понять, как можно поддержать человека или успокоить. Это

затрудняет их полноценное взаимодействие с окружающими и понимание самих себя. Можно прийти к выводу, что все это свидетельствует о необходимости развития эмоционального интеллекта. Ведь эмоции – это первый механизм регуляции поведения.

Исходя из этого мы составили программу развития с опорой на теорию эмоционального интеллекта Дж. Майера, П. Саловея, Д. Карузо [1], в основу которой положены такие компоненты эмоционального интеллекта, как сознательное управление эмоциями; понимание (осмысление) эмоций; восприятие, оценка и выражение эмоций; использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности;

Целью программы является создание условий для развития эмоционального интеллекта слабослышащих детей старшего дошкольного возраста методами артпедагогики.

В системе занятий для развития эмоционального интеллекта слабослышащих детей старшего дошкольного возраста нами были выделены следующие задачи:

- расширять и обогащать представления детей об эмоциях и чувствах, их полярности и способах вербализации;
- формировать у детей умения осознавать, понимать и адекватно выражать свои эмоциональные переживания;
- развивать способность понимать эмоциональные состояния, переживания, личностные особенности другого человека;
- повышать уровень рефлексии и эмоциональной децентрации;
- обучать техникам и способам управления собственными эмоциями;
- учить способам воздействия на эмоциональное состояние другого человека;
- развивать эмпатию, сочувствие и сопереживание к другому человеку.

Данная программа может быть реализована психологом в рамках групповой работы со слабослышащими детьми старшего дошкольного возраста до 8 человек, включает в себя 36 занятий и рассчитана на один год, с частотой занятий один раз в неделю, оптимальное время занятия составляет 25-30 минут.

Мы выделяем особенности организации занятий для слабослышащих детей старшего дошкольного возраста:

1. Вступительная часть содержит приветствие и создание благоприятной обстановки, настрой на занятие;
2. Основная часть предполагает развивающую работу по задачам занятия;
3. Заключительная часть содержит подведение итогов занятия.

По структуре система занятий состоит из четырех блоков, связанных с задачами развивающей программы:

Блок 1. «Понимание (осмысление) эмоций и способы выражения».

Направлен на знакомство детей с базовыми эмоциями, обучение их вербальному и невербальному выражению через ролевые образы, рисунок; освоение понятийного содержания слов, обозначающих эмоции, переживания, оттенки настроений, их соотнесённости с определённым состоянием человека, сказочного персонажа, ролевого образа, рисунок; обучение интерпретации собственных эмоциональных состояний, рефлексии поступков и их причин; обучение способам управления эмоциями методами артпедагогики.

Блок 2. «Восприятие, оценка, реагирование на эмоцию другого».

Направлен на формирование у детей навыков вербального и невербального продуктивного взаимодействия с окружающими, оценку эмоций и принятие позиции другого; моделирование эмоционально значимых ситуаций, стимулирующих детей к пониманию причин эмоциональных проявлений участников и выбор оптимальных способов поведения; овладение механизмами идентификации.

Блок 3. «Управление эмоциями в специально созданных ситуациях игрового взаимодействия».

Направлен на обучение детей эмоциональному проживанию игровой ситуации различного модального содержания (радостного, печального и т.д.) во время ролевых игр, этюдов, открытому проявлению эмоций социально приемлемыми способами через режиссерские игры, конструктивным способам управления собственным поведением и эмоциональным состоянием; овладение навыками самоконтроля и саморегуляции, умение избавляться от негативных чувств; вовлечение в ситуации самостоятельного принятия решения.

Блок 4.«Сознательное управление эмоциями».

Этот блок является перспективой и делает акцент на попытке приблизить ребенка к самостоятельности. Также обучение детей управлением собственным эмоциональным состоянием, пониманием эмоциональных состояний других людей, конструктивным способам управления своими эмоциями и других людей; принятия решения, исходя из рефлексии ситуации.

Исходя из вышеперечисленного, у нас выстраивается два вектора, определяющие содержание системы занятий:

1. Я, другой человек, мы – взаимодействие – вектор, определяющий движение ребенка в освоении содержания эмоционального мира своего и другого, взаимодействия с другими и воздействия на них, проявлении эмпатии к другому человеку, изучения ситуаций, как, например, можно успокоить человека, когда он злится или поднять настроение, когда грустит, как поддержать человека, когда у него случаются неприятности, терпимее относиться к замечаниям взрослых.

2. Самостоятельность ребенка в выражении эмоций, управлении ими – вектор, который определяет меру включенности взрослого в ситуации, когда требуется применение эмоционального интеллекта с целью управления собой и другими, их действиями.

Тематический план занятий выстроен с постепенным усложнением. При использовании литературно-художественных произведений мы подбираем такие произведения, которые были бы больше всего интересны и доступны детям, с целью вызвать у детей сопереживание, сочувствие, эмоциональный отклик, воспринимаемому ими переживанию человека, чтобы дети смогли проявить эмпатию, помочь или успокоить. Также использовали рисование, проигрывание этюдов. Темы режиссерских игр также подбирались с учетом феномена, который мы изучаем и близкие слабослышащим детям.

Нами определены следующие ожидаемые результаты:

– расширение и обогащение представления детей об эмоциях и чувствах, их полярности и способах вербализации;

– дети имеют представления, как определять и имеют первичный опыт управления собственным эмоциональным состоянием;

– дети имеют опыт понимания эмоционального состояния, переживания и личностные особенности другого человека;

- дети имеют представление и могут пользоваться приемлемыми способами воздействия на эмоциональное состояние другого человека;
- развитие эмпатии, сочувствия сопереживания к другому человеку;

Библиографический список

1. Mayer J.D., Di Paolo M., Salovey P. Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence // J. Pers. Assessment. - 1990. - P. 772–781.

Захарова Е.М.,

воспитатель

МАДОУ «Детский сад №67», г. Березники

jeka-0701@yandex.ru

ВКЛЮЧЕНИЕ АЛГОРИТМОВ И СХЕМ В ПРЕДМЕТНО–ПРОСТРАНСТВЕННУЮ СРЕДУ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье представлен опыт включения в развивающую предметно–пространственную среду детского сада алгоритмов и схем как средства развития самостоятельной деятельности воспитанников, реализации принципа поддержки их субъектной позиции в образовательном процессе.

Ключевые слова: субъектная позиция, самостоятельная деятельность, развивающая предметно-пространственная среда, алгоритм, схема.

Субъектная позиция – это активное и осознанное отношение к осуществляемой деятельности. По данным исследования В.А. Петровского, В.И. Слободчикова, Е.В. Бондаревской, субъектность ребенка проявляется в способности выражать инициативу, проявлять самостоятельность, ставить цели, принимать и реализовывать решения, выстраивать свои действия, в умении оценивать свои действия.

Необходимость поддержки в образовательном процессе субъектной позиции ребенка, развития инициативности и самостоятельности подчеркивается в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования. В частности, обозначая психолого-педагогические условия, необходимые для создания социальной ситуации развития детей, соответствующей специфике дошкольного возраста, авторы стандарта отмечают, что поддержка индивидуальности и инициативы воспитанников предполагает «создание условий для свободного выбора детьми деятельности, участников совместной деятельности; создание условий для принятия детьми решений, выражения своих чувств и мыслей; недирективную помощь детям, поддержку детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности(игровой, исследовательской, проектной, самостоятельной, познавательной и т.д.)» [1, п. 3.2.5].

Самостоятельная деятельность воспитанников – одна из основных форм организации образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении. Исследования

свидетельствуют о том, что к концу старшего дошкольного возраста дети могут достичь определенного уровня развития самостоятельности в разных видах деятельности: в игре (Н.М. Михайленко), в труде (М.В. Крулехт, Р.С. Буре), в познании (А.М. Матюшин, З.А. Михайлова, Н.Н. Поддьяков), в общении (Е.Е. Кравцова, Л.В. Артемова). По мнению ряда авторов, самостоятельность ребенка проявляется: в способности действовать по собственной инициативе; в умении выполнять привычные дела без обращения за помощью и контролем взрослого; в проявлении осознанно действовать в ситуации заданных требований и условий деятельности; в способности переносить известные способы действий, накопленные умения и навыки в новые условия.

Эффективность развития и осуществления самостоятельной деятельности в значительной степени зависит от качества организованной в дошкольном учреждении предметно-пространственной среды, созданных педагогами условий, обеспечивающих возможности выбора каждым ребенком деятельности по интересам и позволяющих ему взаимодействовать со сверстниками или действовать одному.

Для разграничения пространства группового помещения по образовательным областям, его зонирования мы применяем условные обозначения, маркировки. Для того чтобы помочь ребенку самостоятельно определиться с выбором интересующей его игры или дидактического пособия, соответствующих определенной образовательной области, на шкафчиках и ящиках имеются обозначения: в виде картинок, условных обозначениях по цвету (красный, синий, зеленые круги). Это позволяет ребенку понять, что именно лежит в коробке, ящике, шкафчике, на полочке.

Организации самостоятельной деятельности детей с тем или иным элементом среды способствуют алгоритмы, схемы. Алгоритм – набор инструкций, описывающих порядок действий исполнителя для достижения результата решения задачи за конечное число действий. Схема – общий план построения, организации чего-либо.

Преимущества применения схем и алгоритмов заключаются, прежде всего, в сокращении времени объяснения правил игры, порядка действий, последовательности рисования, лепки, конструирования. Наглядно показана вся последовательность действий в определенном порядке, показан ожидаемый результат, итог, благодаря чему ребенку не нужно постоянно обращаться за помощью к педагогу. Наглядность инструкции способствует лучшему ее освоению (в сравнении с исключительно словесной инструкцией). Схемы и алгоритмы отличаются простотой, доступностью, вариативностью, полифункциональностью.

Применяемые алгоритмы должны соответствовать возрасту детей, задачам образовательного процесса. На первоначальном этапе используются иллюстрированные алгоритмы, с фотографиями, что позволяет ребенку в полной мере ознакомиться с предложенной игрой или пособием, способом и порядком действий. В последующем алгоритмы носят схематический или графический характер, что позволяет ребенку мыслить творчески, развивать логическое мышление.

В своей практике мы применяем разнообразные схемы и алгоритмы: от графических до иллюстрированных, в зависимости от поставленных целей и задач. Стараемся использовать их во всех зонах: игровой и обучающей, зоне отдыха.

В каждом центре предметно-развивающей среды представлены свои алгоритмы и схемы. В речевом центре имеются алгоритмы для составления рассказов по лексическим темам, временам года. Ребенок может самостоятельно, глядя на предложенный алгоритм составить небольшой рассказ или загадать загадку. В литературном уголке предложен алгоритм по обращению с книгами, что способствует освоению ребенком правил пользования и обращения с книгами, воспитывает бережное, аккуратное отношение к печатным изданиям. Для математического центра разработаны алгоритмы по дидактическим играм. Они наглядно показывают, что это за игра, из чего она состоит, как в неё играть, каков результат данной игры. Ребенок, глядя на такой алгоритм, может самостоятельно организовать игру, привлечь внимание других детей. Однако в таких условиях самостоятельная деятельность детей требует внимания со стороны педагога: он должен ознакомить воспитанников с этим алгоритмом, предложить рассмотреть его внимательно, если нужно, помочь в его использовании на первоначальном этапе игры.

В центре «Здоровье» также представлены алгоритмы игр. При этом алгоритмы одних игр могут подходить и к другим дидактическим играм, им подобным. Поэтому, изучив алгоритм одной игры, ребенок может применить к его другим, что способствует активизации его логического мышления, развитию самостоятельности.

В центре художественного творчества размещены схемы поэтапного рисования предметов, объектов, животных, людей и т.д. Используя эти схемы, дети совершенствуют свои навыки и умения в изобразительной деятельности, что способствует в дальнейшем развитию их творческого потенциала. В театральном уголке представлены алгоритмы сказок. С их помощью дети могут вспомнить и рассказать сказку другим воспитанникам, инсценировать ее, организовать самостоятельную игру по художественным произведениям. В природном уголке, используя алгоритмы, дети учатся ухаживать за комнатными растениями, и педагогу не нужно каждый раз педагогу словесно напоминать, что и как нужно делать.

Также в групповом помещении существуют алгоритмы, отражающие последовательность умывания, одевания на прогулку, а также правила поведения за столом во время приема пищи, имеются алгоритмы обращения с острыми предметами (ножницами, иголкой), алгоритмы для сюжетно-ролевых игр (например, алгоритмы приготовления различных блюд: салата, компота, супа и т.д.).

Таким образом, использование алгоритмов, схем, маркеров в предметно-пространственной среде группы детского сада, позволяет воспитанникам (как типично развивающимся, так и имеющим ограниченные возможности здоровья) чувствовать себя самостоятельными, не зависящими от взрослого, способствует формированию умения самостоятельно организовывать и планировать свою деятельность, самостоятельно решать поставленные цели и задачи, что в целом содействует их интеллектуальному, физическому, нравственному и эстетическому развитию.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Минобрнауки России № 1155 от 17.10.2013). – URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>

Зыкова Д.А.,
магистрант профиль «Образование и сопровождение лиц с ОВЗ»
dar-0104@yandex.ru

Научный руководитель: к.пс.н., доцент кафедры специальной педагогики и психологии
Ворошнина О.Р.

ФГБОУ ВО Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТЫВАЮЩИХ ВЗРОСЛЫХ В ВОПРОСАХ ВОСПИТАНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ТРУДУ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР

Аннотация. В статье дается характеристика понятия «отношение к труду» применительно к дошкольному возрасту. Кроме того, рассматриваются возможные причины некомпетентности воспитывающих взрослых в вопросах формирования положительного отношения к труду детей дошкольного возраста с ЗПР.

Ключевые слова: отношение к труду, старший дошкольный возраст, психолого-педагогическая компетентность воспитывающих взрослых.

К изменению качественных характеристик деятельности ребенка приводит процесс трудового воспитания. Конечный результат этих изменений определяется в литературе либо как трудолюбие, либо как сформированность у детей положительного отношения к труду [3].

В настоящее время в психолого-педагогических работах отношение к труду рассматривается как «социально обусловленное, относительно устойчивое состояние познавательной (когнитивной), эмоциональной (аффективной) и поведенческой (действенной) готовности личности реагировать на всю совокупность элементов процесса труда» [3].

Такая трактовка требует уточнения содержания названных компонентов применительно к детям дошкольного возраста. Так, когнитивный компонент, составляют знания и представления о труде взрослых (В.И. Глотова, С.М. Котлярова, Г.П. Лескова), его общественной значимости (В.И. Логинова, Я.З. Неверович), о тружениках (С.А. Козлова, С.М. Котлярова, А.Ш. Шахманова), о положительном отношении к труду (А.М. Виноградова, Г.Н. Година, Е.И. Радина). Также, это осознание необходимости трудиться (Р.С. Буре, А.Д. Шатова), умение использовать орудия труда (Л.Е. Образцова) и т. д. [3].

Аффективный компонент включает в себя положительное эмоциональное отношение к целенаправленной деятельности (В.К. Котырло), склонность к работе (К.И. Исмаилова), желание трудиться на пользу людям, интерес к труду (Л.Е. Образцова), стремление принимать участие в труде (Д.В. Сергеева) [3].

Поведенческий компонент представлен личностными качествами ребенка, которые влияют на характеристику процесса труда: включение, способность к длительному сосредоточению (Л.Е. Образцова); готовность проявить усилие, направленное на преодоление трудностей (Д. В. Сергеева); отношение к полученному результату, удовлетворение от успехов (Р.С. Буре, С.М. Вольфсон, Я.З. Неверович) [3].

Таким образом, понятие «отношение к труду» применительно к детям дошкольного возраста включает:

- наличие необходимых знаний и представлений о труде взрослых, о необходимости трудиться и пр. (когнитивный компонент);
- характеристику эмоциональной окраски деятельности ребенка в работе (аффективный компонент);
- степень активности в деятельности (поведенческий компонент).

Задачи по формированию позитивных установок к различным видам труда и творчества у детей дошкольного возраста отражены в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) в области «Социально-коммуникативное развитие». В пункте 3.1 ФГОС ДО определен ряд требований к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования. Для успешного решения задач, которые предусмотрены программой по формированию у детей дошкольного возраста позитивных установок к различным видам труда и творчества, первостепенное значение имеет создание необходимых условий. Только при хорошей организации ребенок испытывает радость от труда [2].

В соответствии с ФГОС ДО трудовое воспитание является одним из важных направлений в работе дошкольных учреждений, главная цель которого – формирование положительного отношения к труду через решение следующих задач:

- формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества;
- воспитание ценностного отношения к собственному труду, труду других людей и его результатам;
- воспитание личности ребенка в аспекте труда и творчества, развитие творческой инициативы, способности самостоятельно реализовать себя в различных видах труда и творчества [2].

Безусловно, в формировании положительного отношения к труду детей дошкольного возраста решающее значение имеет личностно-ориентированная модель воспитания, субъект-субъектные отношения в системе «взрослый-ребенок», методы и приемы воспитания, поддерживающие и активизирующие стремление ребенка трудиться.

Но новые требования СанПиН сильно ограничивают трудовую деятельность детей в дошкольных образовательных организациях. Так, например, ограничения коснулись труда в природе, сейчас дети могут лишь поливать растения. А как же воспитывать бережное отношение к животному и растительному миру? Ведь не все семьи имеют дачи или огороды, на которых дети могут увидеть, как растут овощи и фрукты. Исчезли из групп аквариумы с рыбами и попугаи. По требованиям новых СанПиН, дети в основном становятся созерцателями трудовой деятельности взрослых. Рассмотрим трудовую деятельность по самообслуживанию. Раньше детей учили заправлять кровати после сна, а теперь это делает только помощник воспитателя. Неизменным в трудовой деятельности осталось знакомство с профессиями, которых с каждым годом становится все больше. Также необходимо отметить, что уклад и жизнь современной семьи часто не позволяют воспитывать у ребенка инициативность и желание самостоятельно трудиться. Отсутствие времени у родителей, перекалывание ответственности за воспитание ребенка на дошкольную организацию, гиперопека, некомпетентность родителей в вопросах

трудового воспитания и прочее – все это препятствует формированию у ребенка положительного отношения к труду.

Согласно ст. 44 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 27Э-ФЗ родители детей имеют преимущественное право на их обучение и воспитание перед всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка [4].

Анализ научных исследований позволяет сделать вывод об имеющихся потенциальных возможностях воспитания отношения к труду детей в семье. Но, как отмечают современные исследователи и практики, родители, как правило, не владеют необходимым уровнем компетентности в воспитании детей (Е.П. Арнаутова, О.Л. Зверева, С.А. Козлова, Т.В. Кротова, Т.А. Куликова и др.). Семье необходима конкретная профессиональная помощь педагогов и психологов, источником которой может стать дошкольная образовательная организация [1].

Одна из актуальных задач, на решение которой направлен Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования – это повышение компетентности родителей в вопросах развития и образования детей. Однако, анализ современной практики дошкольного образования свидетельствует о недостаточном внимании педагогов дошкольных образовательных организаций к повышению педагогической компетентности родителей в вопросах воспитания самостоятельности и положительного отношения к труду у детей [1].

Необходимо отметить, что работа с детьми с ЗПР имеет свои особенности и сложности, с которыми сталкиваются педагоги и родители. Многочисленные исследования показали, что дети с ЗПР по сравнению с нормально развивающимися детьми характеризуются не соответствующим возрасту недостаточным развитием внимания, восприятия, памяти, недоразвитием личностно-деятельностной основы, отставанием в речевом развитии, низким уровнем речевой активности, замедленным темпом становления регулирующей функции речи. Психологи и педагоги отмечают характерные для детей с ЗПР импульсивность действий, недостаточную выраженность ориентировочного этапа, целенаправленности, низкую продуктивность деятельности. Отмечаются недостатки в мотивационно-целевой основе организации деятельности, несформированность способов самоконтроля, планирования. Особенности проявляются в ведущей игровой деятельности и характеризуются у детей несовершенством мотивационно-потребностного компонента, знаково-символической функции и трудностями в оперировании образами-представлениями. Безусловно, воспитывающие взрослые должны быть компетентны в вопросах воспитания детей с ЗПР, что на практике зачастую не встречается. Воспитывающим взрослым необходима качественная психолого-педагогическая поддержка.

Таким образом, мы обозначаем цель нашего исследования, как теоретическое и эмпирическое обоснование проблемы компетентности воспитывающих взрослых в вопросах формирования положительного отношения к труду детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

В соответствии с целью нашей работы мы ставим перед собой следующие задачи: изучение психолого-педагогической литературы по вопросам формирования компетентности воспитывающих взрослых в вопросах формирования положительного отношения к труду у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ; разработать программу изучения

компетентности воспитывающих взрослых в вопросах формирования положительного отношения к труду у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ; осуществить подбор диагностического инструментария; проанализировать результаты исследования; разработать модель психолого-педагогической поддержки воспитывающих взрослых в вопросах формирования положительного отношения к труду детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Контингент исследования – это воспитывающие взрослые, работающие с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР. Задачи исследования мы реализуем с помощью комплекса методик: анализ психолого-педагогической литературы; анкетирование родителей; анкетирование педагогов. Нами была разработана анкета для педагогов. Мы включили в нее следующие вопросы: «С какого возраста необходимо проводить работу по ознакомлению детей с трудом взрослых? Почему?», «В какую образовательную область входит формирование позитивных установок к различным видам труда, в том числе и к труду взрослых?», «Попробуйте дать определение понятию «формирование положительного отношения к труду», «Используете ли Вы в работе диагностические задания по выявлению у детей положительного отношения к труду?», «Проводите ли Вы работу по формированию у детей положительного отношения к труду?», «Изучаете ли Вы литературу или методические разработки по формированию у детей положительного отношения к труду? Если да, перечислите разработки?», «Какие средства, методы и формы работы Вы используете по формированию у детей положительного отношения к труду? Расскажите про них подробнее» и др.

Также была разработана анкета для родителей. Мы включили в анкету следующие вопросы: «Важно ли у современных детей формировать положительное отношение к труду? Почему?», «Какие трудовые поручения ребенок выполняет дома?», «Как ребенок относится к труду мамы, папы, бабушек, дедушек? Ценит ли?», «Проявляет ли ребенок инициативу в помощь в домашних делах?» и др.

В дальнейшем, на основе анализа анкет родителей и педагогов, мы планируем разработать модель психолого-педагогического сопровождения воспитывающих взрослых по вопросам формирования положительного отношения к труду у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Библиографический список

1. Минина А.В. Формирование педагогической компетентности родителей в воспитании самостоятельности детей дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Москва, 2015. – 220 с.
2. Тарабарина Т.И. Формирование положительного отношения к труду у детей дошкольного // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-polozhitelnogo-otnosheniya-k-trudu-u-detey-doshkolnogo-vozrasta/viewer>(21.10.2020)
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г., №1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: 2013 г. URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М., 2014. – 134 с.

Ивашова Г.Д.,
магистрант профиль «Образование и сопровождение лиц с ОВЗ»

litl.lisa@mail.ru

Научный руководитель: к.п.н., доцент кафедры специальной педагогики и психологии

Аюпова Е.Е.

ФГБОУ ВО Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,

г. Пермь

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА ТЬЮТОРА ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ РЕБЕНКА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Анотация. В статье мы рассмотрим вопрос создания, проектирования и реализации индивидуального образовательного маршрута для ребенка с РАС старшего дошкольного возраста с точки зрения инклюзии, что весьма актуально для специальной педагогики и дефектологии. Установление содержания работы сможет помочь в обучении и взаимодействии ребенка, преподавателей, родителей. ИОМ обучающегося рассматривается как инструмент тьюторского сопровождения.

Ключевые слова: тьютор, инклюзивное образование, ребенок с расстройством аутистического спектра (рас), индивидуальный образовательный маршрут (иом).

Изучение Федерального закона №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Приказов Минобрнауки, которыми утверждены ФГОС, привели нас к выводу, что действующее законодательство в области образования никак не регламентирует понятие «индивидуальный образовательный маршрут» и так же никак не определяет необходимость его разработки.

В то же время Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 10 января 2017 г. № 10н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» относит к трудовым действиям педагога «определение совместно с обучающимся, его родителями (законными представителями), другими участниками образовательного процесса (педагог-психолог, учитель-дефектолог, методист и т.д.) зоны его ближайшего развития, разработку и реализацию (при необходимости) *индивидуального образовательного маршрута* и индивидуальной программы развития обучающихся» [1].

Анализ представлений педагогов о детях с ОВЗ показал, что большинство воспитателей и учителей, работающих в образовательных учреждениях, не обладают необходимыми знаниями о детях с ограниченными возможностями здоровья. Узкие специалисты (учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, специальный психолог) владеют достаточной компетентностью для оказания ребенку с ОВЗ специальной коррекционной помощи. Проблема инклюзивных образовательных учреждений состоит в том, что отсутствие или дефицит специалистов не позволяет в полной мере решать задачи психолого-педагогического сопровождения. Решить вопрос об организации специальной помощи детям с ОВЗ может тьютор – специалист в области воспитания, сопровождающий ребенка с ОВЗ в инклюзивной образовательной организации и способный осуществлять

функцию координации деятельности разных педагогов в процессе инклюзивного образования детей с ОВЗ.

Тьюторское сопровождение детей с РАС включает несколько этапов. Необходимо оценить, какими навыками обладает ребёнок, как он проявляет себя на индивидуальных и групповых занятиях, как следует социальным правилам, соблюдает распорядок дня, реагирует на сенсорные раздражители. Оценить, как и насколько он способен взаимодействовать с другими людьми, реагирует на просьбы и обращается ли за помощью сам. Дети с такими особенностями сложнее воспринимают окружающую среду, им труднее осваивать обучающий материал, однако это не причина лишать их образования. В таких случаях тьюторское сопровождение расширяет свои границы. Специалисту по сопровождению требуется составить не только подробный план обучения, но и подробный план диагностики личности ребёнка, а также следить за изменениями поведения подопечного на протяжении всего процесса обучения и взаимодействия.

Тьютор может и должен сопровождать не только образовательный интерес ребенка с ОВЗ, но и его семью, сформировать вокруг ребенка с особыми образовательными потребностями толерантную к нему социокультурную среду [2].

Обучение и воспитание детей с расстройством аутистического спектра и формирование у них основных образовательных действий невозможно без коррекционно-развивающей составляющей. Перед тем как приступить к работе с ребенком с РАС, взаимодействию, педагог наблюдает за ребенком: ребенок должен привыкнуть к присутствию нового лица. После чего взрослый должен наладить контакт с ним. Когда педагог установит контакт, войдет в доверие, можно начинать диагностику: постепенно предлагая ребенку выполнить диагностические задания.

В современном мире созданы способы адаптации окружающей среды и процесса обучения к возможностям и трудностям детей с РАС, позволяющие уменьшить проявление поведенческих особенностей, способствующие формированию форм адекватного поведения и облегчающие овладение программой.

Маршрут, в свою очередь, предусматривает тьюторское сопровождение ребенка в образовательной деятельности на этапе, когда тьютор необходим как профессионал, помогающий расширить образовательное пространство, это помощник, который помогает продолжению накопления опыта, необходимого для развития коммуникативных навыков.

Реализация *ИОМ* предусматривает несколько этапов:

1. Диагностико-мотивационный этап.

Это начальная ступень тьюторского сопровождения, в рамках которого особенно значимо создание «позитивной атмосферы», психологического комфорта, способствующего вхождению воспитанников в процессе взаимодействия, формирующего готовность сотрудничать с взрослым.

В целом, работа на данном этапе направлена, прежде всего на развитие и стимулирование у детей мотивации к дальнейшей образовательной деятельности.

2. Проектировочный этап.

Основным содержанием этого этапа является составление плана предстоящей работы, рабочей программы тьюторского сопровождения. Это этап, на котором тьютор разрабатывает материалы для проведения процедуры оценки личностных результатов

дошкольников. Работает с листами индивидуальных достижений личностных результатов. Разрабатывает ИОМ.

3. Реализационный этап.

Это этап, на котором тьютор реализует ИОМ.

4. Аналитический этап.

Анализируются трудности, возникшие вовремя тьюторского сопровождения воспитанников с учетом их индивидуальных способностей.

ИОМ реализуется ежедневно в течение всего учебного года.

Часовая нагрузка по видам тьюторской деятельности может варьироваться в связи с календарно-тематическим планированием.

В ходе реализации ИОМ необходимо взаимодействие всех участников образовательного процесса. Необходимо регулярно отслеживать освоение по всем путям развития, корректировать по мере необходимости. Мотивировать к выполнению поручений совместно со взрослым. Создавать положительную и комфортную атмосферу на занятии.

В процессе опытно-экспериментальной деятельности с детьми мы использовали следующие методы:

– метод наблюдения. В первую очередь, данный метод использовался во время адаптации ребенка в ДООУ к появлению нового человека (тьютора);

– игровой метод, который предусматривает использование разнообразных компонентов игровой деятельности в сочетании с другими приемами: вопросами, указаниями, объяснениями, пояснениями, показом (наглядные методы).

– наглядные методы обучения;

– элементарный опыт – это преобразование жизненной ситуации, предмета или явления с целью выявления скрытых, непосредственно не представленных свойств объектов, установления связей между ними, причин их изменения и т. д.;

– словесные методы.

Все методы комплексно используются на занятиях и в различной деятельности.

Маршрут направлен на непосредственное взаимодействие педагога и воспитанника. Он разработан с целью развития личностных качеств, которые помогут ребенку адаптироваться в обществе (основана на коммуникации), а также приобретению ими определенного навыка поведения, опыта, развитию общения среди сверстников. ИОМ предусматривает работу по всем линиям развития, в нем отражаются: уровень развития ребенка по каждому из направлений, календарно-тематический план работы, ожидаемые результаты. Психологическое воздействие составляется путем создания дозированных по содержанию, объему, сложности, физическим, эмоциональным и психическим нагрузкам заданий и образовательных ситуаций. Каждое занятие включает в себя процедуры, способствующие саморегуляции. И обозначен рекомендуемый распорядок дня.

По внешнему виду ИОМ тьютора схож с дефектологическим. Но, в отличие от учителя-дефектолога, который осуществляет реализацию 2 раза в неделю в условиях инклюзии, тьютор находится с ребенком каждый день и в разных видах деятельности (занятия, режимные моменты, прогулка). Главное подавать все через интерес ребенка.

Структура ИОМ, в нашей работе, обозначена:

1. Пояснительная записка (предназначение и направленность, концептуальные положения, цель и задачи, на основе каких документов составлен ИОМ, принципы).
2. Общие сведения о ребенке (заключение ПМПК, психолого-педагогическая характеристика, составленная на основе диагностики и наблюдения).
3. Содержательный раздел (направления развития и образования по пяти образовательным областям).
4. Организационный раздел (обозначены формы занятий, распорядок дня, карта ИОМ – календарно-тематический план; предполагаемые результаты, работа с семьей).

На самом деле внедрение индивидуального образовательного маршрута в практику ДОО достаточно сложная задача, требующая организации дополнительных педагогических усилий по сопровождению ребенка в ходе его реализации. Педагогическое сопровождение подразумевает передачу ответственности от педагога, специалиста, к ребенку. Педагогическое сопровождение современной педагогикой понимается как сложная форма взаимодействия, в ходе которого ребенок выполняет действие, а педагог создает условия для осуществления и осмысления этого действия. Нужно помнить, что мы всегда идем от ребенка и его потребностей.

Библиографический список

1. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 10 января 2017 г. № 10 н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71495630/#review>
2. Зыбарева Н.Н. Тьюторское сопровождение инклюзивного образования // Межрегиональная тьюторская организация. – URL: <https://thetutor.ru/biblioteka/tyutorstvo-v-inklyuzivnom-obrazovanii/tyutorskoe-soprovozhdenie-inklyuzivnogo-obrazovaniya/>

*Ивонина Н.В.,
педагог-психолог
МБДОУ «Детский сад «Наукоград»,
г. Чусовой
nata.ivonina2011@yandex.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТОВ В ПРОЦЕССЕ СОТРУДНИЧЕСТВА ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО САДА

Аннотация. В статье раскрывается опыт организации взаимодействия педагогов с родителями воспитанников дошкольного учреждения в рамках совместной проектной деятельности.

Ключевые слова: сотрудничество с семьей, проектная деятельность.

Современные нормативно-правовые документы (закон «Об образовании в Российской Федерации», Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования) предъявляют педагогам детского сада требования установления продуктивного взаимодействия с родителями воспитанников. Проблема вовлечения родителей воспитанников в сотрудничество с дошкольным учреждением решается в трех направлениях:

1) работа с коллективом детского сада по организации взаимодействия с семьей, ознакомление педагогов с системой новых форм работы с родителями; 2) повышение педагогической культуры родителей; 3) собственно вовлечение родителей в деятельность детского сада, совместная работа по обмену опытом [1, 2, 3].

В настоящее время широко востребованным в практике способом организации взаимодействия участников образовательного процесса (родителей, детей и педагогов) становится совместная проектная деятельность. При ее правильной организации у воспитанников развиваются аналитические и творческие способности, расширяется кругозор. Каждый проект – это новое открытие не только в определенной области знаний, но и в самом себе. Но при установлении взаимодействия с родителями необходимо осуществлять дифференцированный подход, учитывать социальный статус и микроклимат семьи, а также родительские запросы и степень заинтересованности детей и родителей совместной деятельностью.

Организуя взаимодействие с родителями воспитанников в рамках реализации различных проектов, мы решаем следующие задачи: установить партнерские отношения с семьей каждого ребёнка; объединить усилия для развития и воспитания детей; создать атмосферу взаимопонимания, общности интересов, эмоциональной взаимоподдержки; активизировать и обогащать педагогические умения родителей.

Благодаря группе активных родителей под руководством Е.М. Казанцева был написан проект «Домик роста», который стал победителем конкурса проектов ОМК «Партнерство». Благодаря реализации этого проекта в нашем детском саду появилась настоящая теплица. Но на этом благоустройство территории дошкольного учреждения не закончилось. Мы приняли участие в проводимом среди образовательных учреждений районном конкурсе на лучшее оформление прилегающей территории «Чусовой – это мы» и заняли II почетное место. В начале лета 2020 года командой педагогов и родителей был разбит цветник и огород, сделана беседка для исследований, метеостанция. В уютной беседке дети могут заниматься исследовательской деятельностью, проводить опыты и эксперименты, на метеостанции наблюдать за изменениями погодных условий, вести календарь погоды, знакомиться с профессиями в области метеорологии. Обычный процесс наблюдений превращается в современный и интерактивный.

Организуемая в нашем дошкольном учреждении совместная проектная деятельность была ориентирована не только на благоустройство его территории, но и на создание благоприятных условий для введения детей в социум, познания ими окружающей действительности, содействия развитию восприятия прекрасного посредством знакомства с достопримечательностями родного города.

В рамках проекта «Мой город» было организовано путешествие по Чусовому. Каждая группа выбрала свой маршрут. Педагоги попросили родителей, знакомя своих детей с достопримечательностями города, предложить и помочь зарисовать наиболее понравившиеся места. Дети изобразили здания КДЦ, ДКЖ, здание вокзала, парка, музей Ермака и много других достопримечательностей Чусового. На основном этапе реализации проекта ребята с помощью родителей и других членов семьи изготовили поделки о своем крае, стенные газеты о своём городе, презентации по выбранной теме. На заключительном этапе было проведено открытое мероприятие по теме проекта.

В рамках проекта «Мой огород» родителям и их детям предлагалось принять участие в создании огорода на территории детского сада. Первоначально семьям было дано задание вырастить в домашних условиях рассаду овощей и злаковых культур, ведя при этом наблюдение за их ростом. Каждый ребенок раз в неделю на занятии по экологии рассказывал о своих впечатлениях. В начале лета на территории детского сада была установлена теплица, в которую воспитатели вместе с детьми высадили рассаду, внимательно наблюдая, как приживаются и растут овощные и злаковые культуры. Вечером, приходя за детьми в учреждение, родители вместе с ними поливали свои посадки или рыхлили почву, уничтожая сорняки. В результате совместных усилий получился богатый урожай, из которого дети подготовительных к школе групп под руководством воспитателей приготовили салаты к празднику «Урожая».

Итоговым мероприятием данного проекта была квест-игра, где дети путешествовали по парку исследований и выполняли задания. Теперь юные участники проекта знают, как вырастить на своем участке экологически чистые продукты, безопасные для здоровья, что из них можно приготовить. В следующем году работа в данном направлении будет продолжена.

Следующим был конкурс по изготовлению поделок из природного материала и конкурс из овощей «Щедрая грядка». В нем принимали участие и родители, и дети всех групп, начиная с младшей. Целую неделю дети и родители с гордостью рассматривали поделки, учась друг у друга фантазировать и мастерить, а затем на занятии по знакомству с окружающим миром воспитанники рассказали, как они вместе с мамами, а чаще с папами, творили «шедевры». Многие родители пожелали высказать мнение о совместном проекте, приведем выдержку одного из них: «Конкурс дал возможность провести два вечера в радостном творческом процессе поиска самовыражения моего сына. Он, а вместе с ним и я, учились выстраивать композиции, подбирать материал, осуществлять сочетание, казалось бы, несочетаемых форм, что в результате привело к серьезному совместному увлечению поделками из природного материала не только для конкурса, но и просто для души. Благодарим организаторов этого замечательного конкурса».

Педагогический коллектив регулярно поощряет родителей и в целом семьи дошкольников, торжественно вручая на общих мероприятиях, проводимых в ДОУ, грамоты, дипломы, благодарственные письма.

Имеющийся положительный опыт неоднократно обсуждался на наших мини-конференциях при активном участии родителей, что позволило наметить дальнейшие мероприятия, содействующие максимальному привлечению семей к участию в воспитании и обучении детей.

Проводимая в дошкольном учреждении работа позволила получить следующие результаты: разработаны методические рекомендации по организации проектной деятельности дошкольников; повысился уровень социальной компетенции дошкольников, их познавательной активности, инициативности, самостоятельности; гармонизировались детско-родительские отношения; улучшился досуг семьи. Нам удалось вовлечь родителей в творческую работу с детьми, заинтересованность их в сотрудничестве с детским садом. Значительно возросло количество воспитанников и их семей, принимающих активное участие в мероприятиях, проводимых в ДОУ и городе.

Библиографический список

1. Березина В.А, Виноградова Л.И. Волжина О.И. Педагогическое сопровождение семейного воспитания: Программы родительского всеобуча. – СПб.: Каро, 2005.
2. Евдокимова Е.С. Педагогическая поддержка семьи в воспитании дошкольника. М.: Сфера, 2005.
3. Свирская Л. Работа с семьей: необязательные инструкции: методическое пособие для работников ДОУ. М.: Линка–Пресс, 2007.

*Каримова Ю.Б.,
учитель-логопед
МАОУ«Школа №7 для обучающихся с ОВЗ»,
г. Березники
yayulya2013@yandex.ru*

ДЕТСКИЙ МАСТЕР-КЛАСС КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

Аннотация. В статье обозначается развивающий потенциал детских мастер-классов, излагается опыт их применения в логопедической практике.

Ключевые слова: речевое развитие, дети с ОВЗ, мастер-класс.

Речевое развитие школьника включает в себя умение вести диалог, т.е. умение общаться с окружающими людьми. В процессе общения реализуется основная и первоначальная функция речи – коммуникативная. Актуальность формирования коммуникативной компетентности школьников определяется социальным заказом общества в соответствии с ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ – формированием социально развитой личности ребенка. Достаточный уровень сформированности коммуникативных навыков и связной речи, являясь одной из необходимых составляющих речевого развития, обеспечивает ему возможность успешной социализации.

Перед педагогами возникает проблема, как организовать образовательно-коррекционный процесс, чтобы помочь ребенку овладеть основами коммуникативной компетентности, способствующей его успешной социализации и находить новые технологические подходы, при которых ребенок способен познать мир в тех формах деятельности, которые ему близки, доступны и способствуют продвижению в развитии ?

Считаю, что одной из эффективных форм развития связной речи и формирования коммуникативных навыков у школьников с ОВЗ являются детские мастер-классы.

Детский мастер-класс рассматривается как одна из форм взаимодействия, в которой не педагог, а ребенок вовлекает в совместную деятельность своих сверстники и взрослых, сообщает и демонстрирует им новые практико-ориентированные знания и умения. Мастер-класс – увлекательная форма передачи опыта и познания посредством активной деятельности, во время которой школьники часто открывают что-то новое, неизвестное для себя. Важнейшими особенностями мастер-класса является сотрудничество, совместный

поиск и создание условий для включения всех в активную деятельность, ведь процесс познания гораздо важнее, ценнее, чем само знание.

В своей практике я включаю мастер-классы детей как составную часть в различные мероприятия, а иногда провожу мероприятия, полностью состоящие из детских выступлений.

Например, итоговым мероприятием проекта «Скажем простуде – нет!» стала акция «Простуда: как ее избежать?». Педагоги и школьники организовали игровую съёмочную площадку для детской телепередачи «Жить здорово» с привлечением телевидения и общественности, где дети проживали различные социальные роли: больных, телеведущих, докторов, артистов и транслировали свой опыт для воспитанников детского сада № 66.

Мероприятие состояло из семи детских мастер-классов: «Как заварить витаминный чай?», «Как сделать массаж волшебных точек?», «Польза витаминов», «Как приготовить ягодный морс?» и др. Дети сами провели пальчиковую гимнастику, рассказали о способах укрепления здоровья с использованием мнемотаблиц. Свободное общение детей между собой способствовало не только совершенствованию коммуникативной функции речи, но и социализации, развитию творческих способностей и любознательности, совершенствованию диалогической формы речи.

Интервью для местного телевидения дало возможность не только ведущим мастер-класса, но и гостям высказать своё мнение о проведенном мероприятии, адекватно использовать вербальные и невербальные средства общения, выстроить диалог со сверстниками и взрослыми.

Я часто включаю детские мастер-классы в итоговые мероприятия, проводимые в завершении учебного года. Например, был организован игровой тренинг «Игры я люблю и родителей научу!». Каждый ребенок выбрал свою любимую речевую игру, с которой познакомился на логопедическом занятии, самостоятельно объяснил правила и провел игру с родителями и друзьями. Дети представили такие игры, как: «Один – много», «Скажите наоборот», «Назовите ласково», «Договорите словечко», «Назовите звуки в слове».

Участие каждого школьника в данном тренинге (ребенка-инвалида с кохлеарным имплантом, ребенка с РАС, с нарушением опорно-двигательного аппарата) способствовало обогащению опыта взаимодействия со сверстниками и взрослыми, выявлению и поддержанию детских интересов, проявлению самостоятельности в речевой деятельности, развитию умения изменять стиль общения со взрослыми и детьми в зависимости от ситуации.

Детско-родительская конференция «В зимнем царстве, снежном государстве» также состояла из серии детских мастер-классов. Ее педагогическая ценность заключалась в том, что в ходе мероприятия осуществлялась интеграция содержания всех образовательных областей, формирование практических умений и навыков, активизация диалогической и монологической речи и навыков непосредственного общения. С помощью педагогов и родителей дети учились составлять текст выступления, презентовать его перед аудиторией сверстников и взрослых. На конференции были представлены такие выступления: «Опыты со льдом», «Свойства снега», «Самомассаж носа», «Пальчиковая гимнастика с орехами», «О пользе лука и чеснока», «Один день из жизни белки». Дети свободно переключались от одного вида деятельности к другому, стали активными участниками экспериментальной деятельности, им была предоставлена возможность принимать решения и делать выводы.

Они попробовали себя в деловой, познавательной, личностной форме общения. Участие в общем деле, принятие общей цели и условия, позволило детям действовать согласованно, проявлять живой интерес к общему результату.

Детей класса «Особый ребенок» я привлекаю к проведению пальчиковой, артикуляционной и двигательной гимнастики с другими обучающимися. Это позволяет школьникам научиться инициативно и самостоятельно действовать в различных видах детской деятельности в повседневной жизни. Демонстрация полученных навыков перед малышами способствует не только расширению круга общения (дети общаются с учащимися другого класса), но и способствует развитию связной речи, коммуникативной активности, раскованности, что пригодится им в повседневной жизни. В частности, учителя отметили, что дети едят снег. Во время изучения лексической темы «Зима» я предложила Матвею провести опыт и практическим путем показать детям, что снег грязный.

Таким образом, мастер-класс – это современная форма взаимодействия, которая способствует повышению у школьников с ОВЗ речевой активности, совершенствованию лексической стороны, грамматического строя, произносительной стороны речи, связной речи (диалогической и монологической) и коммуникативной направленности (помогает овладеть практическими способами взаимодействия с окружающими людьми).

*Карманова А.А.,
учитель-дефектолог, учитель-логопед
МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 178» г. Перми
karmanova.perm@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ «НЕЙРОИГР С МЯЧОМ» В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ЗПР КАК СРЕДСТВО ДВИГАТЕЛЬНОЙ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ

Аннотация. В статье раскрывается метод двигательной нейропсихологической коррекции, направленной на мозжечковую стимуляцию, с использованием игр и упражнений с мячом, на основе которого разработана программа «Нейроигра с мячом».

Ключевые слова: дети с ОВЗ, задержка психического развития, нетрадиционные здоровьесберегающие технологии, нейропсихологический подход, нейроигра, мозжечковая стимуляция, произвольность, балансировочная доска (балансир).

Важнейшим этапом в формировании здоровья ребёнка является дошкольный возраст. Специалисты служб сопровождения, а именно: учителя-логопеды, учителя-дефектологи, педагоги-психологи активно применяют в своей коррекционно-развивающей работе нетрадиционные здоровьесберегающие технологии, использование которых служит эффективным дополнением к общепринятым классическим технологиям и методикам. В своей работе мы используем нейропсихологический подход, ориентирующий педагогов на организацию нейропсихологических игр и упражнений, позволяющих без использования

медикаментов помочь детям при нескольких видах нарушений (гиперактивности, синдроме дефицита внимания, задержке развития и т.д.).

В настоящее время в коррекционно-развивающую работу с детьми с ОВЗ активно внедряется метод мозжечковой стимуляции, включающий в себя игры и упражнения с мячом, которые выполняются вначале на ровной поверхности, а затем на балансирах. Цель таких игр – научить мозг правильно обрабатывать информацию, полученную от органов чувств. Балансировочная доска – это специальное устройство, разработанное Ф.Бильгоу для того, чтобы стимулировать функцию мозжечка. При выполнении упражнений с мячом на балансирах у детей задействуются одновременно несколько систем: вестибулярная, моторная, сенсорная, проприоцептивная, глазодвигательная, кинестетическая, аудиальная. Мозг при этом соединяет сигналы всех систем и постепенно формирует схему тела – информацию о том, какие части тела есть у организма и чем они заняты, что при регулярных занятиях дает ему возможность автоматически обрабатывать большое количество информации, идущее от разных систем организма.

Метод мозжечковой стимуляции помогает активизировать работу головного мозга, межполушарное взаимодействие и межполушарные связи, что позволяет развить у ребёнка произвольное внимание, память, мышление, речь, укрепить физическое здоровье, формировать самоконтроль и саморегуляцию, стабилизировать эмоционально-волевую и поведенческую сферу [1]. На этом основании мы считаем, что использование данного метода соответствует современным требованиям применения эффективных технологий в коррекционно-развивающей работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями, к которым мы относим детей с ЗПР.

Дошкольники с задержкой психического развития – это дети с отклонениями в психическом и физическом развитии, с замедленным темпом созревания психических структур и неустойчивой психикой. У них наблюдаются нестабильное психоэмоциональное состояние, страдает поведенческая сфера, отмечается пониженная работоспособность и быстрая утомляемость. Имеет место недостаточная сформированность функции произвольного внимания, памяти и других высших психических функций, наблюдаются стойкие речевые нарушения. Для детей с ЗПР характерны нарушения координационных способностей: быстроты реакции, точности, темпа, ритма, движений, согласованности микро и макромоторики. У них снижен уровень всех жизненно важных физических способностей – силовых, скоростных, выносливости, гибкости, отмечается нарушение локомоторной деятельности – ходьбы, бега, лазания, ползания, прыжков, метания, т.е. движений, составляющих основу жизнедеятельности человека.

Учитывая особенности психофизического и речевого развития ребёнка с ЗПР, мы пришли к выводу о необходимости применения инновационных технологий, к которым относится метод двигательной нейропсихологической коррекции, а именно игры с мячом, направленные на мозжечковую стимуляцию. Свойственные данным детям неловкость, неуклюжесть, нарушения баланса и координации движений, неточность движений, двигательная расторможенность – это признаки нарушений работы ствола мозга и мозжечка. Мозжечок – это отдел мозга, который отвечает за координацию движений, равновесие, мышечный тонус. Он обрабатывает входящие сенсорные сигналы, поступающие от спинного

мозга и исходящие сигналы от двигательных центров коры больших полушарий. Однако в последние десятилетия учёные отмечают, что стимулирование работы мозжечка – это ключ не только к физическому, но и к интеллектуальному, речевому и даже эмоциональному-волевому развитию ребенка [2]. Использование игр с мячом активизирует весь организм ребёнка, стимулирует функции мозжечка и структур мозга, активно участвующих в процессе формирования речи и эмоционально-поведенческой сферы ребенка, локомоторных движений, координационных способностей, что очень важно для детей с ЗПР. Гиперактивным детям с нарушениями внимания необходимо целенаправленно двигаться, именно так естественным путем они восстанавливают и закрепляют нарушенные нейронные связи и заставляют ретикулярную формацию активизироваться, иначе процесс запоминания и внимания невозможен.

Нами была разработана программа «Нейроигра с мячом», направленная на мозжечковую стимуляцию, позволяющая развивать головной мозг, в том числе его участки, отвечающие за формирование высших психических функций у детей с ЗПР. Коррекционно-развивающая и формирующая работа в программе основана на двигательных и игровых методах и включает в себя 8 комплексов упражнений и игр с мячом на ровной поверхности и с использованием балансировочной доски. Упражнения подобраны в соответствии с психофизическими особенностями детей с ЗПР.

Методологическую основу программы составили ведущие положения специальной психологии и коррекционной педагогики о человеке как высшей ценности общества; учение Л.С. Выготского о роли социальных факторов в профилактике и коррекции нарушения развития и о соотношении зон актуального и ближайшего развития; положение А.Н. Леонтьева о деятельностном подходе к формированию личности; теория А.Р. Лурия о системной динамической локализации высших психических функций; теория И.А. Аршавского о роли двигательной активности в биологическом и социальном развитии ребенка.

Программа разработана с учётом следующих принципов: принцип от простого к сложному; принцип оптимального уровня сложности (правильный подбор уровня сложности для ребёнка); принцип поэтапного построения; принцип усложнения инструкции; принцип попеременного выполнения упражнений двумя руками, правой, левой, поочередно; принцип направленности движений; принцип новизны.

Целью программы является организация коррекционно-развивающей работы с детьми ЗПР старшего возраста с учётом нейропсихологического подхода, направленного на стимуляцию мозжечка в играх и упражнениях с мячом.

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих задач: научить мозг правильно обрабатывать информацию, полученную от органов чувств; развивать координационные способности (быстроту реакции, точность, темп, ритм движений, зрительно-моторную координацию, согласованность микро- и макро-моторики в играх с мячом на ровной поверхности и на балансировочной доске); развивать локомоторную деятельность, составляющую основу жизненно-важных движений; развивать межполушарную специализацию, межполушарное взаимодействие и межполушарные связи; обеспечить синхронизацию работы полушарий; развивать мелкую моторику пальцев рук в упражнениях с мячом; развивать внимание, память, речь, мышление; корректировать

эмоционально-волевые и поведенческие нарушения; развивать саморегуляцию, самоконтроль, произвольность.

Для реализации развивающей программы «Нейроигра с мячом» была создана предметно-развивающая среда, включающая нейромячики, теннисные мячики, балансировочные доски (балансиры).

Занятия, проводимые в рамках реализации программы, направлены на синхронизацию двигательных и познавательных навыков, развитие зрительно-моторной координации, стабилизацию процессов сенсорной интеграции, улучшение и совершенствование движений. Длительность занятий составляет 25–30 минут.

Коррекционно-развивающая работа включает комплексы упражнений, которыми ребёнок овладевает в ходе занятий. Вначале ребёнка учат удерживать мяч в руках, затем подбрасывать и ловить одной рукой, двумя, перекрёстно, подкидывать одной рукой и ловить другой ит.д., стоя на ровной поверхности. Если ребенок научился четко выполнять движения в играх с мячом, стоя на ровной поверхности, то можно переходить к играм с использованием балансировочной доски.

Упражнения, в которых ребенок действует с мячами, построены так, что он пересекает срединную линию тела, что развивает у него межполушарные связи и улучшает прием и переработку информации, таким образом, работа обоих полушарий мозга становится согласованной и эффективной, а значит, повышается успешность детей в различных видах деятельности.

Улучшение связей между мозжечком, ретикулярной формацией и вестибулярным аппаратом ведет к согласованной и правильной их работе, что необходимо для детей с ЗПР и СДВГ, поэтому необходимо добиваться правильности выполнения упражнения на максимальном уровне, то есть пока ребёнок не выполнит правильно разучиваемое упражнение не переходить к другому.

Применение коррекционно-развивающей работы с детьми с ЗПР программы «Нейроигра с мячом», основанной на принципе мозжечковой стимуляции, позволило достичь нам положительных результатов. Дети стали чувствовать своё тело, ориентироваться в пространстве. У них стабилизировалась работа вестибулярной системы, улучшилась зрительно-моторная координация, расширилось зрительно-оптическое поле, улучшились показатели моторной ловкости, мелкой и крупной моторики, появились самоконтроль и саморегуляция. Наблюдается положительная динамика в развитии внимания, памяти, мышления, речи, эмоционально-поведенческой сферы.

Библиографический список

1. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. – М.: Генезис, 2010. – 474 с.
2. Сиротюк А.Л., Сиротюк А.С. Роль мозжечковой стимуляции в психическом развитии детей дошкольного возраста // Вестник экспериментального образования. – 2015. – №3 – 215 с.

*Касаева Ю.П.,
магистрант профиль «Педагогические инновации в дошкольном образовании»
Научный руководитель: к.п.н., доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии
Хохрякова Ю.М.
ФГБОУ ВО Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь*

ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЛАСТИ ВНЕДРЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКОМУ КОНСТРУИРОВАНИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье раскрывается актуальность разработки технологии обучения детей геометрическому конструированию и ее внедрения в педагогическую практику посредством вовлечения в инновационную деятельность воспитателей дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: инновационная деятельность, образовательная технология, геометрическое конструирование, дети старшего дошкольного возраста.

В настоящее время инновационная педагогическая деятельность является широко востребованной в сфере образования. Правовую основу ее осуществления обеспечивает статья 20 закона «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ от 29.12.2012 г.). Согласно данному документу, одним из целевых ориентиров инновационной деятельности является разработка, апробация и внедрение новых образовательных технологий.

Обращение к технологиям характеризует стремление повысить эффективность образовательного процесса посредством перехода к качественно новой ступени его целенаправленности, управляемости и наукоемкости. В частности, Г.К. Селевко определяет технологию как «систему функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенную на научной основе, запрограммированную во времени и в пространстве и приводящую к намеченным результатам» [2, с. 4]. С ним солидаризируется В.П. Беспалько, подчеркивающий, что технология ориентируется на конструирование особой системы управления педагогическим процессом, обеспечивающей воспроизводимость прогнозируемых его изменений.

Технологии разрабатываются учеными в рамках теоретико-прикладных исследований и представляют собой новшества, перевод которых из экспериментальной области в массовую педагогическую практику (то есть их адаптация, модификация к имеющимся условиям, освоение и использование), как замечает Н.Р. Юсуфбекова, актуализирует инновационную деятельность педагогов образовательных учреждений и зачастую является ее основным содержанием [5]. Однако «нетехнологизированные образовательные новшества», по мнению В.Э. Штейнберга, «не могут стать достоянием педагогического общества, поскольку затруднительно копировать уникальные особенности личности и деятельности того или иного человека» [4, с. 5].

Осуществление педагогами образовательных организаций инновационной деятельности носит этапный характер и требует согласования целей, задач, содержания, методов и форм на каждом из ее этапов, проведения экспертизы получаемых результатов.

Это обуславливает необходимость грамотного проектирования инновационной деятельности, позволяющего избежать ошибок, которые могут возникнуть при незамедлительном внедрении в практику того или иного новшества, максимально спрогнозировать эффекты и риски (В.П. Бедерханова, Л.В. Коломийченко, А.М. Новиков, Н.О. Яковлева и др.).

Проектирование в качестве цели и результата (продукта) инновационной деятельности выдвигает инновационный проект, представляющий собой ограниченное во времени целенаправленное изменение педагогической системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией. По мнению В.И. Слободчикова, разработка инновационного проекта отражает понимание педагогами того, как на основе научного знания действовать в заданных условиях, чтобы получилось то, что может или должно быть. Для реализации же данного проекта в практике необходимо формирование у каждого субъекта инновационной деятельности личного знания (опыта) о том, что и как они должны делать [3].

Между тем анализ результатов анкетирования воспитателей МАДОУ «Детский сад № 404» г. Пермь (17 человек) позволил констатировать, что большинство из них нечетко представляют сущность инновационной деятельности и настороженно относятся к внедрению новшеств в образовательный процесс, апеллируя к потенциальному повышению общей загруженности как педагогов, так и детей, следствием чего, по их мнению, может стать снижение качества обучения и воспитания. В то же время респонденты признают необходимость инноваций, связывая их, в первую очередь, с реализацией требований Федерального государственного образовательного стандарта. При этом особые сложности вызывает у воспитателей осуществление индивидуализации педагогического процесса, провозглашенной в данном документе (п. 1.4) одним из основных принципов дошкольного образования. Опрошенные педагоги затрудняются в описании возможностей создания обозначенных в стандарте (п. 3.2.1) психолого-педагогических условий индивидуализации обучения дошкольников при использовании тех или иных известных им технологий.

На основании вышеизложенного в контексте проводимого нами исследования содержанием проектируемой инновационной деятельности воспитателей детского сада № 404 стала технология обучения воспитанников старшего дошкольного возраста геометрическому конструированию.

Геометрическое конструирование имеет целью отображение структуры, внешних признаков (прежде всего, силуэта) тех или иных объектов окружающего мира, что достигается посредством приведения в определенное взаимное расположение различных элементов, имеющих форму геометрических фигур, в соответствии с характером которых оно дифференцируется на плоскостное и объемное. Освоение геометрического конструирования, как отмечают А.В. Белошистая, Л.А. Венгер, З.А. Михайлова, Н.Ю. Шлат и другие ученые, оказывает позитивное влияние на формирование у детей дошкольного возраста представлений о геометрических фигурах, развитие их сенсорных способностей, конструктивных умений и пространственного мышления.

Описание данного вида деятельности, ее развивающего потенциала и особенностей организации было представлено еще Ф. Фребелем, и поэтому на протяжении многих лет различные материалы геометрического конструирования традиционно используются

в работе с детьми дошкольного возраста. Однако анализ предметно-развивающей среды, созданной в старших группах детского сада № 404, выявил наличие ограниченного числа (от 3 до 6) разновидностей данных пособий, преимущественно имеющих всего в одном–двух экземплярах. Организацию действий детей с ними педагоги осуществляют спонтанно: 76,4% опрошенных воспитателей затруднились обозначить характеристики геометрического конструирования и его место в педагогическом процессе, последовательность этапов формирования конструктивных умений.

Отсутствие целенаправленного педагогического руководства обуславливает сравнительно низкую результативность действий детей с материалами геометрического конструирования (в частности, набором фигур «Пифагор») и наличие достаточно выраженных индивидуальных различий. Так, из 37 воспитанников старших групп данного детского сада большинство (68%) решали задачи воспроизведения силуэтов по частично расчлененным и контурным образцам путем многочисленных практических проб, допускали ошибки в выборе элементов, неточно совмещали их и исправляли работу преимущественно после указания на ошибку. Они затруднялись трансформировать образец и создавать конструкции по собственному замыслу.

Между тем в диссертации З.А. Грачевой отмечалась возможность достижения воспитанниками старшего дошкольного возраста более высокого уровня сформированности конструктивных умений, способности осуществлять зрительный анализ предложенных образцов, находить невидимые линии, мысленно разворачивать объект и др. [1]. З.А. Грачева (Михайлова) на протяжении последующих 50 лет в своих работах неоднократно обращалась к проблемам организации действий детей с материалами геометрического конструирования. В частности, она определила последовательность и содержание этапов обучения на примере материала «Танграм», отражающих постепенный переход от овладения воспитанниками элементарными способами зрительного анализа и воссоздания расчлененного образца к освоению более совершенных способов действия с образцами частично расчлененного и контурного характера. Отдельные технологические аспекты достаточно подробно освещались в пособиях А.В. Белошистой, Л.А. Венгера, Б.П. Никитина и ряда других авторов. Эти источники могут служить основой для разработки целостной технологии обучения дошкольников геометрическому конструированию: определения целевых ориентиров, выделения этапов работы, их содержательного наполнения (последовательности включения разных видов материалов, усложнения предлагаемых заданий и т.д.), а также подготовки необходимого методического и диагностического обеспечения.

Проведение начального диагностического обследования детей и последующего мониторинга их достижений станет основой дифференциации степени сложности предлагаемых им задач, а обеспечение широкой вариативности образцов и материалов геометрического конструирования создаст возможности для осуществления воспитанниками их самостоятельного выбора как одного из условий индивидуализации обучения. Поиск эффективных методов, средств и форм организации образовательного процесса, их оптимального сочетания в рамках складывающейся в каждой группе образовательной среды расширит поле творческой активности воспитателей, вовлеченных в инновационную деятельность.

Таким образом, проектирование и последующая планомерная организация в дошкольном образовательном учреждении инновационной деятельности, направленной

на совершенствование и внедрение технологии обучения детей геометрическому конструированию, будет способствовать решению существующего в настоящее время противоречия между разработанностью теоретико-прикладных аспектов формирования данного вида деятельности и их недостаточной востребованностью в педагогической практике, слабой ориентированностью на реализацию принципа индивидуализации, а также позволит повысить готовность воспитателей к работе в инновационном режиме.

Библиографический список

1. Грачева З.А. Умственное развитие детей 6–7 лет в процессе решения математических занимательных задач: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1970. 22 с.
2. Селевко Г.К. Традиционная педагогическая технология и ее гуманистическая модернизация. М.: НИИ школьных технологий, 2005. 144 с.
3. Слободчиков В.И. Проблемы становления и развития инновационного образования // *Инновации в образовании*. 2003. № 2. С. 4–28.
4. Штейнберг В.Э. Теоретико-методологические основы дидактических многомерных инструментов для технологий обучения: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2000. 24 с.
5. Юсуфбекова Н.Р. Педагогическая инноватика: возникновение и становление // *Вестник Московского городского педагогического университета*. 2010. № 4 (14). С. 8–18.

*Кашапова З.Н.,
воспитатель*

*МАОУ «Фроловская средняя школа «Навигатор»
структурное подразделение детский сад «Галактика»
Пермский край, Пермский район, с. Фролы
zainap.kaschapowa@yandex.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ВОСПИТАННИКАМИ ДЕТСКОГО САДА И ИХ РОДИТЕЛЯМИ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная для современной ситуации проблема организации дистанционного обучения воспитанников детского сада.

Ключевые слова: дистанционное обучение, информационно-коммуникационные технологии, взаимодействие педагогов и родителей.

В связи с неблагоприятной эпидемиологической обстановкой в соответствии с постановлением Главного государственного санитарного врача по Пермскому краю № 2326 от 11.04.2020 года «О мерах по предотвращению распространения новой коронавирусной инфекции (COVID 2019)» в детских садах было организовано дистанционное обучение воспитанников, проведение учебно-воспитательного процесса на основе использования интернет-технологий.

Дистанционное обучение детей имеет целью обеспечение возможностей их вовлечения в образовательную деятельность в домашних условиях, без непосредственного контакта с педагогом, с помощью информационно-коммуникационных технологий [1].

Перед воспитателями была поставлена задача выбора методов осуществления обучения, соответствующих поставленным целям и особенностям развития личности детей дошкольного возраста [2].

Дистанционное обучение дошкольников не может осуществляться вне сотрудничества с их родителями. Ведь именно взрослые члены семьи обеспечивают ребенку возможность смотреть видео-занятия, изучать учебный материал, получать и выполнять задания, находясь на расстоянии от педагога.

В ходе организации дистанционного взаимодействия с родителями и воспитанниками решаются следующие задачи: вовлекать родителей в образовательный процесс, оказывать им педагогическую поддержку в удаленном доступе, поддерживать и развивать интерес детей к познанию окружающего мира.

Для организации взаимодействия с родителями воспитанников я пользуюсь мессенджером Viber. На данном сервисе еще в начале учебного года была создана группа для общения педагогов с родителями. В дистанционном режиме родителям предоставлялся различный методический и дидактический материал в соответствии с перспективным и календарно-тематическим планами: давались ссылки на обучающие видеоролики и развивающие мультфильмы, музыкальные произведения, наглядный материал по разным образовательным областям, рекомендации по чтению литературных произведений, заучиванию наизусть стихотворений, различные презентации.

Выложенный воспитателями материал родителям предлагалось использовать по своему желанию и с учетом своих возможностей. От родителей мы получали обратную связь в форме фото- и видеоматериалов. Не все родители были расположены к сотрудничеству, некоторые ссылались на нехватку времени для работы со своим ребенком. Но основная масса родителей и детей очень активно выполняли задания, выставляли рисунки, поделки, выполненные задания. Самые активные участники дистанционного взаимодействия были отмечены дипломами и грамотами.

В дистанционном режиме я провела с детьми 4 мастер-класса. Соответствующие видеоролики были созданы в видео-редакторе InShot и размещены на странице детского сада в социальной сети «ВКонтакте». Первые два мастер-класса были посвящены «Дню Победы» и имели целью формирование у детей старшего дошкольного возраста представление о данном празднике. Для участия в мастер-классах детям необходимо было иметь компьютер, соленое тесто, стек, доску для лепки, краски, кисточку, стакан с водой. Было подготовлено два видеоролика (лепка танка из холодного фарфора, раскрашивание поделки) продолжительностью от 2 до 5 минут (Режим доступа: https://vk.com/sad_galaktika?w=wall-172214762_996)

Третий мастер-класс был ориентирован на формирование у детей интереса к устному народному творчеству и проводился по сказке «Крылатый, мохнатый да масляный». В видеоролике продолжительностью 4 минуты детям демонстрируется способ рисования крышками разных размеров (Режим доступа: https://vk.com/sad_galaktika?w=wall-172214762_2027). Четвертый мастер-класс «Нарциссы весной» размещен по адресу: https://vk.com/sad_galaktika?w=wall-172214762_1341.

Нетрадиционные техники выполнения заданий заинтересовали детей. Они вместе со взрослыми членами семьи выполняли творческие задания и размещали фотографии поделок, рисунков в комментариях.

Ребята вместе с родителями участвовали в акции «В строю бессмертного полка», фотоконкурсе «Если б я был насекомым, кем бы я был» и многих других. Семейные команды участвовали в дистанционных играх в рамках проекта «Родительские сезоны», посвященной теме «Космос». Среди 76 команд из 26 дошкольных учреждений Пермского муниципального района семья воспитанника нашей группы заняла 3 место.

Наш опыт дистанционного обучения детей дошкольного возраста свидетельствует о наличии позитивных результатов в разных аспектах: совершенствование ИКТ-компетентности педагогов; освоение родителями различных педагогических знаний и умений, создание благоприятной атмосферы между воспитателем, родителями и воспитанниками, что в комплексе способствовало достаточно эффективному осуществлению образовательной деятельности.

Библиографический список

1. Андреев, А.А. Введение в дистанционное обучение. – М.: МЭСИ, 1997. – 254 с.
2. Рекомендации Минпросвещения России по организации обучения на дому с использованием дистанционных технологий. – Режим доступа: <https://edu.gov.ru/>

*Клячина Н.В.,
магистрант профиль «Инклюзивное образование»
sadilova.nad@mail.ru*

*Научный руководитель: к.п.н., доцент кафедры специальной педагогики и психологии
Лестова Н.Л.
ФГБОУ ВО Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь*

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УУД У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «МАТЕМАТИКА» В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников с ЗПР при изучении предметной области «Математика» в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, познавательные УУД, обучающиеся с задержкой психического развития, инклюзивное образование.

Современный этап развития системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), характеризующийся интеграцией общего и специального образования, предполагает поиск рациональных путей и эффективных форм совместного обучения таких детей с нормально развивающимися сверстниками.

Дети с задержкой психического развития (ЗПР) составляют самую многочисленную группу среди учеников с ОВЗ, обучающихся в массовой школе. Иллюзорное представление о том, что они относятся к наиболее легкой и «самокомпенсирующейся» категории детей

с нарушениями развития (по сравнению, например, с учениками, страдающими расстройствами аутистического спектра, нарушениями зрения или слуха и т.д.), зачастую приводит к игнорированию необходимости создания специальных условий воспитания и обучения, удовлетворяющих их особые образовательные потребности [1].

В начальной школе предмет «Математика» является основой развития у учащихся познавательных универсальных учебных действий (УУД), в первую очередь, логических (включая знаково-символические), а также таких, как планирование (цепочки действий по задачам), систематизация и структурирование знаний, моделирование, дифференциация существенных и несущественных условий, формирование элементов системного мышления, выработка вычислительных навыков. Особое значение имеет математика для формирования общего приёма решения задач как универсального учебного действия [2, 3].

Проведенное нами исследование имело целью изучение процесса формирования познавательных универсальных учебных действий у младших школьников с ЗПР при изучении предметной области «Математика» в условиях инклюзивного образования. Достижение данной цели обуславливалось решением следующих задач:

1) подобрать методики изучения уровня сформированности познавательных универсальных учебных действий у младших школьников с ЗПР в условиях реализации ФГОС НОО с ОВЗ;

2) охарактеризовать психолого-педагогические условия формирования познавательных УУД у младших школьников с задержкой психического развития при изучении предметной области «Математика» в условиях инклюзивного образования;

3) теоретически обосновать программу формирования и развития УУД как психолого-педагогическое средство формирования познавательных УУД у младших школьников с ЗПР в условиях инклюзивного образования.

Экспериментальное исследование проводилось на базе 2 класса МБОУ «Мельничная основная общеобразовательная школа» (Пермский край). В исследовании приняли участие 3 ребенка с ЗПР (вариант 7.1).

На констатирующем этапе исследования было проведено наблюдение, направленное на выявление характерных индивидуальных особенностей учебной деятельности детей на уроках математики, а также определен уровень сформированности словесно-логического мышления (автор диагностической методики: Э.Ф.Замбацявичене). Мы оценивали сформированность УУД (познавательные логические действия): анализ объектов с выделением существенных и несущественных признаков, логические действия сравнения, классификации по заданным критериям, логические действия «умозаключения», умение устанавливать аналогии, умение обобщать, осуществлять генерализацию и выведение общности для ряда или класса единичных объектов на основе выделения сущностной связи.

Результаты диагностики показали, что у обучающихся по АООП вариант 7.1 сформированность познавательных универсальных учебных действий находится на разных уровнях: у двоих детей – на низком уровне, у одного – на уровне ниже среднего.

Следовательно, необходимо строить процесс обучения так, чтобы эффективно воздействовать на формирование познавательных универсальных учебных действий. Для этого на уроках математики необходимо использовать эффективные методы и приемы обучения, включенные нами в программу по формированию познавательных универсальных учебных действий у обучающихся с ЗПР.

Разработанная нами программа формирования УУД обучающихся ОВЗ при получении НОО содержит:

- описание ценностных ориентиров содержания образования при получении НОО;
- описание связи УУД с содержанием учебных предметов;
- характеристики личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных УУД обучающихся с ОВЗ;
- задачи формирования личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных УУД;

Проведенный анализ психолого-педагогических источников позволил установить, что формированию познавательных универсальных учебных действий способствует включение следующих видов заданий:

1) Решение задач (например: «Известно, что деревянные предметы плавают в воде. Утонет ли в воде линейка?»), в рамках которых дети учатся определять, какая информация нужна для их решения.

2) Упражнение «математический лабиринт» (Это несколько заданий, соединенных таким образом, что ответ одного задания служит номером другого; выполнив одно задание, следует перейти к другому, и так до тех пор, пока ответ задания не совпадет с его номером. В результате решения получается цепочка чисел, по которой, как по ориентиру, ученик выходит из лабиринта. Перечень таких цепочек–чисел для каждого варианта должен быть записан у учителя, что позволит следить за успешностью прохождения лабиринта отдельными учащимися или командой. Игру целесообразно предлагать за 5–7 минут до конца урока. Лабиринты рассчитаны на самостоятельное решение заданий, они могут быть как подвижными, так и тихими, командными и индивидуальными).

3) Упражнения «Кодирование», «Шифровальщик», «Восстанови рисунок по коду» (тренировка осуществления знаково–символических действий кодирования (замещения)).

4) Задания «Аналогия», «Вставь пропущенное число» (Они ориентированы на развитие умения устанавливать связи между понятиями. Такие задания могут вызвать затруднения, поэтому первоначально каждое из них досконально разбирается. Только когда будет сформировано устойчивое и последовательное умение устанавливать логические ассоциации, можно переходить к заданиям для самостоятельной работы).

5) Задание «Какой фигуры не хватает?» (Это задание основано на диагностической методике «Прогрессивные матрицы Равена» и способствует развитию у детей аналитических познавательных способностей. Учащимся предлагается выбрать из числа имеющихся вариантов недостающую фигуру, используя выявленные логические закономерности).

6) Упражнения «Продолжи числовой ряд», «Логические связки», «Логические операции», «Умозаключения», «Логические задачи» (развитие умения строить логическую цепь рассуждений, делать умозаключения, моделировать).

Однако формирование познавательных УУД у младших школьников с ЗПР предполагает наличие специально организованной системы заданий. Поэтому в соответствии со структурой урока математики было выделено 4 этапа:

1 этап – вводно-мотивационный. Чтобы ученик начал «действовать», необходимы определенные мотивы. На уроках были созданы проблемные ситуации, где ученики проявляли умение комбинировать элементы для решения проблемы. На этом этапе ученики

должны были осознать, почему и для чего им нужно изучать данную тему, и изучить, какова основная учебная задача предстоящей работы. На данном этапе могут использоваться такие задания, как: «Отсутствующее число», «Определи фигуру» (определение местоположения предмета в строке и в столбце), «Конкретизация понятия» (развитие понятийного мышления), «Раскрась правильно» (усвоение понятий следует за, находится перед, слева, справа, между, сверху, снизу), «Кто точнее срисует?» (развитие памяти и объема внимания), «Геометрические фигуры» (отработка понятий «треугольник» и «четырёхугольник»).

2 этап – открытие математических знаний. Этот этап имеет содержательные блоки, каждый из которых включает определенный объем учебной информации и является лишь частью содержания всей темы. В рамках данного этапа организовывается освоение содержания логических действий, необходимых для выполнения ситуативного задания. Используются такие задания, как: «Кодирование» (действия анализа и синтеза), «Шифровальщик» (развитие логического мышления и внимания), «Противоположности» (развитие логического мышления), «Кораблики» (развитие логического мышления).

3 этап – формализация знаний. На этом этапе полученный результат соотносится с поставленной целью и проводится самоанализ и самооценка собственной деятельности по выполнению ситуативного задания в рамках изучаемой темы. Результатом является умение анализировать и оценивать успешность своей деятельности. На данном этапе использовались такие задания, как: «Выбери число» (развитие логического мышления), «Кодирование» (развитие внимания, процессов анализа и синтеза), «Шифровальщик» (развитие логического мышления и процессов анализа и синтеза).

4 этап – обобщение и систематизация. На четвертом этапе закрепляется умение учащихся действовать независимо от ситуации и применять полученный опыт в новых условиях, на материале других учебных предметов. На этом этапе используются такие упражнения, как: «Графический диктант» (развитие внимания, самопроизвольности), «Дорисуй фигуру» (развитие логического мышления), «Найди закономерность», «Восстанови рисунок это по коду» (развитие логического мышления, операций анализа и синтеза). «Магический квадрат» (действия синтеза).

Программа формирования познавательных УУД рассматривалась нами как составная часть содержательного раздела примерной адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования. АООП НОО МБОУ «Мельничная ООШ» реализуется с учетом образовательных потребностей 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 через организацию урочной и внеурочной деятельности. Соответственно и разработанная нами программа формирования УУД у младших школьников с ЗП основывалась на принципах системно-деятельностного подхода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.Г. Асмолов), который ориентирует педагогов на полноценное включение обучающихся во все виды деятельности, благодаря чему они могут раскрыть все свои потенциальные возможности. Реализация этого требования возможна только в том случае, когда урочная и внеурочная деятельность станут взаимно дополнять друг друга, а не просто компенсировать недостатки одного за счет других.

При разработке программы формирования познавательных УУД детей с ЗПР, рассматриваемой как часть АООП НОО, мы решали следующие задачи:

1) обеспечить организационные, информационно-методические, кадровые, материально-технические и управленческие условия для эффективной реализации требований и содержания ФГОС в начальной школе;

2) определить ключевые признаки формирования регулятивных, познавательных, личностных, коммуникативных УУД в условиях единого образовательного пространства;

3) обеспечить единый технологический подход к формированию УУД младших школьников;

4) обеспечить систему оценки сформированности УУД младших школьников;

5) обеспечить достижение предметных, метапредметных, личностных результатов за счёт оптимизации ресурсов единого образовательного пространства МБОУ Мельничная ООШ.

Разработанная нами программа формирования УУД имеет трёхуровневую структуру, где на каждом последующем уровне образовательного процесса на принципах учебного сотрудничества участников образовательного процесса и единства знаний и навыков, и их применения продолжается развитие УУД.

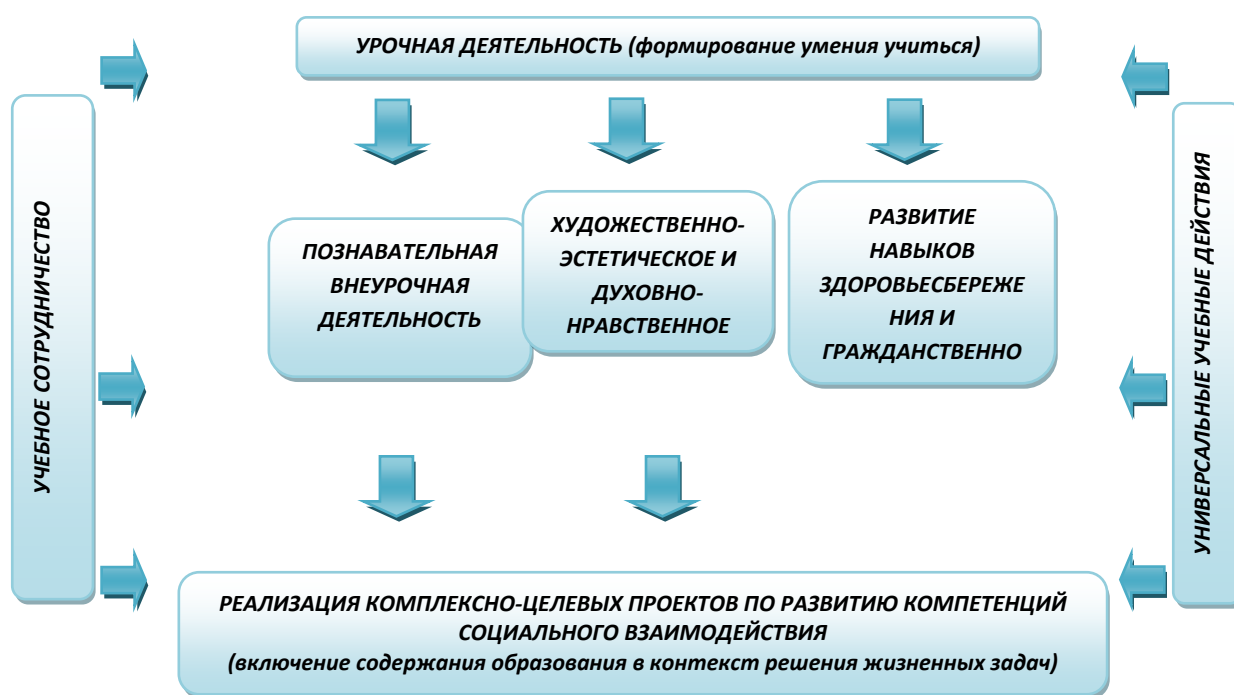


Рис. Структура программы формирования УУД

Организация деятельности МБОУ «Мельничная ООШ» по развитию УУД младших школьников в соответствии с данной структурой будет способствовать разрешению следующих противоречий: между потребностью в развитии системного мышления младших школьников с ЗПР как основы формирования УУД и недостаточной эффективностью методов и приемов, применяемых для его развития; между требованиями ФГОС НОО обучающихся ОВЗ к формированию УУД младших школьников и недостаточной разработанностью технологий их формирования; отсутствием эффективной модели образовательного пространства начальной школы, направленной не только на формировании

УУД младших школьников с ЗПР, но и на возможность применения освоенных способов действия в практических ситуациях.

Реализация разработанной программы формирования познавательных универсальных учебных действий у младших школьников с ЗПР на уроках математики в условиях инклюзивного образования осуществлялась в течение четырех месяцев. В завершении было проведено контрольное диагностическое обследование обучающихся, которое позволило оценить эффективность проведенной работы. Однако развитие познавательных УУД обучающихся с ЗПР имело мало выраженную положительную динамику. В связи с чем работу по формированию универсальных учебных действий необходимо продолжать, определяя причину затруднений учеников, прогнозируя путь их развития и вовремя оказывая необходимую поддержку.

С целью продолжения дальнейшей работы по формированию познавательных УУД необходимо в рамках урочной и внеурочной деятельности использовать систему заданий на классификацию, группировку; установление причинно-следственных связей, на создание различных моделей задачи, текста и т.д.

Библиографический список

1. Елисеева Д.С. Возрастные возможности формирования познавательных универсальных учебных действий младшего школьника // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2013 г.).– Уфа: Лето, 2013.– С. 91–94. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/68/3543/>

2. Коджаспирова Г.М. Познавательные УУД – средство развития логического мышления: пособие для студентов высших и средних педагогических заведений. – М.: Академия, 2013.– 86 с.

3. Лебединцев В.Б. Формирование универсальных учебных действий в начальной школе: учебно-методическое пособие. – М.: Илекса, 2016.– 208 с.

*Ковальских Т.А.,
учитель-логопед,
goodmonen@yandex.ru*

*Егорова И.А.,
учитель-логопед
МАДОУ «Детский сад № 77», г. Березники
anir26@mail.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ СТАРТАПА «СИДИМ ДОМА» В РАМКАХ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО РЕЖИМА РАБОТЫ

Аннотация. В статье обозначаются задачи и риски проектной деятельности, направленной на поиск эффективной формы коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста в дистанционном режиме, освещается опыт ее организации учителями-логопедами.

Ключевые слова: дистанционный режим работы, речевое развитие детей.

Сложившаяся в 2020 году ситуация заставила всех педагогов привнести некоторые изменения в свою жизнь и педагогическую деятельность. Каркасной основой таких изменений для нас стал проект «Говорит и показывает логопед!», в рамках которого был реализован стартап «Сидим дома, или Дистанционная работа учителя-логопеда в логопедической группе детского сада».

Проект ориентировал учителей-логопедов на поиск и создание эффективной формы дистанционной коррекционной работы.

Поставленная цель определила круг задач:

- изучить интернет-ресурсы, опыт учителей-логопедов области оказания дистанционных услуг для детей дошкольного возраста;
- изучить интернет-платформы для повышения собственных компетенций;
- собрать информацию об интернет-ресурсах, способных предоставить электронные площадки для проведения видеоконференций, чатов, телефонии, проверить их деятельность в тестовом режиме;
- собрать информацию родительского сообщества о возможности выхода на интернет-площадки для проведения видеоконсультаций, занятий;
- разработать пакет общих консультаций для родителей и педагогов ДООУ по работе с детьми в дистанционном режиме;
- разработать и апробировать систему дистанционной работы с детьми логопедических групп;
- отследить промежуточные результаты дистанционной работы;

Перед реализацией проекта мы определили риски внедрения дистанционных форм обучения:

- учителя-логопеды ДООУ не имеют опыта по внедрению дистанционных форм обучения;
- на электронных образовательных ресурсах наблюдается острый дефицит методических материалов, мастер-классов и семинаров, способных оказать реальную помощь в выстраивании дистанционной формы работы, педагогическое сообщество России в режиме цейтнота занимается поиском эффективных форм;
- специфика некоторых форм коррекционной работы, таких как постановка звуков, а также работа с отягощенными диагнозами, такими как РАС, УО, СДВГ, ЗПР и др. не предусматривали до сих пор дистанционной формы работы;
- дошкольная система образования является первой ступенью образования, но, отнюдь, не обязательной, поэтому существует риск низкой мотивированности родительского сообщества. Перевод работы в ранг «обязательной» может иметь эффект отторжения. Помимо этого, термин «обязательный» часто становится синонимом термина «учебно-дисциплинарный»;
- вследствие возрастных и иных особенностей воспитанников они не могут самостоятельно участвовать в дистанционном обучении, а родители зачастую не могут уделить достаточное время для его реализации.

Мы выяснили, что у большинства семей есть Skype, имеется возможность видеобщения с помощью Viber. Закрытая группа для родителей VK исправно функционирует весь учебный год. Продолжить логопедическую работу с детьми в режиме онлайн

согласились всеродители. Но какие педагогические средства окажутся более эффективными в данных условиях?

Мы начали с создания видеозаписей с артикуляционной гимнастикой. Показываем движение, выдерживаем паузу, чтобы ребенок воспроизвел его, удерживаем, считаем, другое упражнение... Аналогично выполнялись упражнения на автоматизацию звуков. Наш девиз: «Делай, как я!», все упражнения неоднократно выполнялись в детском саду!?

Далее мы стали создавать индивидуальные мини-фильмы для каждого воспитанника в соответствии с конкретными задачами коррекционно-развивающей работы.

Но использование видеозаписей не может стать единственным средством. Поэтому мы организовали рассылку серий печатных заданий для каждого ребенка. Но принтеры есть не в каждой семье. Значит, не все смогут распечатывать, раскрашивать, клеить, вырезать.

Следующим шагом стало превращение квартир в мастерские «Очумелые ручки, или из того, что было». Мастерим, вырезаем, клеим, опять же снимаем видео, как сделать то, или иное пособие, как играть и работать с ним.

Перечислим самые успешные «изобретения»: «Змейка» (длинная ленточка в пластмассовой бутылке, кончик которой торчит из прорези в крышке); «Свинка Фекла» (бутылка из-под молока); «Логопедик» (из листа бумаги с прорезью для рта); «Обжорка» (из сырной коробочки с прорезью); «Слоговые домики» (из спичечных коробков).

Игры менялись, усложнялись, переименовывались, совершенствовались. Предложения поступали и от детей, и от родителей.

Особое значение мы уделяли установлению обратной связи. Родители часто присылали свои видеозаписи: «Вот Саша выучил чистоговорку! Послушайте», «Посмотрите, как старательно выполняет гимнастику для язычка», «Мы сделали «Обжорку» и целый день ходим по комнате, кормим его словами со звуком Ш!» и т.п.

Как и раньше, мы награждали детей фишками-картинками, только сейчас они получали электронные фишки.

Конечно, новые звуки поставить в онлайн-режиме довольно сложно. Но вполне возможно закрепить уже пройденный материал, автоматизировать поставленные звуки, продолжить работу над развитием дыхания, лексики, грамматики, мелкой и общей моторики, психических процессов.

Мы старались все мероприятия, задания, игры, консультации проводить «с изюминкой», чтобы заинтересовать не только детей, но и их родителей. Оказалось, что родители менее мобильны, чем их дети. Приходилось ежедневно придумывать разные ухищрения, чтобы успокоить, указать, уговорить и убедить заниматься не столько воспитанников, сколько их родителей.

Несмотря на все, данные способы дистанционной работы оказались весьма успешными и результативными. Об этом свидетельствуют результаты обследования выпускников подготовительной логопедической группы и детей, поступающих в подготовительную логопедическую группу. За летний период и те и другие не только не забыли пройденный материал, но и с хорошим настроением начали новый учебный год. Позитивный настрой в этой работе оказался тонкой и очень крепкой ниточкой, ведущей к успехам!

*Кожина Т.Н.,
учитель,
МАОУ «Школа № 18 для обучающихся с ОВЗ», г. Пермь,
kogina_fam@mail.ru*

СИСТЕМА ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ КАК ОСНОВА ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ОБЩЕСТВО

Аннотация. В статье охарактеризованы основные направления трудового обучения детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в условиях образовательного учреждения, рассмотрены цели и задачи каждого из этапов обучения труду, способствующие интеграции «особенного» ребенка в общество.

Ключевые слова: обучающиеся с интеллектуальными нарушениями, дети с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, трудовое обучение, социальная адаптация.

Обеспечение права на равные возможности, на полноценную жизнь в обществе, на получение образования и социальную защиту – серьезные проблемы сегодняшней России. Неоднозначное положение людей с интеллектуальными нарушениями – одна из актуальных социальных проблем нашей страны. Лица с ограниченными возможностями здоровья, по сравнению с остальными людьми, в большей степени нуждаются в социальных, культурных и образовательных услугах, ведь многие из них не могут обеспечить себе качество жизни, достойное человека.

Дети с ментальными нарушениями развития имеют полное право на образование, являясь гражданами государства. Между тем на протяжении ряда лет дети с умеренной и тяжелой умственной отсталостью рассматривались как «необучаемые» с точки зрения эффективности их включения в организованную учебную среду. Ошибочное понимание «обучаемости» как способности индивида осваивать академические (школьные) знания, быть равным по ментальным свойствам своим сверстникам с сохранным здоровьем нанесло невосполнимый социальный, нравственный и правовой урон нескольким поколениям детей-инвалидов и их семьям. В настоящее время проблеме воспитания и обучения таких учащихся уделяется значительное внимание и в сфере науки, и в практике.

Особенно актуальным становится вопрос трудового обучения детей с ментальными нарушениями, так как именно способности к самообслуживанию, овладение доступными трудовыми умениями и навыками, навыками хозяйственно-бытового труда обеспечивают социальную адаптацию и реабилитацию «особенного» ребенка. Основной целью образовательного учреждения для детей с интеллектуальными нарушениями является создание специальных условий для освоения образовательных программ по трудовому обучению, которые направлены на формирование у них практических знаний, умений и навыков, позволяющих ребенку достичь самостоятельности в повседневной жизни. В процессе трудового обучения у ребенка с умеренной и тяжелой умственной отсталостью необходимо формировать осознание собственного «Я», работать над самостоятельностью, снижать зависимость от окружающих людей, формировать нормы и правила поведения

в социуме. Ведь цель всей работы с детьми с умеренной и тяжелой отсталостью, в конечном счёте – их социальная адаптация и дальнейшее приспособление к жизни [1, 2].

Трудовое обучение занимает ведущее место в общей системе учебно-воспитательной работы с детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Труд оказывает непосредственное влияние на физическое развитие таких детей: улучшается общее физическое состояние, развиваются работоспособность, координированность движений, развиваются такие качества, как трудолюбие, ответственность, чувство коллективизма, взаимопомощи, установление взаимоотношений в коллективе, которые должны стать чертами характера [3, 4].

Система трудового обучения детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, согласно ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), включает три этапа.

– Предметно-практическая деятельность. На данном этапе у детей формируется первоначальный трудовой опыт, осуществляется знакомство с простейшими действиями и операциями с предметами и материалами, происходит формирование ряда организационных умений и навыков, без которых невозможна успешная трудовая деятельность на следующем этапе обучения.

– Домоводство. Данный раздел предполагает обучение детей умениям выполнять доступные бытовые поручения, связанные с уборкой помещения, с уходом за вещами, с покупкой продуктов, с приготовлением пищи и сервировкой стола.

– Профильный труд. На данном этапе осуществляется обучение подростков с умеренной и тяжелой умственной отсталостью трудовым умениям и навыкам, необходимым в разных жизненных сферах. Задача учителя – обогатить положительный опыт и установку на активное использование освоенных технологий и навыков для индивидуального жизнеобеспечения, социального развития и помощи близким.

Ребенок с тяжелым нарушением интеллекта, погруженный в данную систему трудовой деятельности на всём протяжении обучения, получает возможность быть успешным, принимаемым, у него формируется потребность в труде, создается психологическая и практическая готовность к труду в дальнейшей самостоятельной жизни.

Для наиболее целесообразной педагогической деятельности при организации трудового обучения детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью на уроках, педагог должен хорошо представлять себе уровень развития трудовой деятельности каждого ребенка и класса в целом. Выбор оптимальной стратегии обучения осуществляется на основе педагогической диагностики, основным методом которой является, в условиях образовательного учреждения, процесс педагогического наблюдения.

При проведении диагностики обучающегося необходимо установить, на каком уровне у него сформированы процессы, необходимые для овладения навыками трудовой деятельности, а именно: уровень самостоятельности и ответственности, умение планировать деятельность, уровень развития навыков самообслуживания и другие.

Динамику развития у обучающихся некоторых качеств, имеющих непосредственное отношение к трудовой деятельности, можно осуществлять на основе диагностики Л.М. Шипицыной, предложенной ею в книге «Необучаемый» ребенок семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта» [5]. В основе методики лежит принцип

семантического дифференциала, предложенный Ч.Осгудом (1972). Эксперту предлагается поставить оценку в интервале от 0 до 10 по следующим шкалам и подшкалам:

Фамилия, имя учащегося	Эмоционально-волевая сфера				Психомоторное развитие	Социально – бытовая ориентация		
	Трудовая деятельность	Самостоятельность	Ответственность	Целенаправленные действия	Мелкая моторика рук	Навыки самообслуживания	Социально-бытовое ориентирование	Трудовые умения и навыки

Диагностический материал обрабатывается, обобщается, данные заносятся в таблицы, составляются диаграммы сформированности трудовых умений и навыков, отслеживается динамика владения трудовыми умениями и навыками учащихся. И только на основе проведённых исследований составляется программа трудового обучения детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

Широкий социальный контекст который представлен в системе трудового обучения детей с интеллектуальными нарушениями в рамках образовательного учреждения, позволяет включить обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в современное окружение и пространство, сформировать элементарные навыки ориентирования в нём. Приобретение ими в процессе трудового обучения знаний, умений и навыков обеспечивает также и мотивационную основу для формирования отношений поддержки, взаимопомощи в семье, понимания семейных ролей, что важно в связи с большими ограничениями для некоторых из «особенных» детей. Возможность применения своих трудовых навыков дает умственноотсталым подросткам социальную жизнь вместо зависимости от социальной помощи.

Таки образом, подготовку к труду детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью следует рассматривать не как подготовку по конкретной профессии, а в большей степени как целенаправленное формирование положительного отношения, интереса и готовности (мотивационной, целевой) к труду как к деятельности в целом, как формирование активной жизненной позиции, самореализации и личностного роста.

Библиографический список

1. Аленкина О.А., Черникова Т.В. Профессионально-трудовая социализация молодежи ограниченными возможностями здоровья. – М.: Глобус, 2009.
2. Егорова Т.В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями: Учеб.пособие. Балашов: Николаев, 2002.
3. Кулишова Г.П. Как обучать профессии учащихся с нарушениями интеллекта. М., 2007.
4. Маллер А.Р., Цикото Г.В. Обучение, воспитание и трудовая подготовка детей с глубокими нарушениями интеллекта. – М.: Педагогика, 1988.
5. Шипицына Л М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. –СПб.: Речь, 2005.

*Козлова О.С.,
педагог-психолог
olgakozlova.90@mail.ru*

*Красносельских Е.В.,
учитель-логопед*

МАДОУ «Култаевский детский сад «Колокольчик»

katuha2006.88@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ И ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ

Аннотация. Статья обозначает положительные и отрицательные аспекты дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов.

Ключевые слова: дистанционное обучение, дети с особыми образовательными потребностями.

Дистанционное обучение – это обучение, при котором его субъекты разделены в пространстве и, возможно, во времени. Оно реализуется с учетом передачи и восприятия информации в виртуальной среде, обеспечивается специальной системой организации учебного процесса, особой методикой разработки учебных пособий и стратегий преподавания, а также использованием электронных или иных коммуникационных технологий [2].

Вопросы дистанционного обучения активно обсуждаются уже в течение четверти века, но именно 2020 год стремительно подвел образовательные учреждения к практическому применению дистанционных форм.

Дистанционное обучение имеет ряд преимуществ перед традиционным образованием. Оно позволяет удовлетворить потребности каждого человека в обучении, что особенно значимо для детей с особыми образовательными потребностями. В дистанционном формате вполне возможен подбор специальных методов и приемов обучения для детей с ограниченными возможностями здоровья, что обеспечит реализацию индивидуального подхода. Дистанционное обучение предусматривает применение интерактивных методов и форм, что предполагает участие родителей, имеющих детей с особыми образовательными потребностями. Они могут в домашних условиях создать образовательную среду, используя обучающие видеоролики для закрепления и усвоения учебного материала. Занимаясь со своим ребенком, родители могут ориентироваться на его состояние, степень утомляемости и истощаемости своего ребенка, скорость усвоения материала, то есть снижается директивность образовательного процесса, обеспечивается возможность установления индивидуального темпа деятельности и освоения знаний. Явным преимуществом дистанционного обучения является возможность оставить учебный материал в записи и пересмотреть его в удобное время. Это позволяет родителям самостоятельно определять режим занятий с ребенком. Дистанционное обучение требует высокой мотивации к самостоятельной познавательной деятельности воспитанников, что может проявляться

в интересе к просмотру обучающих видео, к выполнению заданий и показу своего продукта деятельности педагогу.

Родители, имеющие детей с особыми образовательными потребностями, зачастую не имеют возможности оставить ребенка, чтобы посетить очный семинар, поэтому дистанционный формат мероприятий может способствовать повышению их посещаемости, позволит привлечь родителей, у которых ранее не хватало времени на собственное педагогическое образование, которые ранее не принимали активного участия в обучении и воспитании ребенка. Родителям, имеющим детей с особыми образовательными потребностями, часто свойственны такие психологические особенности, как закрытость, стремление к отказу от взаимодействия с социумом, боязнь раскрыть свои сложности взаимодействия с детьми. Анонимность в цифровой среде помогает таким родителям получить ответы на волнующие их вопросы.

Дистанционное обучение обеспечивает доступность образования для социально незащищенных семей. В настоящее время в каждом образовательном учреждении создана доступная среда для родителей с детьми-инвалидами. Но не каждый жилой дом и дорога к учреждению оснащены такой же доступностью, что затрудняет посещение такими детьми образовательных учреждений. Многие родители сталкиваются со сложностями в социализации, боятся выходить со своими детьми из-за технических и психологических преград [4].

Наряду с положительными психологическими аспектами дистанционного обучения детей с ОВЗ и детей-инвалидов существуют и отрицательные. Отсутствие непосредственного эмоционального контакта воспитанника с педагогом осложняет процесс передачи социокультурного опыта. Дистанционное обучение предполагает, что дети находятся дома, в связи с чем осложняется процесс их социализации, усиливается их сенсорная депривация, поскольку они лишаются возможности посещения учреждений, широкого контакта с другими людьми. В рамках дистанционного обучения затруднительно обеспечивать перенос освоенных знаний и навыков из виртуального мира в реальный [3].

Эффективность дистанционного обучения предопределяется учетом психологических особенностей организации учебной информации, таких как: осмысленность учебного материала обучающимся и наделение полученной информации смыслом «для себя»; организация учебного материала по значимости, соподчинению понятий, системности и объему. Необходимо обращать внимание на временной аспект обучения: оптимальное распределение занятий во времени, частота занятий для детей и консультаций для родителей; длительность представления материала [1].

Учитывая положительные и отрицательные психологические аспекты дистанционного обучения, можно сделать вывод о том, что в практике работы дошкольных учреждений с детьми с особыми образовательными потребностями возможно использовать только его отдельные элементы.

Библиографический список

1. Андреева А.А. Дидактические основы дистанционного обучения. – М., 1999.
2. Бухаркина М.Ю. Моисеева М.В., Полат Е.С. Теория и практика дистанционного обучения. – М.: Академия, 2004.
3. Носов Н. Виртуальная психология. – М.: Аграф, 2000.
4. Марчук Н.Ю. Психолого-педагогические особенности дистанционного обучения // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 4. – С. 78-84.

Козырева Э.О.,

магистрант профиль «Педагогические инновации в дошкольном образовании»

[*elvira_kalinkina@mail.ru*](mailto:elvira_kalinkina@mail.ru)

Научный руководитель: к.пс.н., доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии

Ильина И.Ю.

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,

г. Пермь.

ФОРМИРОВАНИЕ ПАРТНЕРСКИХ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ПЕДАГОГАМИ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ В КОНТЕКСТЕ ФГОС ДО

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы формирования партнерских отношений между педагогами ДОО и семьями воспитанников. В рамках ДОО для формирования партнерства с семьями воспитанников предлагается проведение мероприятий с использованием нетрадиционных форм организации родительского коллектива.

Ключевые слова: партнёрские отношения, образовательная деятельность, семья.

На современном этапе дошкольного образования значительно увеличился интерес педагогов также руководителей дошкольных учреждений к работе с семьей. Масштабные преобразования в обществе, сложные социально-экономические и экологические условия современности диктуют необходимость поиска и разработки новых подходов к реализации задач воспитательно-образовательной работы в ДОО.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 17 октября 2013 года № 1155 в ст.1.4 п.5 отмечает, что «...одним из основных принципов дошкольного образования является сотрудничество Организации с семьями». Стандарт направлен на решение нескольких задач, приоритетной из которых является (ст.1.6 п.9) «обеспечение психолого- педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей». Ст.1.7 п.6 гласит, что «ФГОС ДО является основой для оказания помощи родителям (законным представителям) в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, в развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития» [4].

Присутствие двух составляющих в жизни ребенка – полноценной семьи и дошкольной образовательной организации – определяют полноценное формирование ребенка дошкольного возраста. Семья обеспечивает необходимые ребенку взаимоотношения, развитие чувств защищенности и безопасности, уважения и любви к близким людям, развитие доверия а так же открытости окружающему миру.

«Союз педагогов и родителей – залог счастливого детства» – так установлен основной принцип взаимоотношения семьи и детского сада из «Манифеста воспитателей России», принятого на форуме «Ориентиры детства» 20 августа 2018 года.

Партнерство воспитателей детского сада с семьями воспитанников рассматривается как взаимодействие и сотрудничество педагогов с родителями воспитанников как субъектом образовательно-педагогических отношений, которое ориентировано на организацию совместной деятельности для оказания помощи и поддержки ребенка [2]. По этой причине значимой проблемой дошкольного образовательного учреждения считается формирование активной позиции родителей. С целью достижения этого необходимо установить доверительные взаимоотношения между педагогами и родителями, относиться к семьям воспитанников как к равносильным партнерам [1].

Для решения задач обогащения, расширения и повышения уровня партнерских отношений между педагогами и семьями воспитанников используются как традиционные, так и нетрадиционные формы работы с семьей.

Остановимся более подробно на нетрадиционных или инновационных формах работы с семьями воспитанников:

Встречи с семьями в формате дискуссионных качелей. Задача: рассмотрение вопроса с различных сторон (позиций); подбор наилучшего варианта – решения. Главное в этой форме занятия с родителями – в имитации раскачивающихся качелей. Партнерами станут 2 категории родителей, устроившиеся друг против друга. Рассмотрение проблемы в виде дискуссионных качелей учитывает последовательное утверждение группой на себе обеих конкурирующих позиций – «за» и «против». В начале деятельности каждая группа приобретает установку на конкретную позицию.

В первоначальной стадии работы группы прорабатывают предоставленные в их распоряжение материалы, поддерживающие эту либо другую точку зрения, потом объясняют их, также стараются убедить друг друга в правильности собственной позиции. На второй стадии задача каждой группы сменяется в противоположную сторону (согласно аналогии с качелями). Каждая группа защищает сейчас точку зрения недавних оппонентов. Педагог наблюдает за тем, чтобы группы не повторялись в собственной аргументации, а искали другие нюансы, аспекты, аргументы, развивающие отстаиваемую позицию. Наконец, в третьей стадии две группы находят гармоничную позицию, объединяя все существующие данные. Подбадривая, корректируя, ориентируя, обостряя выражения родителей, педагог удерживает процесс дискуссионных «качелей», до тех пор, пока ему не покажется, что силы родителей исчерпаны. Он останавливает «качели», подводит результат дискуссии.

Семейно-педагогический хоккей или шахматный поединок. Задача: психолого-педагогическое образование семей: подбор более преимущественного варианта решения педагогической ситуации. Эта модель подобна дискуссионным качелям. Родители делятся на две команды, им предполагается подобрать какими шахматными фигурами они станут играть. Затем, участникам шахматной игры предоставляется равное задание – решить проблемную педагогическую ситуацию. Уже после обсуждения, прослушивается мнение каждой команды. Педагог зачитывает позицию психолога на данную проблему, а также подбирает максимально приближенный вариант решения команд. Эта команда делает дальнейший ход в шахматной игре. Вследствие дискуссий по проблемам родители спланиваются, а также станут неизменными участниками всех событий и встреч в детском саду.

Оформление летописи «...». Задача: познакомить родителей с удачами, достижениями их детей за минувший период (неделю) в группе. Эта форма носит информативный характер. В течение дня педагог следит и заносит в летопись особо любопытные события, случившиеся с детьми в группе. Это может быть и интересное выражение, сказанное ребятами, также поступки, ими совершённые, и многое другое – все без исключения новое, то, что они изучили или показали. Педагог оформляет альбом – летопись, ведёт записи в нем, а в вечернее время выкладывает его в родительский уголок. Темы летописей: «Говорят, малыши», «Страницы истории нашей группы», «Мама, как легенда» или «Образ мамы» (выражения детей) и др. Подчеркнем, то, что эта форма считается выгодной обоим партнёрам воспитания ребенка: родителям и педагогам. Родители познают о своём малыше иногда смешные «вещи» и чаще всего становятся «журналистами» этого альбома – добавляют его ситуациями, случившимися с ребятами дома. И, напротив, педагог узнаёт, какой бывает ребенок дома.

День самоуправления в ДОУ. «День самоуправления во ДОУ» считается новой современной формой работы, направленной на привлечение родителей в образовательный процесс. Подобная форма работы дает возможность более подробно выявить содержание работы педагога, четко продемонстрировать инновационные формы, способы и приёмы работы с ребенком, подействовать осознать родителям потребность партнерства детского сада и семьи. Главной целью работы считается педагогическое просвещение родителей с привлечением их к образовательному процессу в ДОУ посредством инновационные формы. Педагоги каждой группы выполняют активную работу с родителями по привлечению их к этому событию. Образуют мини-педсовет с будущими педагогами: знакомят их с детальным режимом дня ребенка в детском саду, с прямыми обязанностями педагога, с инструкциями по охране жизни и здоровью ребенка, по технике безопасности при проведении занятий. Проводят с родителями мероприятие, где состоится их посвящение в педагоги с вручением инструкции «Напутствие молодому воспитателю» [3].

Выбранные формы работы позволяют родителям оценить трудности педагогической деятельности. Родители становятся активными участниками образовательного процесса. Сформируются партнёрские отношения между ДОУ и родителями. Повысится уровень педагогической компетентности родителей.

Библиографический список

1. Веракса Н.Е., Комарова Т.С., Васильева М.А. Инновационная общеобразовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы». – М., 2019. – 336 с.
2. Доронова Т.Н., Соловьева Е.В., Жичкина А.Е. Дошкольное учреждение и семья – единое пространство детского развития: методическое руководство для работников ДОУ. – М., 2006. – 130 с.
3. Рылеева Е.В., Барсукова Л.С. Учимся сотрудничать с родителями // Управление ДОУ. – 2010. – №3. – С.40-46.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] //Федеральный институт развития образования. Сайт – Режим доступа: http://www.firo.ru/?page_id=11003

*Козьминых И.А.,
учитель технологии
МБОУ «Школа – интернат №4 для обучающихся
с ограниченными возможностями здоровья» г. Перми
iwanco1990@mail.ru*

ОВЛАДЕНИЕ РЕМЕСЛОМ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье раскрываются возможности освоения обучающимися с интеллектуальными нарушениями кожевнного ремесла на уроках технологии, характеризуются особенности вовлечения детей в трудовую деятельность.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, социализация, трудовое обучение, кожевнное ремесло, проектная деятельность.

Социализация – это возможность человека адаптироваться в обществе, быть успешным, осознавать себя как личность. Между тем, как показывает практика, из 10 выпускников школы, имеющих интеллектуальные нарушения, приобретают профессию 8-9 обучающихся, но трудоустраиваются около 20%. Остальные остаются дома, не имея возможности реализовать себя, тогда как общественная трудовая деятельность имеет первостепенное значение в процессе социализации [1].

С целью приобщения обучающихся с ОВЗ к трудовой деятельности, формирования у них трудовых навыков в нашей школе был разработан и реализован краткосрочный курс «Кожевнное дело». Учащиеся познакомились с особенностями обработки кожи, пробовали самостоятельно сшивать небольшие изделия: картхолдеры, брелоки. В процессе работы было замечено, что сама работа и реальные изделия, которое дети сделали своими руками, вызывали у них живой интерес и побуждали обучающихся к дальнейшей деятельности.

На этой основе была разработана авторская программа «Кожевнное дело», реализуемая на уроках технологии. Целью данной программы является создание условий для освоения учащимися навыков кожевнного ремесла.

Программа ориентирована на решение следующих задач:

- освоение трудовых навыков (утюжка материала, чистка поверхности, раскройматериала, пробивка отверстий для шва).
- развитие умений решать умственные задачи, связанные с практическим выполнением трудовых заданий (планирование и выполнение заданий с опорой на различные инструкции);
- развитие познавательной активности, навыков общения.

Важным моментом в овладении кожевнным ремеслом является развитие самостоятельности и инициативы детей, поэтому все занятия спланированы таким образом, чтобы у обучающихся была возможность выбора деятельности. Изделия для пошива ребята

тоже могут выбрать самостоятельно. В работе есть малые изделия (брелоки, монетницы, кортхолдеры, кошельки, футляры для очков, обложки для паспорта, ремни) и крупные вещи (сумки, рюкзаки). Когда учащиеся видят конечный результат, держат в руках готовое изделие, то это повышает интерес к труду, способствует формированию уверенности в себе, веры в свои возможности, что важно в дальнейшей адаптации в обществе.

Для того чтобы поддерживать интерес учащихся к процессу овладения ремеслом на протяжении длительного времени, мы вовлекаем их в проектную деятельность, ориентируясь на создание проектов практической направленности. Выполнение таких проектов позволяет не только оценить уровень сформированности общетрудовых навыков и умений, воплощаемых в конкретных изделиях, но и содействовать личностному развитию ребенка. Работая над творческим проектом, учащийся имеет возможность попробовать себя в роли раскройщика, дизайнера, модельера и даже блогера. В 2019–2020 году проект обучающегося 9 класса «Кожевенное производство коми–пермяков. Крошши из кожи» стал призером на конференции, проводимой в ПГГПУ.

Важным моментом в успешном овладении ремеслом является возможность демонстрации обучающимися своих изделий и их публичное одобрение. Презентация собственных творческих работ общественности имеет особое значение для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, так как является источником вдохновения, мотивацией к дальнейшей деятельности и опытом личного успеха.

В настоящее время мы имеем возможность демонстрировать изделия школьников в социальных сетях, а также представлять работы на полке мастеров handmade в торговых центрах г. Перми.

Одной из интересных форм внеурочной деятельности является организация мастер-классов на «Ярмарке мастеров» в школе, где работы представляются учащимися как образцы, а сами ребята выступают в роли тьюторов и помогают другим создать свои первые пробные изделия из кожи. Иными словами, у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья имеется возможность в нестандартной обстановке показать свои успехи в овладении кожевенным ремеслом, вступить во взаимодействие с учащимися других классов.

Таким образом, приобщение детей с ограниченными возможностями здоровья (интеллектуальными нарушениями) к кожевенному ремеслу, осуществляемое на уроках технологии и в рамках внеурочной деятельности, способствует не только овладению практико-ориентированными знаниями, формированию трудовых навыков и поддержанию интереса к труду, но и воспитанию трудовой культуры, которая необходима для успешной социализации. Успехи в освоении кожевенного ремесла помогают ребенку поверить в свои силы, повышают его самооценку, дают возможность реализовать себя в обществе.

Библиографический список

1. Пузанов Б.П. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития. М.: Академия, 2000.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО ИНТЕРАКТИВНОГО ОБОРУДОВАНИЯ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. В статье поднимается проблема использования информационно-коммуникационных технологий в коррекции речевого развития обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Представлен опыт использования мультимедийных интерактивных логопедических столов в коррекционно-развивающей работе учителя-логопеда.

Ключевые слова: мультимедийный интерактивный стол, логопедическая коррекция, обучающиеся с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью), информационно-коммуникационные технологии.

Современное общество характеризуется стремительным изменением темпов жизни, технологий, ростом информации, усложнением труда и социальной деятельности. Задача педагогов состоит в том, чтобы создать такую модель обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, в процессе которой у каждого обучающегося появился механизм компенсации имеющегося дефекта, на основе чего станет возможной его интеграция в современное общество. Среди обучающихся с ограниченными возможностями здоровья особое место занимают дети с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью). Данная категория детей характеризуется не только недоразвитием мыслительной деятельности, но и нарушениями базовых психических функций. У них отмечается системное недоразвитие всех структурных компонентов речи, вплоть до ее полного отсутствия. Перечисленные нарушения значительно затрудняют процесс социализации обучающихся в обществе. В связи с постоянным увеличением объема информации и перегруженностью учебных программ от учителя-логопеда ожидается грамотная организация учебной работы, творческий подход и профессионализм.

В настоящее время открываются большие возможности поиска новых форм и методов обучения и воспитания. Сегодня решать эту проблему помогают информационно-коммуникационные технологии. В рамках реализации федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование» образовательные учреждения оснащаются современным интерактивным оборудованием для психолого-педагогического сопровождения и коррекционной работы с обучающимися с ОВЗ [1].

Мультимедийные интерактивные системы становятся неотъемлемым элементом преподавания. Они помогают обучающимся быстрее осваивать новый материал, развивают дополнительную мотивацию. Цвет, движение, звук – это те факторы, которые достаточно долго удерживают внимание ребенка, делают процесс обучения более осознанным. Использование учителем-логопедом в коррекционном процессе интерактивных средств помогает привлекать внимание детей, наполнять его новым содержанием, делать процесс

обучения более эффективным и практически направленным. Осознание обучающимся с умственной отсталостью того, что ему становятся доступны неведомые ранее знания и умения, формы обучения и игры, дает ему веру в свои силы.

Мультимедийный интерактивный стол отличается от других систем возможностью тактильного управления, реакцией на прикосновения пальцев. Это позволяет педагогу опираться на естественные психо-физиологические возможности ребенка, задействовать в процессе обучения не только аудиальную и визуальную, но и тактильную систему. Ведь у обучающихся с умственной отсталостью, как правило, нарушено восприятие, которое связано с функционированием различных сенсорных систем: визуальной, аудиальной и особенно кинестетической. Именно кинестетическая система связана с моторной памятью и помогает довести навыки ребенка до автоматизма, то есть перевести на уровень подсознания.

В отличие от других компьютерных средств интерактивный стол не сужает функциональные возможности кисти, не превращает ее в простое приспособление для удерживания управляющей точки, а предлагает много других способов контакта. На этой основе кинезиологическая (двигательная) активность ребенка, его мышечная пластика получают стимулы на развития, а при необходимости и коррекции.

Преимущество использования мультимедийных сенсорных комплексов и столов состоит в том, что процесс обучения становится максимально увлекательным: в основе методики – игровой метод, метод визуализации и метод активного вовлечения ребенка в процесс познания. Кроме того, стол можно использовать для рисования, развивая творческие способности детей. При работе с интерактивным столом используется подключение к Интернету, что позволяет логопеду постоянно корректировать образовательный процесс. Интерактивные столы способны «хранить» в себе огромную библиотеку методических материалов: атласы, карты, схемы, таблицы. Данное мультимедийное оборудование выполнено в соответствии с соблюдением техники безопасности, стол имеет устойчивые телескопические ножки с регулировкой высоты, что позволяет использовать его в различных ростовых группах, интерфейс стола имеет защиту от несанкционированного использования, а дизайн стола в виде детской парты позволяет применять для других занятий.

Однако мультимедийные интерактивные столы имеют и недостатки. Данное интерактивное оборудование имеет высокую стоимость, освоение педагогом технологии работы с ним требует определенного времени. Работа на интерактивном оборудовании осуществляется индивидуально или малыми группами, задания детьми выполняются по очереди или организуется взаимодействие в парах.

При проведении занятий для младших школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) с использованием мультимедийного интерактивного оборудования требуется строгое соблюдение всех санитарно-гигиенических норм. Занятия проводятся не более одного раза в течение дня, используется гимнастика для глаз. Непрерывная продолжительность работы с компьютером зависит от возраста детей. Для обучающихся с ОВЗ, имеющих хроническую патологию, часто болеющих, после перенесенных заболеваний продолжительность занятий с компьютером должна быть сокращена.

ВМАОУ «Школа № 7 для обучающихся с ОВЗ» г. Березники используются мультимедийный интерактивный стол «Отличник» и мультимедийный интерактивный логопедический стол «Logo10». Данное оборудование – многозадачный стол-компьютер

с сенсорным экраном, снабженный целым комплексом специальных развивающих и образовательных программ. Каждая из моделей сенсорных столов комплектуется конкретными развивающими комплексами.

Задачи, которые можно выполнять с использованием интерактивного стола, обусловлены наличием программного обеспечения. У модели мультимедийного интерактивного стола «Отличник» оно представлено несколькими программами:

1) «Игродром» – включает двадцать пять мультимедийных игр, содержание которых направлено на развитие психических процессов. Эти игры широко используются в коррекционно-развивающей работе с детьми, обучающимися как по первому варианту АООП, так и по второму варианту АООП.

2) «Флеш-игры». Содержание этих игр усложнено, так как перед обучающимися стоит задача выбора из предложенных вариантов. В данной программе предложены игры, направленные на развитие слухового, зрительного внимания. Например, на слух предлагается выбрать музыкальный инструмент.

3) Программа для создания мультфильмов «Скретч». Освоить данную программу обучающимся с умственной отсталостью, не владеющими азами программирования, довольно сложно. Поэтому она используется педагогом для создания образовательных материалов.

4) Производителем предоставлены мультфильмы, иллюстрирующие стихи А. Барто. Данные возможности стола используются в работе с обучающимися с умеренной и тяжелой формой умственной отсталости.

5) «Логопедические игры» – игры на выделение и узнавание неречевых звуков, на развитие звукоподражания, на формирование навыков языкового анализа и синтеза, а также игры, направленные на развитие связной речи.

В своем интерфейсе интерактивный стол имеет программу, позволяющую использовать стол как интерактивную доску: на нем можно рисовать, писать, использовать в работе разные цвета, геометрические фигуры, накладывать слои, делать заметки поверх изображения, скрывать объекты. Данные возможности стола применяются как в работе с обучающимися, так и в ходе создания интерактивных обучающих материалов.

Более широкие возможности имеет мультимедийный интерактивный логопедический стол «Logo10». Данное оборудование направлено на проведение логопедической коррекции и выводит использование интерактивных технологий на новый уровень. Помимо логопедических коррекционных игр стол снабжен индукционной системой для слабослышащих. Данная система передает звук с интерактивного стола в слуховой аппарат методом магнитной индукции. Она преобразует акустический сигнал в электромагнитный, который принимается системой кохлеарной имплантации или индукционной катушкой слухового аппарата. Передача сигнала осуществляется дистанционно, при этом слуховой аппарат переводится в соответствующий режим приема индукционного сигнала. Индукционная система обеспечивает отсутствие посторонних шумов.

Главная цель использования мультимедийных интерактивных столов заключается в коррекции и устранении дефектов речи обучающихся с учетом имеющегося нарушения. Использование информационно-коммуникационных технологий позволяет не только разнообразить формы работы с обучающимися с умственной отсталостью, но и задействовать все сенсорные системы, повысить мотивацию, развивать психические функции.

Представленное мультимедийное интерактивное оборудование только начинает открывать перед учителем-логопедом новые образовательные возможности инновационных технологий. Современные реалии требуют от педагога постоянного обучения, совершенствования профессиональных компетенций, развития функциональной грамотности.

Библиографический список

1. Информационно-образовательный портал по вопросам образования обучающихся с ОВЗ // Проект Доброшкола. – Режим доступа: <https://ovz.edu.gov.ru/dobroshkola>

*Копытина Е.В.,
магистрант профиль «Педагогические инновации в дошкольном образовании»
Научный руководитель: к.п.н., доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии
Хохрякова Ю.М.
ФГОУ ВО Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИХ ДВИЖЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье раскрывается актуальность проблемы изучения возможностей использования музыкально-ритмических движений в процессе формирования пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста, освещаются результаты проведенного эмпирического исследования.

Ключевые слова: пространственная ориентировка, музыкально-ритмические движения, дети старшего дошкольного возраста.

Проблема формирования пространственной ориентировки у детей дошкольного возраста (как типично развивающихся, так и имеющих ограниченные возможности здоровья) является объектом научного поиска на протяжении многих лет, поскольку способность ребенка определять собственное местоположение относительно предметов и их размещение относительно друг друга обуславливает успешность освоения всех видов деятельности. Результаты проведенных психолого-педагогических исследований (Б.Г. Ананьев, М.В. Вовчик-Блаkitная, А.Я. Колодная, Т.А. Мусейибова, С.Л. Рубинштейн, Н.Я. Семаго, Э.Я. Степаненкова, Ф.Н. Шемякин и др.) характеризуют генезис пространственной ориентировки как постепенный переход от исключительно чувственного ориентирования к овладению словесной системой отсчета в соответствии с основными пространственными направлениями. Ее основой служит освоение ребенком ориентировки на собственном теле («на себе») и способности к локализации на нем точки отсчета (ориентировка «от себя»). При этом наибольшие затруднения возникают у дошкольников при необходимости дифференциации правой и левой руки и последующей ориентировки в сагиттальном направлении.

В процессе ориентировки в пространстве значительную роль играет кинестетический анализатор, поскольку движение является необходимым ее компонентом. Однако определение изменяющегося расположения объектов при собственном передвижении оказывается для детей достаточно сложным. Поэтому особое значение приобретает целенаправленная организация педагогом разных видов движений, при выполнении которых воспитанники осуществляют учет их пространственных характеристик, обеспечивающий принятие исходного положения, изменение положение тела и его частей в соответствии с заданной траекторией, направлением, расстоянием и т.д., а также учет взаиморасположения окружающих объектов (предметов, сверстников).

Одним из видов движений, активно осваиваемых детьми дошкольного возраста, являются музыкально-ритмические. Они относятся к разновидности музыкальной деятельности, поскольку их отличительной особенностью является отражение в движении музыкальных образов, характера музыкальных произведений.

Система обучения музыкально-ритмическим движениям, разработанная Э. Жак-Далькрозом на рубеже XIX–XX веков, в последующем была дополнена, модифицирована и адаптирована к дошкольному возрасту в работах Н.А. Ветлугиной, В.А. Гринер, А.Н. Зиминной, Н.А. Метлова, М.Л. Палавандишвили и стала активно применяться в детских садах, а также в сфере дополнительного образования детей дошкольного возраста (Т.А. Дмитриева, Ю.О. Гладуняк, С.И. Мерзлякова и др.). Проведенные исследования и накопленный педагогический опыт позволили установить высокий и разносторонний развивающий и образовательный потенциал музыкально-ритмических движений, оценить их роль в процессе музыкального воспитания и в целом художественно-эстетического развития детей, а также в решении задач, относящихся к другим образовательным областям, в том числе задач коррекционно-развивающей работы. Так, исследование О.В. Бубновой раскрывает значение ритмики в развитии невербального общения детей, Н.А. Евстратовой – в формировании здорового образа жизни, Е.А. Ельникова рассматривает особенности обучения ритмике воспитанников с нарушениями зрения, Е.С. Авдеенко – детей с нарушениями слуха. В логопедической практике широко применяется логоритмика, основы которой были разработаны еще в середине XX века В.А. Гринер.

В настоящее время существует множество программ обучения детей старшего дошкольного возраста музыкально-ритмическим движениям, в том числе: «Ритмическая мозаика» А.И. Бурениной, «Музыкальные шедевры» О.П. Радыновой, «От жеста к танцу» Е.В. Горшковой, «Музыка, движение, здоровье» Т.Ф. Корневой, «Путешествие в страну хореографию» А.А. Матяшиной, «Веселый каблучок» О.В. Мерзляковой. Анализ содержания данных программ позволяет констатировать, что авторы отдают приоритет задачам развития музыкальных способностей воспитанников, освоению ими техники выполнения различных танцевальных движений. При этом в программах недостаточно внимания уделяется проблеме формирования пространственной ориентировки и, прежде всего, умений ориентироваться «на себе» и «от себя», составляющих основу выполнения воспитанниками более сложных упражнений.

Проведенное анкетирование музыкальных руководителей ряда дошкольных учреждений Индустриального района г. Перми выявило, что они предусматривают обучение детей музыкально-ритмическим движениям на каждом занятии, но испытывают сложности в реализации программного содержания, обусловленные недостаточной степенью

сформированности у большинства воспитанников умений перемещаться в указанных направлениях, соблюдать интервалы при движении, осуществлять перестроения. В связи с этим педагоги предпочитают словесные инструкции сопровождать жестами, указывающими направления движения, ставить вперед детей, более успешно справляющихся с заданиями. Музыкальные руководители признают потенциал музыкально-ритмических движений в процессе формирования пространственной ориентировки, но не осуществляют целенаправленной работы в данном направлении, перекладывая эти задачи на воспитателя. В свою очередь, воспитатели в качестве средства формирования у детей пространственной ориентировки рассматривают, главным образом, подвижные и дидактические игры, полагая, что обучение музыкально-ритмическим движениям должно осуществляться специалистом (музыкальным руководителем, хореографом).

Таким образом, в настоящее время имеют место противоречия между изученностью генезиса пространственной ориентировки, теоретико-прикладных аспектов обучения детей дошкольного возраста музыкально-ритмическим движениям и признанием целесообразности их использования в качестве средства формирования у них умений ориентироваться в пространстве, с одной стороны, и недостаточной разработанностью специфики применения данного педагогического средства и соответственно его слабой востребованностью в практике, с другой стороны.

Выделенные противоречия актуализировали проведение исследования, имеющего целью теоретическое обоснование и экспериментальное изучение возможностей использования музыкально-ритмических движений в процессе формирования пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет).

На основании феноменологического анализа источников, раскрывающих генезис пространственной ориентировки в целом и при выполнении движений в частности, были выделены показатели, критерии и уровневые характеристики сформированности умений ориентироваться в пространстве у типично развивающихся старших дошкольников (умений определять правые – левые части тела, пространственные направления «от себя», свое положение относительно объекта, а также умений выполнять движения, изменять направление движения по показу, сигналу или словесному указанию).

Последующее проведение диагностического обследования воспитанников старшей группы МАДОУ «Детский сад № 23» (г. Пермь) позволило установить, что у них лучше сформирована чувственная ориентировка, то есть дети успешнее выполняют движения с учетом их пространственных характеристик по показу, воспроизводя движения педагога, тогда как при выполнении движений по словесному указанию их качество (правильность, точность) снижается. Также было отмечено, что большинство детей хорошо ориентируются по основным пространственным направлениям «от себя», находясь в статичном положении, но при этом многие допускают ошибки при передвижении.

Только 20% воспитанников обнаружили высокий уровень сформированности изучаемых умений: они правильно определяли правые / левые части тела, основные пространственные направления «от себя» и свое положение по отношению к объекту, точно воспроизводили движения с учетом их пространственных характеристик, как по показу, так и по словесному указанию, передвигались в словесно обозначенных пространственных направлениях, изменяя направление движения как по сигналу, так и по словесной команде. В то же время большинство обследованных детей (55%) находились на среднем уровне. Они

правильно выполняли задания, связанные с определением правой и левой частей тела, пространственных направлений «от себя», занимали верное положение относительно объекта по словесному указанию. Вместе с тем эти воспитанники допускали ошибки при выполнении заданий, направленных на выявление умения изменять направление движения, не в полной мере учитывали пространственные характеристики движений при их воспроизведении по показу педагога и по словесному указанию. 25% детей были отнесены к низкому уровню. Они нечетко дифференцировали правую и левую руку и поэтому допускали ошибки в процессе ориентировки в сагиттальном направлении во всех предложенных им заданиях.

Полученные данные свидетельствовали о необходимости совершенствования работы в области формирования у детей старшего дошкольного возраста пространственной ориентировки и были учтены при отборе музыкально-ритмических движений (плясок, музыкальных игр, музыкально-ритмических упражнений), разработке вариантов их проведения, а также последующем планировании образовательной деятельности, осуществляемой в рамках формирующего эксперимента.

Выбранные музыкально-ритмические движения были сгруппированы в три блока. В первый из них были включены музыкально-ритмические упражнения, направленные на совершенствование умения дифференцировать правую – левую руку и другие парные части тела, выполнять различные движения с учетом их словесно заданных пространственных характеристик (музыкально-ритмическое упражнение «Мы танцуем буги-вуги», модифицированная игра «Море волнуется», пляски «Малышарики», «Лавата»). Второй блок составляли музыкально-ритмические движения, выполнение которых предусматривало ориентировку по основным пространственным направлениям «от себя», осуществляемую из «точки стояния» (пляска «Если нравится тебе», «Вальс на носочках» и др.). Третий блок составили музыкально-ритмические движения, направленные на формирование у детей умения определять свое местоположение относительно других объектов (модифицированные игры «Карусели», «Котята»).

Все музыкально-ритмические движения были представлены в нескольких вариантах (от 2 до 6), различающихся степенью сложности задач ориентировки в пространстве. Например, музыкально-ритмическое упражнение «Мы танцуем буги-вуги» в модифицированном нами виде включало 6 вариантов. В первом – наиболее простом – варианте дети стояли в шеренгу и имели возможность повторять движения за педагогом, который показывал все движения зеркально. По мере запоминания воспитанниками порядка следования движений показ исключался, и дети размещались по кругу, что препятствовало выполнению движений по подражанию другим участникам. Первоначально выполнение всех движений начиналось с правой руки, а в дальнейшем педагог произвольно варьировал словесные указания: «Руку левую вперед, руку правую назад, ногу правую вперед и немного потрясем...», называл, в какую сторону (вправо или влево) осуществляется поворот при звучании припева. Кроме того, убыстрялся темп выполнения движений. Включенный во второй блок «Вальс на носочках», ориентированный на формирование у детей умения двигаться в сагиттальном направлении, ориентируясь «от себя», имел три варианта сложности. При разучивании «вальса» педагог обращал внимание воспитанников на предметные ориентиры (шаг вправо – значит, к зеркалу, шаг влево – к окну). В дальнейшем такие подсказки исключались, а исходное положение детей по отношению к ним изменялось. В усложненном

варианте дошкольники выполняли движения в парах, стоя лицом друг к другу. Аналогичным образом были модифицированы и остальные музыкально-ритмические движения.

При составлении плана образовательной деятельности нами учитывалось, что наряду с задачами формирования пространственной ориентировки при организации музыкально-ритмических движений ставятся и решаются воспитательные задачи (поддерживать интерес к выполнению музыкально-ритмических движений; воспитывать доброжелательное отношение к сверстникам при совместном выполнении музыкально-ритмических движений), а также задачи обучения детей технике выполнения новых для них музыкально-ритмических движений, совершенствования качества выполнения ранее освоенных движений, умения двигаться в такт музыке.

Использование музыкально-ритмических движений предусматривалось не только на музыкальных занятиях, но и при проведении физкультурминуток, утренней гимнастики, физкультурных занятий. С детьми, отнесенными к низкому уровню, организовывались дополнительные подгрупповые мини-занятия.

Апробация составленного плана работы выявила позитивную динамику в формировании у детей умений ориентироваться «на себе» и «от себя»: определять по словесным указаниям в разнообразных динамичных ситуациях свои правые и левые части тела, осуществлять повороты и другие передвижения в словесно заданном направлении. На этом основании мы считаем, что обозначенная в плане последовательность включения музыкально-ритмических движений в рамках выбранных форм образовательной деятельности оказалась оптимальной для достижения поставленных задач.

Перспективой исследования является расширение спектра используемых музыкально-ритмических движений, выявление эффективности их сочетания с другими средствами формирования пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста, а также последующая разработка и реализация проекта инновационной деятельности, направленной на внедрение созданного методического продукта в массовую педагогическую практику.

Коркодинова М.М.

магистрант профиль «Инклюзивное образование»

Научный руководитель: к.пед.н., доцент кафедры специальной педагогики и психологии

Токаева Т.Э.

ФБГОУ ВО Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,

г. Пермь

ttoaeva@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЛЕГО-КОНСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматриваются особенности и развивающий потенциал LEGO-конструктора, обосновывается целесообразность его применения в коррекционной работе с детьми с синдромом Дауна.

Ключевые слова: конструктивная деятельность, LEGO-конструктор, дети с синдромом Дауна.

Проявление государством особого внимания к совершенствованию технического образования затрагивает интересы всех образовательных организаций от детского сада до вуза и актуализирует проблему формирования технической конструктивной деятельности детей старшего дошкольного возраста с синдромом Дауна и связанный с ней поиск путей создания организационно-педагогических условий, технологий, методик, проектирования нового содержания образования [2, с. 69].

В научно-методической литературе рассматриваются понятия «конструктивная деятельность», «конструирование» и «детское конструирование». На психолого-педагогическом уровне понятие «конструирование» определяется как практическая деятельность, которая заключается в соединении отдельных частей с целью получения определенного целого предмета; создание модели, приведение к определенному порядку и взаимоотношение различных отдельных предметов, частей, элементов; а также сооружение зданий, в котором осуществляется взаимное расположение частей и элементов, объединение их разными способами. «Детское конструирование» традиционно понимается как процесс сооружения построек, таких конструкций, в которых предусматривается взаимное расположение частей и элементов, способы их соединения. Конструирование развивает умение видеть предмет, развивает способность понимать его назначение, позволяет получить значительно более полное представление о различных свойствах деталей, из которых этот предмет должен быть сооружен. В процессе конструирования ребенок узнает, что за определенной формой и весом деталей стоят определенные конструктивные свойства [1, с. 49]. Поэтому конструктивную деятельность можно рассматривать как приоритетную для формирования познавательных процессов.

Детское конструирование играет особую роль в процессе обучения детей с синдромом Дауна, которым свойственна недостаточность зрительно-моторной координации, нарушение внимания, несформированность представлений о форме, величине и цвете [3, с. 379]. Кроме того, овладение конструированием способствует становлению таких важных компонентов деятельности, как умение ставить цель, подбирать средства для ее достижения, прилагать усилия для точного соответствия полученного результата замыслу. В связи с этим оно выступает одним из наиболее эффективных средств коррекционно-развивающей работы в дошкольном возрасте.

Синдром Дауна – одно из самых распространенных генетических нарушений (один случай на 600-800 новорожденных). В процессе абилитации таких детей, как и любых воспитанников с ограниченными возможностями здоровья, применяется комплексный подход. Его основу составляет создание условий для достижения нормального функционирования основных физиологических механизмов. Обучение детей с особыми образовательными потребностями должно вестись с учетом особенностей их развития, то есть предусматривать возможность коррекционного воздействия на характер протекания психофизического развития в более ранние возрастные периоды, что существенно облегчает их дальнейшее обучение в школе. Основным дидактическим принципом в обучении таких детей является привлечение не одного, а разных органов чувств при восприятии информации. При построении дидактического процесса необходимо обеспечивать наглядность, активизировать осязание, слух и кинестетические ощущения. Например, определенный материал можно показать, озвучить, дать возможность прикоснуться к нему и др. Процесс усвоения новых знаний и умений должен происходить постепенно, одну

задачу целесообразно разбивать на несколько частей. Все, даже самые маленькие, достижения и успехи ребенка необходимо отмечать похвалой и поощрением.

Конструкторы «Лего» не так давно применяются в образовательной и коррекционно-развивающей работе, но уже продемонстрировали свою результативность и широту сфер использования. «Лего» значительно отличается от других конструкторов, прежде всего, большим диапазоном возможностей, многофункциональностью, современными техническими и эстетическими характеристиками (яркостью, красочностью), возможностями использования в различных игровых и учебных целях. Пластмасса Лего-конструкторов является устойчивой к воздействию слюны и не теряет своих качеств с течением времени, в ней отсутствуют тяжелые металлы (свинец, ртуть) [2, с. 69].

Элементы конструктора «Лего» разнообразны по форме и размеру, имеют простые варианты скрепления с другими элементами. При этом вариантов скрепления довольно много, что создает практически неограниченные возможности для сооружения различных типов зданий и т.д. Особенностью «Лего» является возможность конструирования не целых игрушек, а только единичных элементов, которые можно собирать и разбирать. Благодаря этому ребенок имеет полную свободу действий. Дети учатся составлять модели и соединять эти игрушки с другими, перестраивать их, и снова разбирать, что способствует становлению поисковой и экспериментально-исследовательской деятельности ребенка.

Таким образом, использование «Лего»-конструктора является прекрасным средством всестороннего развития дошкольников, обеспечивает интеграцию различных видов деятельности. С помощью «Лего»-конструктора решаются задачи образовательной деятельности с дошкольниками по следующим направлениям: развитие мелкой моторики рук, которое стимулирует общее речевое развитие и умственные способности; обучение правильному и быстрому ориентированию в пространстве; формирование математических знаний (число, форма, пропорция, симметрия); расширение представлений об окружающем мире (архитектуре, транспорте, ландшафте); развитие внимания, способности к сосредоточению, памяти, мышления.

Перспективность применения Лего-конструирования в коррекционной работе с детьми с синдромом Дауна обуславливается его огромными потенциальными возможностями в решении таких проблем, как: трудности в развитии мелкой моторики и координации движений, отсутствие зрительно-моторной координации, неумение ориентироваться в пространстве, недоразвитие психических процессов и речи, недостаточный запас знаний и представлений об окружающем мире, бедный словарный запас по всем лексическим темам, отсутствие коммуникативных навыков у детей.

Соответственно в процессе практической работы с конструктором «Лего» возможно решение следующих коррекционных задач: развивать зрительно-моторную координацию (глаз-рука), развивать глазодвигательные функции, фиксацию взгляда, учить соотносить формы объемных предметов с заданными эталонами, учить расчленять сложную форму на составные части, развивать глазомер, учить соотносить размеры объектов, расстояние между ними, определять расположение отдельных деталей объектов, развивать представления о трехмерности пространства, развивать анализирующее восприятие (учить способам анализа, сравнения, группировки, классификации), развивать словесную ориентацию, развивать мелкую моторику пальцев рук.

Таким образом, конструкторы «Лего» являются действенным развивающим и реабилитационным средством, которое может активно использоваться в работе с детьми с ОВЗ и, в частности, с синдромом Дауна. Внедрение данных конструкторов в образовательный процесс делает его более привлекательным для ребенка, способствует многогранному развитию его личности. Формирование конструктивной деятельности детей дошкольного возраста с синдромом Дауна необходимо выстраивать в рамках комплексного подхода, ориентирующего педагогов на создание благоприятных условий для развития и коррекции.

Библиографический список

1. Амет-Уста З.Р., Бурдюгова Т.Н. Специфика конструктивной деятельности детей старшего дошкольного возраста // Научный форум: тенденции развития науки и общества: Сборник материалов Международной научно-практической конференции. – 2020. – С. 49-52.
2. Ремезова Л.А. Новые возможности развития технической конструктивной деятельности дошкольников с нарушением зрения // Специальное образование. – 2020. – № 1 (57). – С. 69-83.
3. Татарина Л.И. Конструктивная деятельность как средство развития произвольного внимания детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития // Научные исследования XXI века: теория и практика: материалы Международной (заочной) научно-практической конференции / под общ.ред. А.И. Вострецова. – М., 2020. – С. 379-385.

*Коротаева О.В.,
воспитатель*

*МАДОУ «Култаевский детский сад «Колокольчик»
79068899733@yandex.ru*

ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО, РЕЧЕВОГО И ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА С ЗПР

Аннотация. В статье раскрывается влияние театрализованной деятельности на развитие ребенка с задержкой психического развития, особенности ее организации в условиях дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: ребёнок с ЗПР, коррекция, театрализованная деятельность, игродраматизация, сотрудничество субъектов образовательного процесса.

С 1 сентября 2016 года в соответствии с действующими в нашей стране нормативно-правовыми актами обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) могут получить образование в любом образовательном учреждении. Инклюзия исключает любые ущемления данной категории детей, гарантирует равное отношение ко всем людям, независимо от диагноза. Важнейшей задачей государства является обеспечение реализации права таких детей на образование, которое должно осуществляться с учетом их образовательных потребностей.

Особые образовательные потребности детей с задержкой психического развития (ЗПР) включают:

- потребность в сохранении, укреплении соматического и психического здоровья, в поддержании работоспособности, предупреждении истощаемости, психофизических перегрузок, эмоциональных срывов:

- потребность в обеспечении особой пространственной и временной организации образовательной среды;

- потребность в постоянном стимулировании познавательной и речевой активности;

- потребность в развитии общеинтеллектуальных умений (операции анализа, обобщения, сравнения);

- потребность в развитии личностной сферы: развитии эмоций, воли, выработке навыков произвольного поведения.

Одним из эффективных средств коррекции психического и речевого развития ребёнка с ЗПР является театрализованная деятельность [2].

Театрализованная деятельность в дошкольном образовательном учреждении – это интересная, понятная и доступная, приятная ребёнку игра. Используя механизм идентификации с героем литературного произведения и процесс взаимодействия с другими участниками игры, педагог может содействовать обогащению эмоций и чувств ребёнка, способствовать преодолению страха выступления перед публикой, формировать умения проявлять доброжелательность и инициативность, регулировать своё поведение. Участие в игре-драматизации стимулирует развитие произвольности внимания, умения концентрироваться, запоминать текст и действия. При ведении диалогов совершенствуется звукопроизношение, интонационная выразительность, активизируется словарь [1].

Учитывая особенности детей с ЗПР, нами были определены следующие задачи использования театрализованной деятельности в коррекционной работе:

- содействовать формированию навыков общения с детьми и взрослыми;

- развивать умение управлять своими эмоциями и выражать их посредством мимики, пантомимики, речи;

- активизировать речевую активность, внимание, воображение, память;

- способствовать формированию интереса к сюжетам литературных произведений и играм-драматизациям;

- учить, не стесняясь, выступать перед публикой.

Чтобы приобщить ребёнка с ЗПР к театральному творчеству, необходимо целенаправленно обогащать его художественные впечатления, то есть читать и обсуждать с ним литературу разных жанров, рассматривать книжные иллюстрации, слушать музыкальные произведения, просматривать отрывки театральных постановок, рисовать и лепить по сюжетам знакомых сказок. Для развития сценических умений и навыков можно использовать театрализованные этюды, пантомимы, игры-имитации. При этом необходимо добиваться выразительности речи, учить сочетать движение и слово, а затем и текст, развивать чувство партнёрства. Формированию у детей самостоятельной театрализованной деятельности способствует со вкусом оформленный групповой музыкально-театральный

центр, в котором находятся различные виды театров, маски, музыкальные инструменты, костюмы для переодевания и многое другое [1].

Опыт показывает, что участие ребёнка с ЗПР в играх-драматизациях небольших произведений сначала в эпизодической, а затем и в главной роли, выступление с постановками в ДОУ и на различных фестивалях детского творчества стимулирует его психическое, речевое и личностное развитие.

Организация и осуществление коррекционного воздействия на ребёнка с ЗПР проходит с обязательным участием медицинской сестры и специалистов ДОО, в процессе сотрудничества педагога с членами семьи воспитанника. Содержащиеся в медицинской карте данные о состоянии здоровья ребенка, заключения специалистов имеют большое значение для понимания причин и характера ЗПР, определения стратегии и тактики психолого-педагогического воздействия [3]. Взаимодействие воспитателя с учителем-логопедом связано с формированием у детей артикуляционных навыков, развитием фонематического слуха, работой по уточнению и расширению словарного запаса, формированию лексико-грамматического строя речи. Педагог-психолог образовательного учреждения основное внимание уделяет изучению особенностей эмоционально-волевой сферы и личности ребенка с ЗПР, выявлению характера и коррекции его отношений в группе сверстников. Для этого могут применяться различные игры-превращения, образные упражнения, игры без слов, в которых ребёнку нужно отказаться от речевых способов общения и перейти к жестовым. Музыкальный руководитель способствует развитию у ребёнка чувства ритма, выразительности движений, фантазии, а также снятию эмоционального напряжения. Используя в своей работе игры на развитие восприятия, памяти, ориентировки в пространстве, произвольности выполнения движений (по условному знаку или слову), инструктор по физическому воспитанию также может реализовать специальные коррекционно-развивающие задачи. Успешность построения работы с семьями, имеющими детей с ОВЗ, связана с умением педагога установить доверительные отношения с родителями, учитывать их опыт в воспитании, стимулировать желание совместными усилиями раскрывать внутренние резервы и природные способности ребенка с ЗПР.

Таким образом, эффективность использования психолого-педагогического потенциала театрализованной деятельности в коррекции психического, речевого и личностного развития ребёнка с ЗПР связана с целенаправленным созданием условий её становления и основывается на взаимодействии всех субъектов образовательного процесса.

Библиографический список

1. Антипина Е.А. Театрализованная деятельность в детском саду: метод. рекомендации. – М., 2009. – 128 с.
2. Лесняк И.В. Театрализованная деятельность как средство формирования коммуникативных навыков дошкольников: автореф. дис канд. пед. наук: 13.00.05. – Сургут, 2011. – 168 с.
3. Назарова Н.М., Аксенова Л.И., Богданова Т.Г., Морозов С.А. Специальная педагогика. – М.: Издательский центр Академия, 2013. – 384 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Аннотация. В статье описывается опыт организации в дошкольном учреждении инклюзивного образования с позиции создания условий для успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, социализация, инклюзивное образование, группы комбинированной направленности.

Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья является одной из главных задач системы образования. Если для обычного ребёнка социализация представляет собой естественный процесс, то применительно к «особому» ребёнку погружение в общество – это кропотливая работа, длительный процесс, результат которого полностью зависит от тех условий, которые создают для этого взрослые.

Перед педагогами и родителями стоят очень ответственные задачи: с одной стороны, необходимо создать условия для безопасного и комфортного выхода детей с «особыми» потребностями в большой социум; а с другой, – стимулировать желание «особых» детей находится в этом социуме и сформировать доверие к нему.

Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), согласно Федеральному Закону «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года), – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий.

Получение детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности. В связи с этим обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики не только в области образования, но и в области демографического и социально-экономического развития Российской Федерации.

В настоящее время у родителей, имеющих детей дошкольного возраста с ОВЗ, всё больший интерес вызывают группы комбинированной направленности. В данных группах осуществляется совместное образование здоровых детей и детей с ОВЗ в соответствии с основной общеобразовательной программой дошкольного образования, разработанной дошкольной организацией самостоятельно на основе Федерального государственного образовательного стандарта, а также адаптированных образовательных программ, учитывающих особенности психофизического развития и возможностей детей с ОВЗ.

Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 393» г. Перми – холдинг, состоящий из трех корпусов. В дошкольном учреждении 33 группы, из них четыре группы компенсирующей и девять групп комбинированной направленности, которые посещают дети с ограниченными возможностями здоровья.

Наш детский сад посещают дети со следующими нарушениями: тяжелые нарушения речи, умственная отсталость, задержка психического развития (ЗПР), нарушения поведения и общения (наиболее часто социальные навыки и коммуникация нарушены у детей с аутизмом).

Коррекционная работа и инклюзивное образование направлены на обеспечение коррекции нарушений развития различных категорий детей с ОВЗ, оказание им квалифицированной помощи в освоении программы; на освоение детьми с ОВЗ программы, их разностороннее развитие с учётом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации. Коррекционная работа и инклюзивное образование детей с ОВЗ, осваивающих программу в группах комбинированной и компенсирующей направленности, осуществляются с учетом особенностей развития и специфических образовательных потребностей каждой категории детей.

Девиз нашего педагогического коллектива «К успеху – вместе!». Работа ведется во взаимодействии со всеми участниками образовательного процесса. Сопровождение детей с ОВЗ осуществляют все специалисты ДОУ: учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, музыкальный руководитель, инструктор по ФИЗО, воспитатель.

С 2016 года педагоги нашего учреждения входят в рабочую группу Министерства образования и науки Пермского края по инклюзивному образованию детей дошкольного возраста. В рамках деятельности рабочей группы на базе дошкольного учреждения в 2018 году прошел краевой семинар «Использование интерактивного оборудования в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья». Современное интерактивное оборудование позволяет разнообразить активизировать деятельность детей, дает возможность ребенку с любым уровнем развития почувствовать себя равным и успешным. Во время совместных увлекательных игр совершенствуются коммуникативные навыки.

Активно и продуктивно реализуются в нашем учреждении технологии развивающих игр В.В. Воскобовича «Сказочные лабиринты игры». Данные игры позволяют эффективно развивать мыслительные операции детей, ориентировку в пространстве, развивают мелкую моторику. В июне 2019 года дошкольному учреждению был присвоен статус Тьюторского центра.

Большое значение отводится физкультурно-оздоровительной работе. Родители с удовольствием посещают совместные мероприятия и мастер-классы, организованные педагогами. По данному направлению реализуются такие услуги, как: настольный теннис, фитбол-гимнастика, баскетбол, футбол, занятия на степ-платформах. Два года подряд воспитанники нашего детского сада являются победителями спортивного мероприятия для детей с ОВЗ «Елка ГТО для дошколят», организаторами которого является спортивно-адаптивная школа Паралимпийского резерва и Колледж олимпийского резерва Пермского края.

Создание на базе дошкольного учреждения консультационного пункта помогает родителям детей, как посещающих, так и не посещающих учреждение, на ранних стадиях выявлять и предупреждать отклонения в их развитии. Опытные специалисты (учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог) оказывают адресную квалифицированную помощь родителям и детям, не посещающим дошкольное учреждение, в том числе работа ведется с детьми младше трех лет.

Немаловажное значение уделяется созданию развивающей предметно-пространственной среды для детей с ОВЗ. При ее формировании педагоги учитывают принципы построения среды, рекомендованные Федеральным государственным образовательным стандартом, стремятся организовать ее таким образом, чтобы дать каждому ребёнку возможность наиболее эффективно развивать свою индивидуальность с учётом его

склонностей, интересов, уровня активности. Педагоги наполняют среду групп и помещений ДОУ элементами, стимулирующими познавательную, эмоциональную, двигательную активность детей. Все части пространства в зависимости от конкретных задач режимного момента обладают возможностью изменяться по объему (сжиматься и расширяться), то есть имеют подвижные, трансформируемые границы. Имеется возможность разнообразного использования различных составляющих предметной среды. В группе созданы различные пространства для игры, конструирования, уединения и пр., а также представлены разнообразные материалы, игрушки и оборудование, обеспечивающие свободный выбор детей. Осуществляется периодическая сменяемость игрового материала. Игры, пособия находятся в свободном доступе для детей. Форма и дизайн предметов соответствуют нормам безопасности, а также возрасту детей группы.

Приоритетным направлением работы нашего дошкольного учреждения является социально-коммуникативное развитие, и детям с ОВЗ оказывается поддержка в процессе социализации и раскрытии их индивидуальности посредством разных форм работы.

Стало традиционным для коллектива учреждения организация и проведение мероприятий районного и городского уровня. Районный конкурс чтецов и театрализованных постановок для детей с ограниченными возможностями здоровья «Речевчик» не только способствует успешной адаптации среди сверстников, но и возрождает традиции семейного чтения. Городской фестиваль детского творчества «Театр–Дети–Театр» знакомит воспитанников и взрослых с разными видами театров и жанров, позволяет реализовать их творческий потенциал в совместной деятельности. Конференция «Мои Успехи» – кульминационный момент учебного года, где дети самостоятельно рассказывают о своих достижениях и интересах в любом виде деятельности. Подготовка к конференции и выступление на ней способствует развитию у детей коммуникативных и риторических навыков, а также позволяет раскрыть индивидуальность и талант каждого ребенка.

Воспитанники нашего детского сада являются участниками, призерами и победителями разнообразных конкурсов. Целенаправленное создание условий для развития познавательного и творческого потенциала каждого из детей позволяет обеспечивать их успешную социализацию.

*Кроль Е.С.,
магистрант профиль «Образование и сопровождение лиц с ОВЗ»
krol.elena2016@yandex.ru*

*Научный руководитель: к.п.н., доцент кафедры специальной педагогики и психологии
Ворошнина О.Р.
ФГБОУ ВО Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ МОДЕЛИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ГРУПП КОМБИНИРОВАННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются результаты констатирующего эксперимента по изучению сформированности компонентов профессиональной компетентности

у воспитателей групп комбинированной направленности, работающих с детьми с ЗПР. На основе представленных данных обосновывается необходимость разработки модели их сопровождения.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, сопровождение, модель сопровождения, группа комбинированной направленности, ребенок с задержкой психического развития.

Профессиональная компетентность рассматривается как системное явление, представляющее собой сложное интегративное личностное образование, дающее возможность успешно осуществлять профессиональную деятельность [цит. по 7, с. 185].

Исходя из того, что в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», (от 29.12.2012 № 273-ФЗ, ст. 2) были внесены такие понятия, как «обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья», «инклюзивное образование», «адаптированная образовательная программа» и др., в настоящее время необходимо обеспечивать реализацию права на получение образования всем детям, независимо от ограничений возможностей их здоровья. Эта ситуация предъявила повышенные требования к профессиональной компетентности воспитателей дошкольных образовательных учреждений, работающих с детьми, имеющими нарушения развития.

Целью нашего исследования являлось теоретическое и экспериментальное обоснование разработки модели сопровождения процесса формирования профессиональной компетентности воспитателей групп комбинированной направленности.

Различные аспекты проблемы формирования профессиональной компетентности и профессиональной подготовки педагогов являлись предметом исследования как отечественных (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.А. Сластенин и др.), так и зарубежных (D.L. Ferguson, M. Knowles, C. Maslach, J. Atkinson, и др.) ученых [цит. по 3, с. 186]. В ходе работы нами были проанализированы структуры профессиональной и родительской педагогической компетентности, выделяемые такими авторами как: Л.В. Колодийченко, Л.М. Митина, В.А. Сластенин и др. [2, 5, 6, 7].

На основании проведенного анализа нами были выделены следующие компоненты профессиональной компетентности воспитателей групп комбинированной направленности: информационный, мотивационный, технологический, коммуникативный и рефлексивный.

Для изучения уровня сформированности данных компонентов профессиональной компетентности нами были подобраны следующие методики: методика оценки работы учителя (МОРУ), автор Л.М. Митина [5]; анкета на определение готовности работы педагогов в условиях инклюзивного образования, автор Д.Ю. Соловьева; методика оценки продуктов деятельности педагогов, автор О.С. Кузьмина [4]; методика оценки коммуникативных способностей педагога, автор Л.М. Митина [5]; опросник «Самоанализ затруднений в деятельности педагога», автор Л.Н. Горбунова [1].

Результаты исследования информационного компонента показали, что его сформированность представлена на среднем и низком уровнях. Респонденты недостаточно осведомлены о сущности и предназначении инклюзивного образования; недостаточно ознакомлены с нормативно-правовой документацией; недостаточно осведомлены о клинико-психолого-педагогических особенностях возрастного и личностного развития детей с ЗПР, по сравнению с типично развивающимися сверстниками.

Исследование мотивационного компонента показало, что данный компонент сформирован на среднем и низком уровнях. У большинства респондентов возникают сомнения в успехе организации совместного обучения типично развивающихся детей и детей с ЗПР. Отмечается профессиональная неуверенность педагога в новых условиях, отсутствие желания изменяться и подстраиваться под работу с «особыми» детьми.

Интерпретируя результаты исследования технологического компонента, мы можем говорить о том, что данный компонент сформирован на среднем и низком уровнях. Респонденты не владеют умением проектировать и организовывать коррекционно-развивающую среду в условиях деятельности групп комбинированной направленности. На основе анализа конспектов НОД (непосредственной образовательной деятельности) и режимных моментов были выявлены следующие тенденции: не на всех этапах фиксируются специальные условия для детей сЗПР; не все задания носят индивидуальный характер и способствуют пониманию дидактического материала детьми.

Результаты исследования коммуникативного компонента показали, что у всех респондентов выявлен средний уровень сформированности данного компонента. Воспитателями не применяются невербальные средства воздействия в целях вовлечения детей в учебную работу (мимика, жестикация, позы, взгляд, манипуляция с предметами и др.); процесс обучения не стимулируется посредством юмора, личного опыта детей; нет личного энтузиазма воспитателей для передачи детям позитивной установки во время занятия.

Исследование рефлексивного компонента показало, что у респондентов он сформирован на среднем и низком уровнях. Респонденты подвержены анализу своих профессиональных умений и навыков, но выделить конкретные проблемы в собственной педагогической деятельности затрудняются. Затрудняются в способности оценить и аргументировать собственный выбор методов и способов организации инклюзивного образования.

Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что воспитатели групп комбинированной направленности нуждаются в сопровождении со стороны специалистов в области специальной (коррекционной) педагогики, специальной и педагогической психологии, ввиду наличия преобладающих показателей среднего и низкого уровней по каждому из выделенных компонентов профессиональной компетентности.

Данные результаты приводят нас к необходимости разработки модели сопровождения процесса формирования профессиональной компетентности у воспитателей.

Разработанная модель состоит из нескольких структурных компонентов: цель, охватывающая весь период сопровождения воспитателей; содержание – направленное на формирование компонентов профессиональной компетентности через реализацию пяти блоков. Субъектами сопровождения являются: сопровождающий специалист (педагог-наставник, специальный педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед и др.) и сопровождаемый (воспитатель группы комбинированной направленности, работающий с детьми с ЗПР).

Блок 1. Основы инклюзивного образования (информационный компонент). В данном блоке предложена информация по формированию знаний о инклюзивном образовании, нормативно-правовой документации, клинико-психолого-педагогических закономерностях и особенностях развития детей с ЗПР и типично развивающихся сверстников. Знакомство с данными темами позволит преодолеть у воспитателей недостаток необходимых сведений и обеспечить формирование знаний об особенностях развития детей с ЗПР.

Блок 2. «Психологическая готовность к работе в группе комбинированной направленности». В данном блоке предложены пути повышения интереса к профессиональной деятельности, формированию толерантного отношения, удовлетворению профессиональных потребностей. Данный блок позволит воспитателям проводить самодиагностику и самоанализ профессиональных затруднений и личностных проблем к инклюзивному образованию; поможет в осознании необходимости самосовершенствования, саморазвития, самореализации в коррекционно-развивающей деятельности; обоснование и выдвижение индивидуальной цели и определение путей ее достижения.

Блок 3: «Технологии, методы и формы организации инклюзивного образования». Данный блок направлен на умение отбирать и использовать методы, средства и формы деятельности в инклюзивном образовании, проектировать учебный процесс, создавать коррекционно-развивающую среду; формирование у педагогов умений и навыков разрабатывать адаптированные образовательные программы, направленные на удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ЗПР.

Блок 4. «Взаимодействие в педагогической деятельности» (коммуникативный компонент). Данный блок направлен на формирование навыков педагогического общения воспитателей со всеми субъектами образовательного процесса.

Блок 5. «Самоанализ как условие профессионального самоопределения» В данном блоке внимание уделяется формированию рефлексивных умений, навыков самоанализа деятельности (выявлять проблемы и затруднения в профессиональном и личностном плане), контролю действий.

Таким образом, нами была разработана модель сопровождения, раскрывающая авторское видение процесса формирования профессиональной компетентности у воспитателей групп комбинированной направленности. Данная модель позволит осуществлять процесс формирования компонентов профессиональной компетентности, который будет проявляться во взаимосвязи и взаимозависимости целей, содержания, технологии организации и функционировании всех составляющих как единого целого.

Непосредственная разработка модели сопровождения процесса формирования профессиональной компетентности у воспитателей групп комбинированной направленности обуславливает практическую значимость проведенного исследования. Описание специфики профессиональной компетентности воспитателей групп комбинированной направленности имеет теоретическая значимость.

Библиографический список

1. Горбунова Л.Н., Цвелюх И.П. Поддержка профессиональных инициатив педагога в процессе повышения квалификации: научно-методическое пособие. – М.: АПКППРО, 2006. – 196 с.
2. Коломийченко Л.В. Я – компетентный родитель. Программа работы с родителями дошкольников / под ред. Л.В. Коломийченко. – М.: ТЦ: Сфера, 2013. – 128с.
3. Крюкова Т.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя в процессе педагогической практики: дис. ... канд. пед. наук: 13.10.08. – Волгоград, 2004, – 186 с.
4. Кузьмина О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Вестник Омского университета. – 2015. – С. 237-239.

5. Митина Л.М. Психологу об учителе. Личностно-профессиональное развитие учителя: психологическое содержание, диагностика, технология, коррекционно-развивающие программы. – М.: МГППУ, 2010. – 386 с.

6. Печеркина А.А., Сыманюк Э.Э., Умникова Е.Л. Развитие профессиональной компетентности педагога: теория и практика: монография. – Екатеринбург, 2011. – 233 с.

7. Ячина Н.П., Мухутдинова Т.З., Хазиева Н.Н. Профессиональная компетентность как показатель качества образования // Вестник Казанского технологического университета. Выпуск №2. – Казань: Изд-во КГТУ, 2009. – С. 180-186.

Курбанова Э.Ф.,

воспитатель

МАДОУ «Детский сад № 44», г. Березники

elvira-kurbanova-1973@list.ru

ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОНР ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ТЕХНОЛОГИЙ «АДВЕНТ-КАЛЕНДАРЬ» И «ГОВОРЯЩАЯ СТЕНА»

Аннотация. В статье рассматриваются особенности использования технологий «Адвент-календарь» и «Говорящая стена» в работе с детьми дошкольного возраста с ОНР. Подчеркивается значение этих технологий в повышении мотивации детей к участию в различных видах деятельности, построении коммуникативных отношений со сверстниками и взрослыми, развитии связной речи.

Ключевые слова: дети с ОНР, развитие речи, продуктивная деятельность, технология «Адвент–календарь», «Говорящая стена».

В настоящее время в практике работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи (ОНР), используются различные технологии, ориентированные на развитие и коррекцию связной речи, а также обогащение словаря, совершенствование звуковой культуры и грамматического строя речи. Ведь от того, насколько развиты все компоненты речи ребенка, зависит успешность его социализации и деятельности в коллективе сверстников.

Одним из эффективных средств развития связной речи дошкольника является продуктивная деятельность, так как в процессе ее выполнения ребенок отображает окружающие предметы и явления, называет их и полученный продукт деятельности словами. В продуктивной деятельности ребенку легче связать слова с предметом, с действием, которое он выполняет, со свойствами материалов, которые он обследует. В продуктивной деятельности участвует одновременно несколько анализаторов (зрение, слух, тактильное восприятие), что также оказывает позитивное влияние на развитие речи. Ребенок учится рассуждать о предстоящей деятельности, цели и ее конечном результате [1, 2].

Интеграция продуктивной деятельности с другими видами хорошо прослеживается в «Адвент-календаре». Он наполнен интересными для детей заданиями, которые они с большим удовольствием выполняют каждый день. Темы разнообразны и зависят от осуществляемой проектной деятельности, тематической недели, лексической темы и т.д., например, «Времена года», «Лего-человечки в гостях». Примерные задания «Адвент-

календаря» могут быть следующими: загадки, проблемные вопросы, игры–ситуации, рисование, художественное творчество, конструирование, аппликация, разучивание стихотворений, интерактивные игры и т.д.

«Адвент-календарь» ориентирует детей на создание макетов, атрибутов для настольного кукольного театра, подготовку материала для настольных игр, проведение опытов и пр. Например, работая в рамках обозначенной в календаре темы «Правила дорожного движения», дети выполняли задания по изготовлению нового светоотражающего элемента – фликера. Выставка работ превратилась в презентацию фликеров для сказочных героев. Так ненавязчиво дети вспомнили содержание сказок, их героев, инсценировали диалоги.

Задания в календаре, как правило, должны иметь видимый результат, поэтому ребенок стремится выполнить их и рассказать о способе выполнения, применении в играх или самостоятельной деятельности. В ряде случаев выполненное задание стимулирует ребенка выдвигать гипотезы и доказывать их, решать проблемный вопрос. К примеру, проводя опыты со снегом, дети устанавливали зависимость снежного покрова от силы ветра. Ветром служил фен. Рассуждая о том, что чем сильнее дует ветер, тем больше снега он намывает, дети самостоятельно открыли для себя свойства снега таять от теплого потока воздуха, теплого ветра. Самостоятельное открытие позволило детям построить сложноподчиненное предложение и использовать его в речи.

Уникальной и универсальной в работе с детьми ОНР является технология «Говорящая стена». Наглядность – главный фактор, способный мотивировать детей на диалоговое взаимодействие, общение со сверстниками и взрослыми. «Говорящая стена» помогает педагогу доступно и наглядно закрепить и расширить полученный детьми опыт. В свободном доступе остаются карточки, наглядный материал по теме. Дети в самостоятельной деятельности имеют возможность действовать с материалом, играть, исследовать, находить решение самостоятельно или с помощью педагога. На уровне глаз детей размещается разнообразная информация об их исследованиях и продуктах творчества, этапах работы над каким-либо проектом. При этом информация представляется в доступной для детей форме: фотографии, выставки рисунков, поделок, схемы и карты, созданные вместе с педагогом и родителями. Дети рассматривают фотографии своих игр, занятий, рисунков, и это побуждает их возвращаться к ним и преобразовывать, используя многообразные средства. Таким образом, инициатива исходит не от взрослого, а от ребенка. Например, поместив фото детских построек, архитектурных объектов (дворцы, пирамиды, мосты), педагог побуждает воспитанников создавать более сложные постройки. Дети обсуждают результаты своей деятельности, обмениваются впечатлениями.

В развитии детей дошкольного возраста важным фактором является эмоциональное благополучие, возможность общаться и фантазировать. Развитое воображение помогает ребенку с ОНР придумывать и воплощать реально свои замыслы, а значит получать удовольствие от возможности это сделать и поделиться с окружающими результатами своей деятельности. «Адвент–календарь» и «Говорящая стена» направляют деятельность детей на созидательное общение. Все задания имеют привлекательную для ребенка форму и построены таким образом, что ему необходимо обратиться за помощью к взрослому или сверстнику, выстраивая диалог и план действий для получения результата. Презентация полученного продукта (размещаемого на стене) видна всем детям. Важным для ребенка становится заинтересовать остальных детей и испытать удовольствие, почувствовать успех

от значимости своей работы. Всё это побуждает его отвечать на вопросы, рассказывать о способах действия с материалами, предметами, о полученной информации, источнике этой информации. Возникающие споры в процессе выполнения задания, подвигают детей доказывать и аргументировать свое мнение или прислушиваться к мнениям сверстников. А это, в свою очередь, помогает ребенку отходить от монолога к диалогу, выстраивать предложения, активно пользоваться пословицами и поговорками, эпитетами.

Таким образом, представленные выше технологии способствуют развитию у детей с ОНР связной речи, а также самостоятельности в выборе материалов, объектов и содержания деятельности, актуализируют полученные знания и навыки.

Библиографический список

1. Баева В. Воспитатель в группе детей с ОНР // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 7. – С. 75–77.
2. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Работа воспитателя в группе для детей с ОНР // Логопедия сегодня. – 2008. – № 3. – С. 63–70.

*Лестова Н.Л.,
канд. пед. наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь
lestova@pspu.ru*

ПРИМЕРНАЯ СТРУКТУРА ПРОГРАММЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ КАК ЧАСТИ СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО РАЗДЕЛА АДАптиРОВАННОЙ ОСНОВНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ

Аннотация. В статье представляется и обосновывается структура программы коррекционной работы для обучающихся с ОВЗ на этапе основного общего образования. Программа содержит все основные направления коррекционной работы с обучающимися с ОВЗ (индивидуально-ориентированные коррекционные мероприятия, коррекционную помощь в овладении базовым содержанием обучения, систему психолого-педагогического сопровождения).

Ключевые слова: обучающиеся с ОВЗ, программа коррекционной работы, адаптированная основная образовательная программа основного общего образования.

В соответствии с современным законодательством Российской Федерации в сфере образования детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) коррекционная помощь в образовательной организации является одним из основных средств обеспечения освоения обучающимися данной категории образовательных программ, правильно организованная коррекционная работа создает необходимые условия для развития и социальной адаптации.

Так, п. 2 ч. 1 ст. 34 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ определяет бесплатную психолого-медико-педагогическую коррекцию как часть академических прав обучающихся; в п. 2 ч. 2 ст. 42

коррекционно-развивающие занятия обозначены как элемент психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, оказываемой детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации; ч. 3 ст. 79 указывает на групповые и индивидуальные коррекционные занятия как на одно из основных специальных условий, которые должны быть созданы для получения образования обучающимися с ОВЗ [2].

Программа коррекционной работы – неотъемлемая составляющая Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, утвержденного приказом Министерства образования и науки РФ от 17.12.2010 № 1897 (далее – Стандарт) [1], как одно из средств адаптации содержания современного образования к возможностям обучающихся с ОВЗ с учетом их особых образовательных потребностей. Закономерно, что программа коррекционной работы является одной из частей содержательного раздела адаптированной основной образовательной программы основного общего образования (далее – АООП ООО) обучающихся с ОВЗ.

Необходимо отметить, что и Стандарт, и АООП ООО содержат только общие требования к структуре и содержанию программы коррекционной работы, в связи с чем представители администрации, педагогические работники образовательных организаций нередко испытывают существенные трудности, связанные с проектированием программы коррекционной работы и наполнением ее конкретным содержанием, соответствующим образовательным потребностям именно тех обучающихся с ОВЗ, с которыми они работают.

В настоящей статье мы предлагаем примерную структуру программы коррекционной работы с обучающимися с ОВЗ (далее – Программа) на этапе основного общего образования, исходя из понимания коррекционной работы как системного образования, обладающего своими целями, задачами, средствами, содержанием.

Примерная структура Программы

Цель Программы: коррекция недостатков развития детей с (здесь и далее в аналогичном контексте – указать категорию детей/ребенка с ОВЗ), преодоление трудностей в освоении АООП ООО, оказание помощи и поддержки детям/ребенку данной категории в развитии и социальной адаптации на основе осуществления индивидуального и дифференцированного подхода в образовательном процессе.

Задачи Программы:

- определение особых образовательных потребностей обучающихся на уровне основного общего образования;
- повышение возможностей обучающихся в освоении АООП ООО и интегрировании в образовательный процесс;
- создание условий для адаптации обучающихся на этапе перехода с уровня начального общего образования на уровень основного общего образования;
- создание и реализация специальных условий обучения и воспитания (указать, каких именно) на основе координации педагогических, психологических и медицинских средств воздействия в процессе комплексной психолого-медико-педагогической коррекции;
- обеспечение реализации комплексного индивидуально ориентированного психолого-медико-педагогического сопровождения обучающихся с учётом состояния здоровья и особенностей психофизического развития;

– оказание родителям (законным представителям) обучающихся консультативной и методической помощи по медицинским, социальным, психологическим, правовым и иным вопросам.

Раздел I

Перечень и содержание индивидуально ориентированных коррекционных направлений работы, способствующих освоению обучающимися АООП ООО

1.1. Основные направления коррекционной работы:

1.2. Общие рекомендации по организации образовательного процесса:

1.3. Рекомендации по отбору средств обучения при изучении предметов учебного плана, обеспечивающие коррекционную помощь в овладении базовым содержанием обучения и коррекционную направленность образовательного процесса

Наименование педагогической технологии, метода или конкретного приема работы с обучающимися (обучающимся)	Какие особенности психофизического развития обучающихся учитывает/ на коррекцию каких недостатков психофизического развития направлена	На каких уроках/занятиях (этапах урока или занятия) или при каких обстоятельствах используется?

1.4. Перечень, содержание и план реализации специальных коррекционно-развивающих занятий, обеспечивающих удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся и освоение ими АООП ООО

Наименование коррекционного курса*	Каким специалистом реализуется	На коррекцию каких недостатков психофизического развития направлен	Когда проводится (в соответствии с учебным планом)

* программы курсов прилагаются к настоящей Программе (или даются ссылки на страницы официального сайта школы, на которых размещены программы)

Раздел II

Система комплексного психолого-педагогического и социального сопровождения

2.1. Перечень специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение обучающихся/обучающегося:

Педагогический работник, специалист	Отметка об участии в сопровождении (+)
Учитель-дефектолог	
Педагог-психолог	
Учитель-логопед	
Социальный педагог	
Тьютор	
Ассистент	
Другой специалист (указать)	

2.2. Примерные этапы и содержание комплексного психолого-педагогического сопровождения обучающихся/обучающегося

Этап	Краткое содержание работы	Сроки реализации	Участники
Диагностический			
Содержательный			
Консультативный			
Сопроводительный			
Аналитический			

2.2.1. Рекомендации по выбору инструментария для проведения комплексного обследования обучающихся

Наименование методики	Автор	Ни изучение какой особенности психофизического развития направлена	Каким специалистом используется

2.2.2. Рекомендации по реализации консультативной и информационно-просветительской работы специалистов в отношении педагогов

Специалист	Тематика мероприятия	Форма проведения	Срок

2.2.3. Рекомендации по реализации консультативной и информационно-просветительской работы специалистов в отношении родителей (законных представителей) ребенка

Специалист	Тематика	Форма реализации	Срок

2.3. Описание механизма взаимодействия, предусматривающего общую целевую и единую стратегическую направленность работы с учётом вариативно-деятельностной тактики учителей, специалистов в области коррекционной и специальной педагогики, специальной психологии, медицинских работников образовательного учреждения, других образовательных учреждений и институтов общества, реализующийся в единстве урочной, внеурочной и внешкольной деятельности: психолого-педагогический консилиум образовательной организации (актуальный локальный акт, утверждающий положение и состав консилиума, прилагается к данной Программе или дается ссылка на страницу официального сайта школы, на которой размещен данный документ).

Раздел III

Планируемые результаты коррекционной работы

- успешное освоение АООП ООО;
- успешная адаптация обучающихся на этапе перехода с уровня начального общего образования на уровень основного общего образования;
- положительная динамика развития познавательной и личностной сферы обучающегося;
- другие результаты.

Представляется, что приведенная структура программы коррекционной работы полностью отвечает требованиям Стандарта. На наш взгляд, она существенно облегчит для администраций школ, представителей служб сопровождения, педагогических работников как осмысление общих этапов, так и понимание отдельных шагов проектирования программ коррекционной работы для обучающихся с ОВЗ.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17.12.2010 № 1897) // КонсультантПлюс. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255/
2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (принят ГД ФС РФ 21.12.2012) // КонсультантПлюс. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

*Липина Т.А.,
воспитатель*

*ГКБОУ «Общеобразовательная школа-интернат Пермского края», дошкольное отделение,
ассистент кафедры специальной педагогики и психологии
tatiana.lipina2016@yandex.ru*

*Ворошнина О.Р.,
к.п.н., доцент кафедры специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь*

КОММУНИКАТИВНЫЙ ТРЕНИНГ КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Цель данной статьи заключается в представлении организации и содержания коммуникативного тренинга как формы развития межличностных отношений слабослышащих детей старшего дошкольного возраста. В статье представлены: цель, задачи, содержательные блоки, этапы коммуникативного тренинга, темы коммуникативных

тренингов, ожидаемые результаты, составленные в соответствии со спецификой развития межличностных отношений слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: коммуникативный тренинг, отношение, межличностные отношения, сверстники, слабослышащие дети, дети дошкольного возраста.

Коммуникативный тренинг – это форма психологического воздействия, специально организованного взаимодействия, основанного на активных методах групповой работы, в ходе которого решаются вопросы развития личности, формирования коммуникативных навыков, формирования навыков выстраивания отношений между людьми [2].

Мы считаем, что введение системы коммуникативных тренингов позволит обеспечить полноценное развитие межличностных отношений слабослышащих детей старшего дошкольного возраста, поскольку наиболее эффективно работа по преодолению трудностей в развитии межличностных отношений происходит в групповой форме.

Цель системы коммуникативных тренингов: развитие межличностных отношений слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Данная цель предполагает решение следующих задач:

- формировать сплоченность группы и повышать социометрический статус детей;
- развивать потребность в межличностных отношениях со сверстниками;
- развивать способность адекватного и наиболее полного познания себя и сверстников;
- развивать отношение к сверстнику как к субъекту, а не к объекту;
- развивать умение детей согласовывать свои действия, сотрудничать с другими детьми;
- развивать умение распознавать, выражать и обозначать словами эмоциональные состояния как свои, так и других;
- повысить уровень контроля за проявлением своих эмоций и импульсивным поведением;
- развивать инициативность, чувствительность и активность по отношению к сверстнику.

Содержание системы коммуникативных тренингов включает в себя четыре блока:

Блок 1 – представлен тренинговыми процедурами, позволяющими формировать сплоченность группы и повышать социометрический статус. Направлен на целенаправленное повышение привлекательности каждого ребенка за счет развития умения выделять положительные личностные качества сверстников, адекватно оценивать себя, предполагает включать детей в ситуацию сотрудничества со сверстниками, таким образом, развивать умение помогать друг другу, выручать в сложных ситуациях. Также на создание высокого уровня открытости, эмоциональной свободы, что позволит успешно продвигаться вперед в создании межличностных контактов.

Блок 2 – включает тренинговые процедуры, позволяющие развивать эмоциональный компонент межличностных отношений. Направлен на развитие умений детей лучше осознавать свои эмоциональные состояния и сверстника (радость, злость, грусть, обида, страх), вербализировать эмоциональные состояния. Включает работу над развитием у детей

восприимчивости к состояниям других людей, умением преодолевать собственные негативные эмоциональные состояния, умением управлять выражением своих эмоций.

Блок 3 – представлен тренинговыми процедурами, позволяющими развивать поведенческий компонент межличностных отношений. Содержит работу над развитием произвольного поведения и умений согласовывать свои действия с действиями другого ребенка, решать конфликтные ситуации конструктивным путем, осуществлять контроль за своими движениями и поведением, формированием способов проявления инициативы по отношению к сверстнику.

Блок 4 – содержит тренинговые процедуры, позволяющие развивать когнитивный компонент межличностных отношений. Направлен на развитие способности понимания своего состояния и его презентация, а также развитие способности понимания состояний, свойств, качеств, переживаний и отношений между сверстниками, так же на развитие сочувствия и сопереживания, развитие умения видеть ситуацию глазами другого ребенка.

Тематика занятий составлена на основе анализа методической литературы, опроса педагогов базы исследования (ГКБОУ «Общеобразовательная школа-интернат Пермского края») с целью выявления частотных и типичных ситуаций межличностного взаимодействия слабослышащих детей старшего дошкольного возраста. Таким образом, мы выяснили, что у детей данной категории недостаточно сформированы умения и представления о том, как проявить инициативу по отношению к сверстнику, к совместной деятельности с ним, как играть вместе, разрешать конфликтные ситуации в совместной деятельности, радоваться за успехи друг друга, поддерживать в неудачах, просить о помощи и оказывать ее и т.д. Итак, нами составлен план коммуникативных тренингов из 7 тем: «Давай подружиться», «Друзья играют вместе», «Друзья не ссорятся», «Помощь другу», «Радость за друга», «Поддержка друга», «Мы – друзья». В каждую тему входит 4 коммуникативных тренинга, которые выстроены с постепенным усложнением, развертыванием ситуаций.

Мы выделяем следующие этапы коммуникативного тренинга:

1. Приветствие – создать положительный эмоциональный фон, снять эмоциональное напряжение, включить детей в ситуацию сотрудничества со сверстниками.

2. Разминка – ввести участников тренинга в тренинговую атмосферу, расшевелить одних и несколько убавить пыл других, поднять общий тонус всей группы и каждого ее участника.

3. Основная часть – непосредственно развивающая работа в соответствии с поставленными задачами и отобранными методами и методическими приемами. Состоит из следующих подэтапов:

- представление проблемы, ее обговаривание;
- обговаривание эмоциональных состояний, тренинговые процедуры развития эмоционального компонента, повторное обговаривание.
- обговаривание поведения и способа действия, тренинговые процедуры развития поведенческого компонента, повторное обговаривание;
- тренинговые процедуры развития когнитивного компонента, возвращение к проблеме, ее анализ, обсуждение.

4. Заключительная часть – снятие у детей эмоционального, мышечного и интеллектуального напряжения (релаксация), стимулирование детей к анализу процесса, рефлексия, ритуал прощания.

Нами определены ожидаемые результаты, составленные в соответствии с ФГОС ДО [3] и Примерной адаптированной основной образовательной программой дошкольного образования для слабослышащих и позднооглохших детей раннего и дошкольного возраста [1]:

– повышение уровня сплоченности группы и уровня благополучия межличностных отношений: повышение социометрического уровня «отвергаемых» детей группы, повышение уровня взаимности выборов детей, демонстрация установки на положительное отношение к сверстникам;

– дети имеют потребность в межличностных отношениях со сверстниками, которая выражается в готовности к совместной деятельности со сверстниками, проявлении активности, инициативности во взаимодействии со сверстками;

– дети могут согласовывать свои действия, сотрудничать и договариваться с другими детьми в ситуациях совместной деятельности;

– дети могут распознавать, выражать и обозначать словами (устно или устно-дактильно) эмоциональные состояния как свои, так и других сверстников в моменты межличностного взаимодействия;

– дети могут адекватно оценить и понять состояние, переживания себя и сверстников в ситуациях неудач и успеха, проблемных ситуациях;

– повышение уровня контроля за проявлением своих эмоций и импульсивным поведением в конфликтных ситуациях.

Данная система коммуникативных тренингов может быть реализована психологом в рамках групповой работы со слабослышащими детьми старшего дошкольного возраста, рассчитана на год, с частотой занятий один раз в неделю. Оптимальный размер группы до 9 человек, с включением воспитателя, как активного участника тренинга, а также с целью преемственности комплексности работы. Для детей старшего дошкольного возраста продолжительность занятия составляет 25-30 минут, в вечернее время.

Библиографический список

1. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования на основе ФГОС дошкольного образования для слабослышащих и позднооглохших детей раннего и дошкольного возраста. – Режим доступа: <https://fgosreestr.ru/registry/>

2. Прутченков А.С. Социально-психологический тренинг.– М.: Эксмо – Пресс, 2001. – 144 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Письма и приказы Минобрнауки. – М.: ТЦ Сфера, 2014. – 96 с.

Ломакина А.В.,

магистрант профиль «Педагогические инновации в дошкольном образовании»

anna.lomakina.80@mail.ru

Научный руководитель: к.п.н., доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии

Половодова Л.С.

ФГБОУ ВО Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,

г. Пермь

polovodova@rambler.ru

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОО ПО ФОРМИРОВАНИЮ СИСТЕМЫ ЗНАНИЙ О ТРУДЕ ВЗРОСЛЫХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье дается обоснование необходимости проектирования инновационной деятельности ДОО по решению проблемы формирования системы знаний о труде взрослых у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: система знаний, проектирование инновационной деятельности ДОО, дети старшего дошкольного возраста.

Необходимость поиска инновационных форм организации образовательного процесса определена Федеральным законом от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 01.09.2020) «Об образовании в Российской Федерации» (п.2 ст.2), Федеральным государственным стандартом дошкольного образования, Стратегией развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025, Концепцией профильного образования, Стратегией развития образования г. Перми до 2030 г. Проектирование образовательного процесса в дошкольной образовательной организации в условиях инновационной деятельности является достаточно актуальным, потому как, происходящие в российском образовании изменения определили необходимость качественных трансформаций в деятельности дошкольной образовательной организации в целом и необходимость в вовлечении в инновационную деятельность педагогов в частности. Педагогическое проектирование инновационной деятельности является осознанной и целенаправленной деятельностью по осмысливанию образа будущего преобразования действительности, посредством которой предопределяется создание новых педагогических условий развития субъектов образовательных систем.

В соответствии с задачами проводимого нами исследования было произведено теоретическое обоснование, анализ результатов социологического опроса педагогов и родителей по проблеме формирования знаний детей о труде взрослых. Изучение теоретических основ трудового воспитания позволило сделать выводы о том, что в дошкольный период ребенок начинает интенсивно осваивать мир, выявляет взаимосвязи и взаимозависимости социума и человека, познает ценности жизни, приобщается к социальным отношениям и культуре, правилам и нормам поведения, принятым в обществе.

Содержание знаний имеет большое значение в социализации личности. От знания дошкольников о труде, профессиях человека зависят и интерес к труду, и развитие познавательной активности, и уровень знаний об окружающей социальной действительности, и умения выполнять доступные трудовые процессы. Результаты многочисленных отечественных психолого-педагогических исследований убедительно доказали – в старшем дошкольном возрасте могут формироваться системы знаний (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин, Н.Н. Поддьяков, П.Г. Саморукова, В.И. Логинова и др.).

Знания могут быть определены как система, если они включают знания о самих предметах, объектах или явлениях действительности (их структуре, свойствах, качествах и т.д.) и знания о существенных связях между ними. Еще К.Д. Ушинский утверждал: «Только система, конечно, разумная, выходящая из самой сущности предметов, дает нам полную власть над нашими знаниями. Голова, наполненная отрывочными, бессвязными знаниями, похожа на кладовую, в которой все в беспорядке и где сам хозяин ничего не отыщет; голова, где только система без знания, похожа на лавку, в которой на всех ящиках есть надписи, а в ящиках пусто» [4]. К.К. Платонов писал о том, что «система» – это комплекс некоторых объектов и элементов, находящихся в определенных отношениях друг другу. А науку ученый называл системой знаний [3].

Исследованию проблемы формирования системных знаний о труде взрослых у детей дошкольного возраста посвящены работы С.Н. Николаевой, В.И. Логиновой, П.Г. Саморуковой, М.В. Крулехт, Н.М. Крыловой и др. Поиски исследователей были направлены на выявление ведущих системообразующих связей, которые могли быть заложены в основу знаний дошкольников об окружающем мире. Учёными убедительно доказано, что освоение детьми системных знаний значительно влияет на становление у них правильного отношения к труду взрослых и личному труду (Л.В. Куцакова, В.Н. Логинова, П.Г. Саморукова, Н.И. Кондратьева, М.В. Крулехт). В.И. Логинова считает, что знания о труде, отношениях к нему взрослых, мотивах, направленности труда, начинают регулировать поступки детей, перестраивать их мотивы и отношения к собственному труду, труду взрослых, предметам, созданным людьми. Формирование знаний о труде взрослых предполагает знакомство дошкольников с конкретными трудовыми процессами, раскрытие центральной, системообразующей связи понятия – связь преобразования человеком предмета труда (исходного материала) в продукт (результат труда), удовлетворяющих потребности человека.

В.И. Логинова, П.Г. Саморукова показали необходимость включения в содержание системных знаний о труде связи функционирования, предполагающей показ значимости каждого компонента труда в достижении итогового результата, последовательность их включения в трудовой процесс. М.В. Крулехт отмечает: «Система знаний позволяет осознать, что труд – основа жизни и благосостояния человека и его страны. В старшей группе дети узнают о конкретных профессиях и взаимосвязи между ними, содержании труда в соответствии с общей структурой трудового процесса: цель и мотив, материалы и предметы труда, инструменты и оборудование, набор трудовых действий, результат. Данные компоненты трудового процесса обеспечивают возможность показать взаимосвязь разных профессий» [2].

На актуальность решения обозначенной проблемы в современной практике дошкольного образования также указывают результаты проведённого анкетирования родителей, данные педагогической диагностики детей старшего дошкольного возраста о труде взрослых, анализ работы педагогов по данному направлению.

Анализ результатов проведенных исследований позволяет констатировать объективно существующие актуальные противоречия между: требованиями нормативно-правовых, программных документов в вопросах трудового воспитания детей и не достаточностью их исполнения в практике дошкольной образовательной организации; научной обоснованностью необходимости формирования знаний у детей о труде взрослых и не достаточной компетентностью педагогов в решении этой задачи. Выявленные противоречия позволили обозначить проблему исследования, состоящую в поиске эффективных путей формирования системы знаний о труде взрослых у детей старшего дошкольного возраста. Одним из таких путей в нашем исследовании рассматривается разработка и реализация проектов.

Так, к примеру, проект «Все работы хороши – выбирай на вкус» для детей старшего дошкольного возраста предполагает возможность формирования знаний детей о профессиях взрослых как о целостной системе взаимосвязанных компонентов: целей, предметов преобразования, используемых средствах, последовательности действий, их результатах. В качестве основного педагогического средства выступает прием «погружение в профессию». В ходе реализации проекта предполагается совместная деятельность детей, родителей, педагогов, в рамках которой предусмотрен комплекс мероприятий, направленных на формирование системы знаний о труде взрослых у детей (познание общей структуры трудового процесса, её целостное рассмотрение), повышение компетентности педагогов и просвещения родителей. Предусматривается активизация субъектной позиции детей в разных видах деятельности. Так, на протяжении всего проекта дети совместно со взрослыми проводят исследование собственных знаний о труде взрослых, отслеживают их динамику, результаты фиксируют в дневнике наблюдений, а по завершении исследования создают и защищают свои проекты.

Гипотетически проектирование инновационной педагогической деятельности обеспечит своевременное и качественное формирование системы знаний о труде взрослых у детей старшего дошкольного возраста, может являться эффективным педагогическим средством решения данной проблемы, а также значительно повысит компетентность родителей и педагогов в этой области.

Библиографический список

1. Бабаева Т.И., Гогоберидзе А.Г., Михайлова З.А. Мониторинг в детском саду по программе Детство: научно-методическое пособие. – СПб.: Детство-пресс, 2010. – 592 с.
2. Крулехт М.В. Проблема целостного развития дошкольника как субъекта трудовой деятельности. – СПб.: Акцидент. 1995. – С. 80–85.
3. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М., 1984.
4. Ушинский К.Д.: наука и искусство воспитания / Сост. С.Ф. Егоров. – М., 1994.

*Лопатина О.Н.,
магистрант профиль «Образование и комплексная абилитация
детей раннего и младшего возраста»*

lopatina_o_n@rambler.ru

Научный руководитель: к.п.н. доцент кафедры специальной педагогики и психологии

Наумов А.А.

*ФГБОУ ВО Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь*

МОДЕЛЬ СОПРОВОЖДЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОВЗ В СЛУЖБЕ РАННЕЙ ПОМОЩИ ЦЕНТРА КОМПЛЕКСНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ИНВАЛИДОВ

Аннотация. В статье излагаются результаты анкетирования специалистов Службы ранней помощи и родителей, обратившихся в данную Службу; приводится модель сопровождения родителей в Службе ранней помощи.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, служба ранней помощи, сопровождение родителей, модель.

Моделирование является одним из самых актуальных методов научного исследования, широко применяющимся в педагогических изысканиях. Педагогическое моделирование «обслуживает» и работает на модели-цели, т. е. идеалы, к которым стремится педагогическая практика [1].

В настоящее время создано несколько моделей организации ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Многие описанные модели (как зарубежные, так и отечественные) учитывают важность работы с семьей ребенка с ОВЗ. Отечественные разработки представлены Е.Ф. Архиповой, Н.В. Макаровой, Р.Ж. Мухамедрахимовым, О.Г. Приходько, Ю.А. Разенковой, Е.А. Стребелевой, и др. Из зарубежных моделей можно выделить: модель «союз с семьей», модель «взаимодействия с семьей ребенка», «муниципальная модель ранней помощи». Особенно важен вклад «модели системного развития» М. Гуральника, направленной на создание подхода, вписанного в контекст семейно-ориентированной помощи [2].

В сентябре-октябре 2020 года было проведено анкетирование специалистов Службы ранней помощи ГБУ ПК «Центр комплексной реабилитации инвалидов» и родителей, получивших услуги службы, с целью получения информации об уровне взаимопонимания специалистов службы и родителей при осуществлении коррекционного процесса, и последующего использования полученных данных для построения Модели сопровождения родителей детей с ОВЗ в службе ранней помощи.

В анкетировании специалистов приняли участие 15 человек. Вопросы анкеты были направлены на прояснение следующего: какие трудности, связанные с родителями, чаще всего препятствуют полноценному выстраиванию процесса абилитации; какие запросы пишут родители при вступлении в программу службы; если запросы родителей не соответствуют реальным проблемам ребенка, то какие шаги предпринимают специалисты; какие способы помогут эффективно решить проблемы взаимодействия с родителями; что является определяющим фактором, влияющим на процесс занятий и решение проблем ребенка.

Проведенное анкетирование помогло выделить основные трудности при работе с родителями и основные факторы, помогающие выстраивать занятия с ребенком. Главные трудности, связанные с родителями, которые препятствуют полноценному выстраиванию процесса абилитации это отказ родителей принять полностью проблемы ребенка (они видят только часть проблемы) и отсутствие необходимых базовых знаний у родителей по проблемам ребенка и методам их коррекции. Имеют значение психологические проблемы в семье, связанные с особенностями ребенка и нежелание родителей обучаться.

Основные факторы, помогающие вести занятия с ребенком по намеченной индивидуальной программе и соответственно решать его проблемы, выбранные специалистами – это следование инструкциям специалиста при занятиях в домашних условиях; психологическое принятие проблемы ребенка родителем и готовность к действиям. В меньшей степени имеют значение компетентность родителей на базовом уровне в вопросах проблемы ребенка и выбора методик коррекции и доверие родителей к действиям специалистов.

По мнению специалистов, эффективная помощь семье и ребенку начинается с психологической помощи родителям. Также к наиболее эффективным способам решения проблемы взаимодействия с родителями относят индивидуальные консультации специалистов для родителей без присутствия детей и краткие методические рекомендации «Проблема ребенка, пути ее решения». При этом сами специалисты службы во время оказания услуг для постепенного введения родителей в проблему чаще применяют беседы и консультации, рекомендуют обратиться для дополнительных консультаций к узким специалистам: врачам, нейропсихологам, диетологам и пр. Также большинство специалистов используют метод «Постепенное введение родителя в проблему на совместных занятиях».

В анкетировании родителей, получивших услуги службы ранней помощи, приняли участие 47 человек. Вопросы анкеты посвящены следующему: были ли выполнены запросы родителей, которые они озвучивали при поступлении в службу; абилитационная компетентность родителей (изучали ли специальную литературу, методики коррекции, понимали ли родители что и зачем делают специалисты на занятиях); что не хватало родителям для понимания происходящего процесса; какого вида помощь получали родители на занятиях, чтобы быть в теме процесса коррекции, что могло бы помочь родителям для понимания реальной проблемы ребенка и определения дальнейшего пути абилитации / коррекции ребенка.

Большинство родителей ответило, что запрос был выполнен полностью или частично. Пятая часть родителей заявила, что запрос не был выполнен. До обращения в службу более половины родителей изучали специальную литературу по проблемам ребенка, в том числе и по методам коррекции; пятая часть не знала, что читать («информации много, выбрать нужное самому затруднительно»); десятая часть опрошенных не изучали литературу. Около половины опрошенных понимали происходящее на занятиях в службе; треть респондентов понимали процесс абилитации частично; пятая часть не понимала происходящее.

Большинство родителей получили помощь от специалистов службы в виде устных пояснений и практического показа отработки навыков и в виде рекомендованного списка литературы. Менее пятой части опрошенных родителей пояснений и рекомендаций не получали.

По мнению родителей, для повышения уровня абилитационной компетентности родителей, понимания причин отклонений у детей, путей их коррекции, им помогут: план занятий в домашних условиях, регулярные консультации без присутствия ребенка, методические рекомендации в виде кратких пояснений в письменном виде, причины отклонений, пути их коррекции, рекомендованный список литературы по проблемам ребенка и путям их решения.

На основе анализа данных анкетирования родителей и специалистов службы ранней помощи, в действующую модель сопровождения родителей в службе ранней помощи были добавлены пункты в блок «Методическая помощь»: план занятий в домашних условиях; регулярные консультации без присутствия ребенка; методические рекомендации в виде кратких пояснений в письменном виде, причины отклонений, пути их коррекции; рекомендованный список литературы по проблемам ребенка и путям их решения. Добавлен блок «Психологическая помощь»: регулярные консультации психологов, встречи с психотерапевтом. Модель сопровождения родителей детей с ОВЗ в службе ранней помощи представлена на рисунке.



Рис. Модель сопровождения родителей детей с ОВЗ в службе ранней помощи ГБУ ПК «ЦКРИ»

Выстроенная модель сопровождения родителей детей с ОВЗ в службе ранней помощи поможет в достижении основной цели сопровождения: максимальной компенсации отклонений в развитии ребенка и его социализации, а также поддержке его родителей. Методическая помощь поможет родителям понять, как выстроен процесс коррекции ребенка и повысит абилитационную компетентность членов семьи. Психологическая помощь улучшит психологический климат в семье и увеличит психологическую устойчивость родителей.

Предложенная модель сопровождения родителей детей с ОВЗ может применяться в службах ранней помощи при образовательных учреждениях.

Библиографический список

1. Дахин А.Н. Моделирование в педагогике // Идеи и идеалы. – 2010. – Т. 2. – №. 1. – С. 11-20.
2. Разенкова Ю.А. Система ранней помощи: поиск основных векторов развития. – М.: Карапуз, 2011. – 144 с.

*Мальцева Л.И.,
учитель-логопед
МБДОУ «Детский сад №9», г. Кизел
lyu-mal@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ И ОЦЕНКИ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

Аннотация. В статье обосновывается актуальность обучения альтернативной коммуникации детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР), поясняется суть обучения данной категории детей «чтению» и «письму». Приведены примерные критерии оценки динамики обучения результативности освоения программы по коррекционному курсу «Альтернативная коммуникация» у обучающихся с ТМНР.

Ключевые слова: общение, альтернативная коммуникация, вербальная и невербальная коммуникация, дети с тяжелыми множественными нарушениями развития, обучение «чтению» и «письму», критерии оценки обучения.

Общение – сложный многоплановый процесс установления развития контактов между людьми, порождаемых потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку стратегий взаимодействия, восприятие и понимание другого человека. Таким образом, общение имеет три стороны: коммуникативную, интерактивную и перцептивную. В зависимости от характера используемых средств дифференцируется вербальное и невербальное общение. Выделяют три основные группы внеречевых средств: фонационные (паузы в речи, молчание), кинетические (мимика, жест, поза), проксемические (дистанция). Невербальные компоненты в коммуникации рассматриваются, прежде всего, как «информация, считываемая с внешнего облика ребенка, его мимики и пластики, поведенческих реакций и с облика учителя» (И.Н. Горелов).

Любой человек с нарушениями в развитии может и должен вступать в общение с окружающими, в доступной ему форме (речевой или иной) выражать свои потребности,

осуществлять взаимодействие. Альтернативная коммуникация – общение лицом к лицу с собеседником без использования речи. Ребенок использует жесты, графические знаки, предметные символы, письмо. Дополнительная (вспомогательная) коммуникация – это коммуникация, дополняющая речь. Она используется параллельно с альтернативной коммуникацией, если у ребенка с ОВЗ не развита устная речь в полном объеме, но он может называть отдельные звуки, слова [1].

Невербальные средства общения (жестовый язык, пиктограммы, символы) всё же не могут полностью заменить речь в словесной культуре. Альтернативная коммуникация в качестве главного средств взаимодействия с ребенком выбирается на основе тщательной оценки его ресурсов, возможностей овладения словесной речью. Вследствие этого встает вопрос о соотношении вербальной и невербальной коммуникации, возможности и целесообразности использования приемов альтернативной коммуникации в обучении детей с ОВЗ.

У детей с ОВЗ ограничены возможности понимания и использования речи, которая часто сопровождается косноязычием и аграмматизмами. Словарный запас состоит из наиболее часто употребляемых в обиходе слов и выражений, наблюдаются эхолалии. Ребенок с ОВЗ, не владеющий вербальной речью, становится непонятным для окружающих, что затрудняет как его собственное развитие, так и полноценное общение с ним. В работе с неговорящими детьми вербальные способы передачи фактической информации оказываются малоэффективными, поскольку они не всегда понимают обращенную речь. Речевая форма общения для них остается за порогом возможностей. Это требует использования средств невербальной коммуникации, отличных от речевых, которые бы способствовали формированию индивидуального «я» ребенка, созданию положительной атмосферы в детском коллективе.

Обучение альтернативной коммуникации особенно актуально для детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР). К данной категории относятся дети, имеющие выраженную патологию: тяжелую интеллектуальную недостаточность, расстройства аутистического спектра, нарушения в сенсорной, моторной, двигательной сферах, а также различные формы психопатий.

Занятия по обучению альтернативной коммуникации включают в себя, прежде всего, упражнения на осознание ребенком собственного «я» посредством использования реальных предметов / объектов, ситуаций, картинок, схематических рисунков и различных графических символов. Ребенок учится распознавать разнообразные знаки вокруг себя. Основное внимание во время занятий направляется на поиск и выделение из окружающего мира смысловых единств (предмета / объекта, его изображения с помощью картинки, жеста, условного знака).

В процессе коррекционно-развивающей работы используется обучение «чтению» и «письму». Обучение «чтению» обозначенной категории детей предполагает широкое толкование и понимание конкретных вещей, т.е. возможность графически соотносить слова и предметы на карточках. Слово «читать» означает в данном случае умение воспринимать предметы / объекты и ситуации и понимать, что они обозначают. Умение понимать значение предметов, и особенно ситуаций, делает более понятным окружающий мир, позволяет наладить с ним отношения. Умение «читать» предметы помогает сформировать установку на чтение: ребенок начинает понимать, что предметы / объекты, а позже картинки, символы и буквы содержат в себе какую-то информацию. Следующие этапы обучения чтению

предметов можно связывать с глобальным чтением на абстрактном уровне (мяч + картинка + название предмета).

Письмо требует высокой степени абстрагирования и понимания символов. Это, чаще всего, не может быть достигнуто детьми с ТМНР. Поэтому письмо для данной категории понимается не как написание слов и текстов как таковых, а как освоение дополнительных способов самовыражения и установление контакта с окружающими. При помощи письма ребенок, например, может выразить свои переживания, сообщить о них окружающим. Ему можно обучать детей с любым уровнем развития речи.

Умение «записывать» дает возможность установить межличностную коммуникацию, нормализовать отношения и обеспечить интеграцию в общество. Письмо в любом его виде воспринимается как определенное достижение, которое признается окружающими и повышает чувство собственного достоинства.

При осуществлении работы в рамках курса «Альтернативная коммуникация» на каждого ребенка составляется индивидуальный план работы, который строится с учетом следующих принципов: опора на актуальный уровень развития и «зону его ближайшего развития»; учет индивидуальных психофизических особенностей; единство требований в учреждении и семье; доступность, повторяемость учебного материала; коррекционная направленность образовательного процесса.

Планируемые предметные и личностные результаты освоения адаптированной образовательной программы (АООП) указаны во ФГОС обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальной недостаточностью (приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1599) и ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ (приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 №1598). На основе перечня планируемых результатов освоения АООП были выделены направления коррекционно-развивающей работы с использованием альтернативной и дополнительной коммуникации.

Оценка динамики обучения проводится 1 раз в полугодии, 2 раза в год по определённым параметрам. Критерии оценки отражают степень самостоятельности в выполнении задания. Педагог оценивает результаты обучения по следующим критериям.

Показатели самостоятельности обучающегося (ПС)	Условные обозначения
1. Пассивное участие. Ребенок не позволяет что-либо сделать с ним	0
2. Пассивное соучастие. Действие выполняется взрослым (ребенок позволяет что-либо сделать с ним)	1
3. Активное участие. Действие выполняется ребенком:	
- со значительной помощью взрослого;	2
- с частичной помощью взрослого;	3
- с минимальной помощью	4
- полностью самостоятельно	5

Оценка результативности освоения программы по коррекционному курсу «Альтернативная коммуникация» у обучающихся с тяжелой и глубокой умственной отсталостью и ТМНР может быть представлена следующим образом:

№	Содержание (возможные/ожидаемые результаты обучения)	I полугодие	II полугодие
1.	Основы коммуникации.		
1.1.	Адекватная ответная реакция на прикосновения человека		
1.2.	Адекватная ответная реакция на речь и интонацию человека		
1.3.	Установление зрительного контакта с собеседником		
1.4.	Реагирование ребёнка на звучащие предметы		
1.5.	Реагирование ребёнка на жесты, выразительные движения (указательный жест, кивок, покачивание головой и т.д.)		
1.6.	Эмоциональный отклик на контакт (реагирование на речь)		
1.7.	Поддерживание зрительного контакта с говорящим (при предъявлении инструкции, в ходе беседы)		
2.	Развитие речи средствами невербальной коммуникации.		
2.1.	Импрессивная речь.		
2.1.1.	Реагирование на собственное имя		
2.1.2.	Понимание слова «здравствуй» («привет»)		
2.1.3.	Понимание слова «до свидания» («пока»)		
2.1.4.	Выполнение простейших инструкций со словами: «дай», «на»		
2.1.5.	Понимание слов, указывающих на субъекты: я (мне), ты (тебе), он (она)		
2.1.6.	Понимание слов, указывающих на объекты: где? здесь (вот, тут, это)		
2.1.7.	Понимание слов, обозначающих некоторые предметы (игрушки: мишка, кукла, мяч)		
2.1.8.	Понимание слов, обозначающих некоторые повседневные действия (смотреть, есть, играть, гулять)		
2.2.	Экспрессия с использованием средств невербальной коммуникации.		
2.2.1.	Приветствие собеседника: мимикой / движением тела / жестом / звуком		
2.2.2.	Ответная реакция на контакт, на речи интонацию человека мимикой / взглядом / движением тела / жестом / звуком		
2.2.3.	Выражение своих желаний / обращение с просьбой о помощи: мимикой / взглядом / движением тела / жестом / звуком		
2.2.4.	Выражение согласия / несогласия: мимикой / взглядом / движением тела / жестом / звуком		
2.2.5.	Прощание с собеседником мимикой / взглядом / движением тела / жестом / звуком		
2.2.6.	Умение употреблять отдельные звуки, звуковые комплексы		
2.2.7.	Употребление отдельные звуков, звуковых комплексов в процессе общения		
2.2.8.	Отраженное произнесение отдельных слов		
3.	Письмо и чтение/Глобальное чтение.		
3.1.	Привлечение внимания ребенка объектами (предметами, игрушками)		
3.2.	Привлечение внимания ребенка изображениями		
3.3.	Поиск и выделение из двух предметов заданного: (куклы / мишки / мяча)		
3.6.	Чтение предмета на абстрактном уровне (соотнесение предмета с его изображением): (мяч + картинка + название предмета) (кукла + картинка + название предмета) (мишка + картинка + название предмета).		

В зависимости от индивидуальных особенностей ребенка количество критериев может быть уменьшено или увеличено.

Естественно, в обучении детей с ОВЗ нет методов, гарантирующих быстрый успех, но можно найти тот способ коммуникации, который подходит конкретному ребенку.

Библиографический список

1. Танцюра С.Ю., Кононова С.И. Альтернативная коммуникация в обучении детей с ОВЗ: Методическое пособие. М.: ТЦ Сфера, 2017. 64 с.

*Мальцева Т.В.,
учитель-логопед
МАДОУ «Детский сад № 73»
Пермский край, г. Березники
tat64495405@yandex.ru*

КРАТКОСРОЧНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ КАК ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ И ИХ РОДИТЕЛЯМИ

Аннотация. В статье освещаются возможности использования краткосрочных образовательных практик как инновационной формы организации взаимодействия всех участников образовательного и коррекционно-развивающего процесса в области речевого развития детей младшего дошкольного возраста

Ключевые слова: развитие речи, игровая студия, краткосрочные образовательные практики, ребенок с ОВЗ, взаимодействие с семьей.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования ориентирует педагогов на создание благоприятных условий развития детей в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребёнка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром. В качестве одной из пяти образовательных областей в данном документе выделяется речевое развитие воспитанников.

Стандарт декларирует в качестве основного принципа индивидуализацию дошкольного образования, то есть «...построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования...» [1]. Необходимость индивидуализации образовательного процесса предъявляет особые требования к его планированию, к организации предметно-пространственной развивающей среды с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка, а также предусматривает выстраивание для воспитанников с ОВЗ индивидуального образовательного маршрута с активным включением его родителей.

Проводя логопедические занятия с детьми ОВЗ, я стараюсь включать различные современные технологии, игры и упражнения с использованием сенсорной интеграции, направленные на активизацию речи, развитие фонематического восприятия, формирование

слоговой структуры слова и грамматического строя речи, обогащение словаря, развитие связной речи, а также когнитивных процессов детей дошкольного возраста. Большое место в коррекционной работе я отвожу взаимодействию с семьей ребенка с ОВЗ и прикладываю все силы к тому, чтобы родители стали активными участниками образовательного процесса.

Одной из эффективных, на мой взгляд, форм взаимодействия с семьей является организация игровой студии для родителей и детей младшего дошкольного возраста с ТНР «Малыш и мама: вместе учимся правильно говорить». Цель игровой студии: внедрение и распространение педагогических знаний о воспитании и развитии детей младшего дошкольного возраста среди родителей через организацию современных видов работы с учетом требований ФГОС ДО.

План работы игровой студии построен таким образом, что педагоги, родители и детисовместно в ходе познавательного-игрового часа рассматривают какой-либо проблемный вопрос, а затем в ходе кратковременных образовательных практик с учетом индивидуального развития ребенка с ОВЗ мы решаем все возникшие проблемы.

Краткосрочные образовательные практики (КОП) – это практико-ориентированная законченная образовательная деятельность продолжительностью 4-8 встреч по 15-20 минут. КОП – это практики, позволяющие ребенку за небольшое количество занятий достичь конкретного результата (в нашем случае – результата в области речевого развития). К функциям КОП относятся: удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей воспитанников; формирование широкого спектра познавательных интересов; формирование, расширение и обогащение социокультурного, образовательного и деятельностного опыта детей; развитие способностей к самопознанию, самоопределению, сознательному выбору; формирование культуры самоорганизации деятельности (целеполагание, планирование, организация, самоконтроль, рефлексия).

План краткосрочных образовательных практик по речевому развитию с родителями и детьми с ОВЗ младшего дошкольного возраста в рамках игровой студии «Малыш и мама: вместе учимся правильно говорить»

Раздел: речевое развитие, коррекционная работа с детьми ОВЗ					
№	Название КОП	Цель	Категория детей	Количество практик	Участники
1.	«Путешествие Язычка»	Развитие артикуляционного аппарата для определенных звуков через сказку.	2 подгруппы - для детей имеющих нарушения	4 встречи	Родители дети, учитель-логопед
2.	Логосказки для Язычка	Развитие умение самостоятельно выполнять артикуляционные упражнения, составлять небольшие сказки по схеме. Подготовка артикуляционного аппарата к постановке нарушенного звука.	произношения: - звуков раннего онтогенеза; - свистящих звуков	8 встреч	Родители дети, учитель-логопед

Раздел: речевое развитие, коррекционная работа с детьми ОВЗ					
№	Название КОП	Цель	Категория детей	Количество практик	Участники
3.	Лэпбук «Путешествие в страну трудных звуков»	Знакомство родителей с современной формой организации индивидуальной помощи ребенку на этапе автоматизации поставленного звука. Автоматизация поставленного звука через игровую деятельность со сверстниками и взрослыми с использованием технологии «Сенсорная интеграция»	2 подгруппы - для детей имеющих нарушения произношения: - звуков раннего онтогенеза; - свистящих звуков	2 встречи с родителями по разработке лэпбука;	Родители, дети, учитель - логопед
				8 встреч с детьми по страницам индивидуального лэпбука	
4.	«Стихи учить совсем не трудно!»	По окончании курса игровых занятий и игровых практик дети смогут выучить и рассказать стихотворение по схеме (мнемотехника), родители самостоятельно создавать мнемосхему для стихотворения.		4 встречи	Родители, дети, учитель - логопед, воспитатель

Технологическая карта краткосрочной образовательной практики для родителей и детей с ОВЗ «Путешествие Язычка»

№ встречи	Содержание	Оборудование	Результат
1	Знакомство с органами артикуляции (губы, зубы, язычок).	Индивидуальные зеркала	Дети умеют управлять органами артикуляции и выполнять простые упражнения артикуляционной гимнастики. Родители самостоятельно могут проводить артикуляционную гимнастику в домашних условиях.
2	Артикуляционные упражнения для губ и языка: согласно нарушенным звукам.	Индивидуальные зеркала. Одноименные картинки для выполнения гимнастики.	
3	Артикуляционные сказки для язычка с выполнением ранее разученных упражнений.	Индивидуальные зеркала. Одноименные картинки для выполнения гимнастики.	
4	Самопроверка правильности выполнения упражнений по предъявленной картинке.	Одноименные картинки для выполнения гимнастики.	

Опыт использования представленных краткосрочных образовательных практик свидетельствует о том, что их целесообразно и необходимо вводить в работу с семьей, имеющей ребенка с ОВЗ, так как данная форма взаимодействия позволяет

индивидуализировать образовательный и коррекционно-развивающий процесс, создает благоприятные условия для развития речи каждого из воспитанников и мотивирует родителей к активному участию в воспитании и обучении своих детей.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Минобрнауки России № 1155 от 17.10.2013). – URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>.

*Маринина Н.В.,
заведующий
МАДОУ «Детский сад №291» г. Перми
mariman2017@inbox.ru*

ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ТЕХНОЛОГИИ «3D-МОДЕЛИРОВАНИЯ» В ВОСПИТАНИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье раскрываются возможности технологии «3D-моделирование» в решении задач развития детской самостоятельности, раскрыты сущностные характеристики самостоятельности как свойства личности, представлен обзор 3D-технологий, дано описание опыта их использования в образовательной практике.

Ключевые слова: образовательные технологии, 3D-моделирование, самостоятельность.

Одним из векторов развития современного дошкольного образования в России и в Пермском крае является направленность на технологизацию и цифровизацию образовательной деятельности. В «Национальном проекте РФ «Образование», Федеральном проекте «Цифровая образовательная среда» определяется необходимость широкого внедрения разнообразных цифровых и компьютерных технологий в управленческие и образовательные процессы [4]. Среди многообразия образовательных технологий, доступных для использования в дошкольном образовании, особое место занимает «3D-моделирование». Данную технологию, наряду с другими компьютерными образовательными технологиями, можно рассматривать как ресурс, обеспечивающий решение задач повышения конкурентоспособности российского образования. В Пермском крае цифровизация дошкольного образования является одним из приоритетных направлений его поступательного развития.

3D-моделирование уже сейчас используется во многих сферах жизни (медицине, строительстве, дизайне). Согласно «Атласу новых профессий» Сколково профессии, связанные с 3D-моделированием прочно занимают лидирующее место. Возможности применения данной технологии активно изучаются и апробируются в практике дошкольного образования [2]. Технология «3D-моделирование» – это процесс создания трехмерной модели объекта, позволяющей визуализировать его в виде наглядного образа.

Существует довольно большое количество самых разных компьютерных программ для 3D-моделирования. Одной из них является программа 3DS MAX. Она позволяет реалистично визуализировать объекты самой разной сложности. Благодаря этой программе создается полноценное видео с участием трехмерных моделей. Определенную популярность в среде педагогов получила технология панорамных изображений. Для создания панорамы обучающийся работает с несколькими видеоизображениями. Эти изображения подтягиваются друг к другу, поворачиваются, их границы выравниваются таким образом, чтобы две картинки «слились» в одну. Так же «приклеиваются» изображения, поступающие с каждой камеры видеонаблюдения. В результате создается единая широкая реалистичная панорама. Панорамное изображение позволяет тратить меньше времени на просмотр видео с нескольких телекамер, нагляднее и полнее видеть происходящее в кадре, быстрее определять причинно-следственные связи, точнее и объективнее делать выводы о ситуации в целом.

«3D графика» как вариация «3D-моделирования» предполагает создание объемной модели объекта при помощи компьютерных программ. На основе чертежей, рисунков, подробных описаний 3D дизайнер создает объемное изображение. В специальной программе модель можно посмотреть со всех сторон (сверху, снизу, сбоку) Трехмерная графика может быть любой сложности. В трехмерную модель очень легко вносить практически любые изменения, можно виртуально изменять предмет (убирать одни детали и добавлять новые).

Для решения задач обучения детей конструированию, ознакомлению с пространственными отношениями может широко применяться 3D-графика. Использование 3D- ручек и 3D- принтеров не только поддерживает интерес воспитанников к познанию и преобразованию окружающего мира, но стимулирует их интеллектуальное развитие.

Преимущества 3D-моделирования как дидактического средства и самостоятельной технологии состоит в том, оно дает педагогу и ребенку возможность наглядно представить образовательное содержание. Это важно при знакомстве детей со сложными явлениями и процессами, связями между ними. В условиях компьютерного моделирования ребенок получает возможность воссоздания целостной картины познаваемого процесса или явления, вычленения его частей, воссоздания процессов изменений познаваемого, мобильного перехода от целой структуры к отдельным ее элементам и наоборот.

3D-моделирование объединяет в себе элементы игры и экспериментирования, и следовательно, способствует активизации мыслительно-речевой деятельности дошкольников, развитию конструктивных способностей, творческого воображения и технического мышления детей. Опыт применения в образовательном процессе ДОО различных вариантов 3D-моделирования свидетельствует о том, что это средство может быть успешно использовано для повышения уровня познавательной активности дошкольников. С помощью данной технологии возможно решение задач не только познавательного развития детей, но и воспитания познавательного интереса, активности, сенсорных и интеллектуальных и творческих способностей, умений общения и совместной деятельности. В этом состоит универсальность 3D-моделирования как педагогического средства.

Одним из личностных качеств, которое является особо значимым для формирования субъектной позиции ребенка дошкольного возраста, является самостоятельность. Самостоятельность рассматривается в психолого-педагогических исследованиях двупланного: как свойство личности и как уровень овладения деятельностью [1]. Как

свойство личности самостоятельность проявляется в осознании человеком собственной автономности, уверенности в собственных силах, активном отношении к окружающей среде и людям, сознательной инициативе, стремлении к проявлению себя как творца, преобразователя, мотивационной и практической готовности к решению жизненных, мыслительных и практических задач (Н.Д. Левитова, А.Л. Смирнов, Ю.П. Сокольников, В.А. Сыркина и др.). Ряд исследователей рассматривают самостоятельность как уровень владения деятельностью, характеризующий определенное качество ее выполнения: автономность, творчество, ответственность, владение культурой деятельности (С.Л. Рубинштейн, Ю.П. Сокольникова и др.). Зарождаясь в раннем возрасте, самостоятельность развивается в полной мере на этапе дошкольного детства, приобретая новые качественные характеристики [3].

В условиях целенаправленного воспитания и обучения самостоятельность довольно быстро приобретает осознанность и внеситуативный характер (С.Н. Теплюк, Е.И. Смирнова). Ребенок старшего дошкольного возраста способен к самостоятельному целеполаганию, самоорганизации, контролю и оценке результатов деятельности. Он часто проявляет инициативу, вступает во взаимодействие со сверстниками для достижения тех или иных целей, соотносит свои интересы с интересами окружающих, проявляет ответственность и стремится к нестандартному решению игровых, коммуникативных, практических задач (М.В. Крулехт, Р.С. Буре и др.). Отношение ребенка к деятельности, стремление ею заниматься и проявлять себя в ней связано с содержанием и возможностями деятельности (А.А. Люблинская, Р.С. Буре). Чем она привлекательнее, тем в большей мере ребенок стремится овладеть ею на уровне самостоятельности.

Уровень самостоятельности ребенка в существенной степени зависит от того, каким образом педагог взаимодействует с ним, какие средства и методы он применяет для того, чтобы содействовать развитию и поддержке детской самостоятельности. Одним из важнейших условий организации образовательной работы по развитию детской самостоятельности является выбор деятельности, в которой предполагается решение задач по воспитанию самостоятельности ребенка. Моделирование как вид познавательной деятельности, направленный на отражение предмета или процесса действительности в особой знаковой форме, интересен и доступен ребенку дошкольного возраста (Л.А. Венгер, В.И. Логинова, С.Н. Николаева и др.).

В организованном педагогом «3D-моделировании» ребенок может удовлетворить свои игровые, познавательные потребности: создать новую игрушку, анимацию; осуществить квази-экспериментирование с предметом познания; приобрести новую информацию или применить ее для решения творческих задач. 3D-принтер открывает ребенку новый мир, предоставляет детям возможность приобретения таких социальных качеств как любознательность, активность, самостоятельность, ответственность, взаимопонимание. Социальное развитие ребенка в условиях «3D-моделирования» проявляется в овладении способами продуктивного сотрудничества с взрослыми и сверстниками, позитивной динамике самооценки (осознание «я умею, я могу»).

Представим кратко опыт использования в дошкольном образовательном учреждении «3D-моделирования». В нашем ДОУ создано уникальное инновационное пространство, где есть условия для развивающего вариативного дошкольного образования и развития самостоятельности детей с помощью «3D-моделирования».

Деятельность по развитию самостоятельности детей дошкольного возраста с помощью технологии компьютерного моделирования осуществляется по 3 направлениям: «Выдумывай!» «Пробуй!» «Твори!» Эти направления обеспечивают последовательное решение задач развития мотивационного, операционального, когнитивного компонентов самостоятельности.

В рамках направления «ВЫДУМЫВАЙ» нами разработаны и реализуются краткосрочные практики по 3D-моделированию. В ходе практик технической направленности дети получают новый продукт: агамограф, объемные открытки, модели транспорта. В таких практиках дети знакомятся с новыми способами познания и преобразования действительности, проявляют инициативу в создании разнообразных замыслов, приобретают опыт участия в проектировании образовательного содержания и его выборе в соответствии с индивидуальными предпочтениями. Для поддержки увлеченности воспитанников в освоении новой технологии создан семейный клуб «Анимашка», где дети и родители знакомятся с «миром 3D».

Решение задач обобщения знаний и опыта воспитанников в самостоятельном решении задач пространственного моделирования нами был разработан и проведен квест «В поисках третьего измерения», где дети и родители учились взаимодействовать друг с другом, проявлять самостоятельность в поиске способов решения творческих задач в условиях нестандартной ситуации, а также работать в команде.

Направление «ПРОБУЙ» связано с обогащением практики в решении задач по моделированию. В детском саду действуют лаборатории по 3D-моделированию. Они являются частью РППС во всех возрастных группах. В младшем дошкольном возрасте детям предлагается освоить способы моделирования из бумаги. В средней группе воспитанники приобретают опыт переноса умений моделирования из бумаги в конструирование из разных видов конструкторов (ТИКО, жгутиковые, «Лего» и др.). В старшей группе воспитанников знакомят основами программирования (Робототехника) и прототипирования (3D-ручка, 3D-сканер, 3D-печать).

Дидактические игры, разработанные педагогами для детей старшего дошкольного возраста используются для поддержки детской мотивации, упражнений детей в применении освоенных знаний и умений (3D-мозаики). Интерактивные доски как элемент РППС ДОО применяются для визуализации образовательного содержания, для развития творчества воспитанников.

Направление «ТВОРИ» предполагает реализацию условий для развития детской инициативности, творческой активности детей. Так педагогами и специалистами ДОО была разработана и реализована парциальная программа по 3D-моделированию «Перспектива». Для детей и родителей, организована мультстудия, в которой дети совместно с педагогами создают мультфильмы.

В ДОО ежегодно проводятся мероприятия с детьми и родителями. Организована постоянно действующая «Техно-мастерская», где происходит знакомство родителей с новинками конструкторов, интерактивным оборудованием в ДОУ. В настоящее время на базе ДОО проводятся мероприятия по трансляции опыта обучения детей трехмерному моделированию на муниципальном и краевом уровнях. Это свидетельствует о заинтересованности педагогов-практиков к реализации образовательных ресурсов «3D-моделирования». На конкурсе «Проект года-2019» был представлен проект ДОУ «3D-

ФИШКИ». Целью этого проекта стало создание обучающего курса для 100 молодых педагогов г. Перми по 3D-моделированию.

Анализ результативности образовательной работы по использованию технологии «3D-моделирования» свидетельствует о том, что у воспитанников обнаруживаются разнообразные проявления самостоятельности. Дети проявляют творчество в создании и реализации замыслов, свободно оперируют средствами моделирования, способны к самоорганизации деятельности, используют технологию для решения практических и мыслительных задач, проявляют уверенность в своих силах.

Библиографический список

1. Лунева О.В. Основные подходы к определению понятия «самостоятельность» // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 51-5. – С. 249-255.

2. Максимова Н.Т., Горбенко Д.С. Использование интерактивных и 3D технологий в образовательной деятельности детей старшего дошкольного возраста // Воспитание и обучение детей младшего возраста: материалы ежегодной Международной научно-практической конференции. – М., 2015.

3. Микерина А.С. Теоретическое обоснование проблемы формирования самостоятельности у детей дошкольного возраста // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2016. – №5. – С. 77-80.

4. Национальный проект РФ «Образование» // Министерство просвещения Российской Федерации [сайт]. – Режим доступа: <https://edu.gov.ru/national-project/>

*Мартынова Е.В.,
воспитатель
МБДОУ «Детский сад № 38»,
г. Лысьва, Пермский край
Lenysikrm@mail.ru*

LEGO-КОНСТРУКТОРЫ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ СОВРЕМЕННОГО ДЕТСКОГО САДА

Аннотация. В статье обосновывается актуальность создания в детском саду цифровой образовательной среды и, в частности, использования LEGO-конструкторов, характеризуются особенности работы с детьми старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: цифровой мир, LEGO-конструктор, обучение конструированию.

В современном мире, который меняется с огромной скоростью, уже ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что дошкольный период является уникальным временем в формировании знаний и развитии детей.

Сегодня процесс модернизации образования активно движется вперед, меняются способы и средства обучения детей. Наш детский сад стремится шагать в ногу со временем, находится в курсе инноваций и осваивать новые методики и появляющиеся гаджеты. Современные дети родились и растут в окружении ноутбуков, планшетов, игровых приставок, сотовых телефонов и других новинок техники. Конечно, современный педагог,

который работает с такими «продвинутыми» детьми, не должен отставать от столь стремительно меняющейся жизни, он должен быть в курсе всевозможных цифровых новинок, изменений, чтобы суметь помочь детям освоиться в цифровом мире.

Воспитание правильного отношения к технике – это, в первую очередь, задача родителей, носегондя и в детских садах появилась возможность приобщать детей к современной технике посредством игр. Развитие основ инженерного и логического мышления, навыков программирования и лидерских качеств необходимы для успешной социализации детей и освоения ими современной программы образования.

Наш детский сад посещают разные дети, в том числе и дети с особыми образовательными потребностями, в частности, с задержкой речевого и психического развития. Таким детям нелегко проявлять свою индивидуальность, взаимодействовать друг с другом.

Одним из инструментов, способных помочь детям освоиться в современном цифровом мире, на наш взгляд, является LEGO-конструирование. Использование LEGO конструкторов, создание и программирование роботов позволяют в полной мере реализовать применение современных информационных технологий для развития навыков общения, творческих способностей детей, для решения познавательных, исследовательских и коммуникативных задач.

В нашем детском саду третий год реализуется программа по LEGO-конструированию. Данная программа актуальна тем, что раскрывает для детей дошкольника мир техники. LEGO-конструирование больше, чем другие виды деятельности, подготавливает почву для развития технических способностей детей.

Программа носит интегрированный характер и строится на основе деятельностного подхода в обучении. Использование LEGO-конструктора является великолепным средством для интеллектуального развития дошкольников, обеспечивая интеграцию различных видов деятельности.

Мы начинаем знакомить детей с простым конструктором LEGO уже со средней группы. На занятиях используются три основных вида конструирования: по образцу, по заданным условиям и по собственному замыслу.

Конструирование по образцу проходит на первом этапе при знакомстве детей с новым видом конструктора, когда есть готовая модель того, что нужно построить это может быть изображения, схема или уже собранная модель воспитателем. Дети изучают её, делятся друг с другом своими идеями по воссозданию модели.

На следующем этапе (конструировании по условиям) образца уже нет, задаются только условия, которым постройка должна соответствовать. Например, домик для собачки должен быть маленьким, а для коня большим.

Третий этап предполагает конструирование по замыслу, ребенок сам, без каких-либо внешних ограничений, должен создать образ будущего сооружения из материала, который есть в его распоряжении. Дети на этом этапе уже довольно хорошо умеют моделировать, представлять себе будущую постройку, обсуждать детали сооружения со своими сверстниками. На этом этапе ребенок уже как правило работает сам, без помощи педагога.

Для детей 5-7 лет в нашем детском саду есть всевозможные образовательные наборы от LEGO Education, которые рассказывают ребятам, как устроен окружающий их мир. Для полноценного использования набора необходимо подключать данный вид конструктора к компьютеру. В нашем детском саду мы используем планшетный компьютер, это более

удобно для детей, ведь не каждый ребенок может пользоваться компьютерной мышью. На компьютер устанавливается специальное программное обеспечение в зависимости от вида конструктора. На первом этапе дети смотрят познавательные мультфильмы, разработанные компанией лего. Мультфильмы помогают с легкостью усвоить принципы работы различных механизмов и устройств, а также изучить многие физические законы и явления. Во время просмотра дети изучают такие понятия, как энергия, сила, движение, различные типы конструкций и многое-многое другое из увлекательного мира технологии и физики, а после просмотра детям на практике предлагается создать свою постройку.

Язык программирования сильно упрощен, в соответствии с возрастом обучающихся, это мощный инструмент для первого знакомства с алгоритмическим программированием. Все иконки в программе обозначены значками и картинками, которые понятны детям и легко перемещаются по экрану в нужное место. На первых занятиях дети программируют постройку по какому-нибудь одному критерию, учатся задавать направление движения, менять его, поворачивать постройку, менять цвет или издавать звук. В процессе игры и дальнейшего знакомства с конструктором дети узнают, что можно создать целый цикл действий, алгоритмов, что каждая кнопка отвечает за определенное действие, ребята тестируют свои модели, ищут пути решения поставленных перед ними задач, учатся работать в команде для достижения наилучшего конечного результата.

Очень важный момент в LEGO-конструировании – это завершающий этап деятельности. Ребята обязательно должны презентовать продукт своего строительства, показать его сверстникам, воспитателю, родителям, рассказать о своей поделке. С этой целью можно организовать и выставку детских конструкторов. Наиболее значимым событием для педагога и ребят является участие в соревнованиях по робототехнике для детей дошкольного возраста «ИКаРёнок». Это колоссальный опыт, который дети приобретают, участвуя в таком интересном для них мероприятии, они становятся уверенные и ответственные, размышляют над полученными знаниями и поддерживают друг друга.

Таким образом, освоение цифрового пространства в различных его проявлениях открывает педагогические возможности, направленные на реализацию инновационных идей воспитательного, образовательного и коррекционного процессов. Однако, вводя интерактивное оборудование в развивающую среду, необходимо соблюдать ряд условия. Во-первых, приобщение детей к цифровым атрибутам всегда должно проходить под руководством педагога, а дома под контролем родителей, поскольку безраздельное внимание ребенка и его увлеченность может стать причиной неудачного применения технических средств в быту и даже отставания в развитии.

Во-вторых, непременным аспектом успешного развития является самостоятельная работа детей с тем или иным материалом. Для этого должны быть соблюдены определенные требования к качеству интерактивного оборудования. Техническая сторона не должна казаться ребенку чрезмерно сложной, чтобы ребенок смог взяться за выполнение задания. Следует помнить, что, чем легче ребенку освоить способы и приемы работы с оборудованием, тем больше возможностей самостоятельного познания и преобразования окружающей действительности будет у него.

В-третьих, необходимо обеспечивать поддержку детского творчества в любых его проявлениях. В дошкольном возрасте педагогическую ценность имеет не факт овладения

ребенком тем или иным техническим средством и не результат деятельности как таковой, а непосредственно сам эмоциональный процесс и творчество.

Таким образом, применение в детском саду современных информационных, цифровых технологий и, в частности, использование LEGO конструкторов и роботов позволяет эффективно решать задачи развития творческих способностей детей, навыков общения, познавательно-исследовательской деятельности, а также включения их в окружающий цифровой мир.

*Меледина Л.В.,
учитель-дефектолог
МАОУ «Гимназия № 5» структурное подразделение «Детский сад № 41»,
г. Краснокамск
family_vjaz@mail.ru*

МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ В ДЕТСКОМ САДУ РАННЕЙ ПОМОЩИ СЕМЬЕ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье раскрываются особенности организации в дошкольном учреждении консультационного пункта как формы оказания ранней помощи семьям, имеющим детей раннего возраста с нарушениями развития.

Ключевые слова: ранняя помощь, консультационный пункт, дети с ОВЗ.

Проблема ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), их социальная адаптация в общество до сих пор является актуальной в системе образования и здравоохранения. Ориентированная на семью ребенка с проблемами в развитии, ранняя помощь предполагает широкий спектр долгосрочных услуг, осуществляемых в процессе тесной деятельности специалистов разного профиля.

В большинстве случаев нарушения познавательной и речевой деятельности у детей определяются только при поступлении ребенка в детский сад в возрасте от 3 до 5 лет, когда уже упущен период, наиболее благоприятный для коррекции развития психики и речи ребенка (первые три года жизни ребенка). До трех лет задачи воспитания и обучения ребенка ложатся, в основном, только на плечи родителей. Недостаточная психолого-педагогическая компетентность родителей не способствует успешному развитию ребенка с отклонениями в развитии в домашних условиях. Семьям необходима консультативная помощь специалистов.

В дошкольном образовании служба ранней помощи (далее – СРП) является одной из вариативных форм коррекционно-развивающей и психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ. СРП направлена не на подмену семьи, а на развитие ее собственного потенциала, повышение психолого-педагогической компетентности родителей. Она может быть организована в разных формах: лекотеках, группах кратковременного пребывания, центрах игровой поддержки ребенка и т.п. Так, в 2016 году на базе детского сада № 41 г. Краснокамск был создан консультационный пункт «Приходите, мы Вас ждем!».

Клиентами консультационного пункта стали семьи с детьми от 1 года до 3 лет, имеющими отклонения в развитии, посещающими и не посещающими дошкольные

образовательные организации. Основными направлениями работы консультационного пункта являются активное включение родителей ребенка раннего возраста с ОВЗ в целенаправленный коррекционно-развивающий процесс, а также создание необходимого информационного и мотивационного поля ранней психолого-педагогической помощи.

Консультативная функция реализуется в процессе индивидуальных и групповых консультаций с родителями, они могут быть как разовыми, так и на регулярной основе. Если в первом случае они носят информационный и рекомендательный характер, то во втором решают еще и обучающие, организационные задачи разработки и последующей корректировки индивидуальных коррекционно-развивающих маршрутов ребенка.

Механизм реализации ранней психолого-педагогической помощи в рамках консультационного пункта ДООУ следующий:

Ранняя диагностика отклонений по основным «линиям развития»; определение актуального уровня развития.

- Разработка индивидуальной программы развития.
- Психолого-педагогическая работа в условиях семьи и специально организованной среды, отвечающая особым образовательным потребностям ребенка.
- Психологическая поддержка семьи; периодическое консультирование семьи.
- Координация деятельности всех социальных служб в оказании полного комплекса услуг ребенку и семье при реализации индивидуальной программы развития.
- Динамическое наблюдение за ходом дальнейшего психофизического и речевого развития (не реже одного раза в полгода). Корректировка индивидуальных программ развития.

Основные направления работы специалистов консультационного пункта:

– *Заместитель директора по дошкольному образованию* – планирует и организует деятельность консультационного пункта, осуществляет контроль за реализацией принципов работы, организует мониторинг для оценки эффективности, организует деятельность по социальному взаимодействию.

– *Старший воспитатель* осуществляет анализ, систематизацию и подборку методик и технологий оказания психолого-педагогической помощи семье.

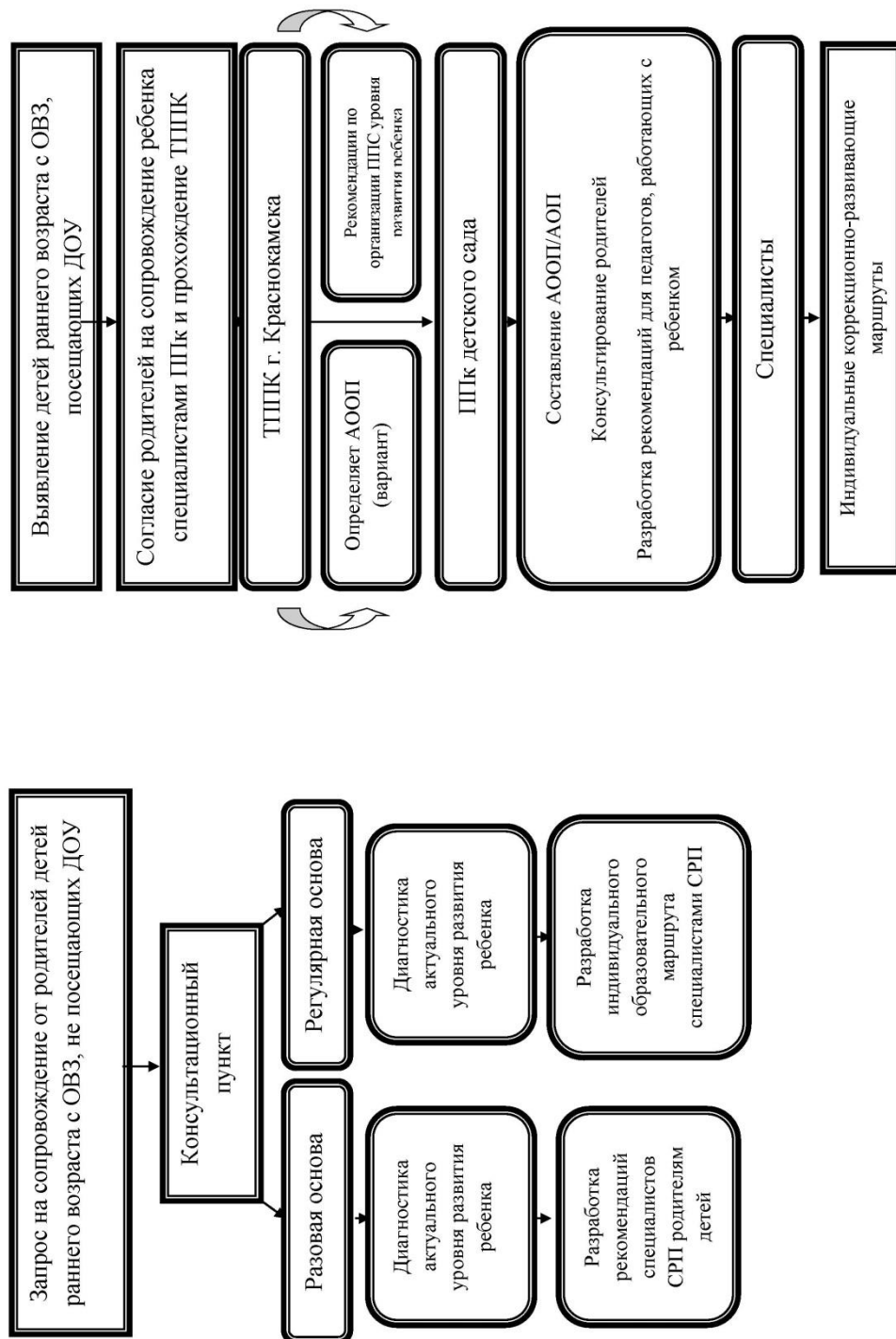
– *Педагог-психолог* проводит оценку особенностей социально-эмоционального и когнитивного развития ребенка, оценку взаимодействия между ребенком и родителем. Также, в работу педагога-психолога входит психологическая поддержка семей, кризисное консультирование, оптимизация отношений между членами семьи.

– *Учитель-дефектолог, учитель-логопед* проводят оценку развития ребенка, составляют индивидуальные коррекционно-развивающие маршруты; проводят работу с семьей.

Модель организации психолого-педагогической помощи детям раннего возраста с отклонениями в развитии, реализуемая в детском саду № 41 представлена на схеме.

Наш опыт показывает, что специально организованная система, взаимосвязь всех специалистов дает положительный результат и позволяет снизить количество детей с нарушениями в развитии в дошкольном возрасте. Количество семей, обратившихся в наш консультационный пункт, постоянно растет. Этот рост мы объясняем хорошей информированностью родителей о работе нашего пункта и положительными отзывами наших выпускников.

Модель организации психолого-педагогической помощи детям раннего возраста с отклонениями в развитии в ДООУ № 41 (г. Краснокамск)



*Михайлова Н.В.,
магистрант профиль «Афазиология и нейрореабилитация»
ya67@mail.ru*

*Научный руководитель: д.мед.н., профессор
кафедры логопедии и коммуникативных технологий
Обросов И.Ф.*

*ФГБОУ ВО Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь,*

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье характеризуются возможности профессиональной деятельности учителя-логопеда с применением дистанционных образовательных технологий. Раскрыты преимущества и недостатки логопедической работы по индивидуальной звукокоррекции в режиме on-line, а также предложена предполагаемая структура занятия.

Ключевые слова: компетенции, дистанционные образовательные технологии, структура дистанционного логопедического занятия.

В связи с изменившимися реалиями современного мира профессиональная деятельность учителя-логопеда нуждается в обновлении компетенций. Инновационным направлением педагогической практики стала работа с применением дистанционных образовательных технологий (ДОТ).

Согласно статьям 13 и 16 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» под ДОТ понимаются технологии, реализуемые с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников [2].

Многие образовательные услуги сегодня предоставляются дистанционно, не стала исключением и логопедическая практика. Для такой работы подойдет любой мессенджер, предоставляющий возможности видеосвязи, например Skype, Zoom, WhatsApp, Viber, FaceTime. С их помощью можно не только эффективно организовать и провести занятие по коррекции речи у детей, подростков и взрослых, но и использовать методы нейропсихологической коррекции для достижения лучших логопедических результатов.

Логопедическая работа в режиме on-line - достойная альтернатива традиционным очным логопедическим занятиям. Ею можно воспользоваться, если нет возможности обратиться к логопеду в связи с географической удаленностью, в условиях пандемии или карантина, чрезмерной загруженностью родителей, которые не имеют возможности тратить время на визит в кабинет логопеда.

Безусловно, у занятий в режиме on-line есть свои преимущества и недостатки [1, 3].

Занятия on-line	Логопед	Ребенок и родители
Преимущества	<ul style="list-style-type: none"> – проще обеспечить регулярность и непрерывность коррекционной работы; – ребенок сконцентрирован на экране и не отвлекается; – возможность использовать любимые игрушки ребенка, что повышает эффективность работы 	<ul style="list-style-type: none"> – комфорт привычных домашних условий; – проще обеспечить регулярность и непрерывность коррекционной работы; – ребенок сконцентрирован на экране и не отвлекается; – экономия самого ценного ресурса времени
Недостатки	<ul style="list-style-type: none"> – необходимо уметь импровизировать; – особые усилия нужно приложить для установления личного и эмоционального контакта; – невозможно реализовать некоторые коррекционные задачи: логопедический массаж, механическая постановка звука; – зависимость от технических условий (исправность компьютера, микрофона, бесперебойная работа интернета) 	<ul style="list-style-type: none"> – трудно удерживать внимание гиперактивных детей; – отсутствует очный контакт с логопедом; – непонимание родителями задач, которые ставит перед ними логопед; – зависимость от технических условий (исправность компьютера, микрофона, бесперебойная работа интернета)

Структура on-line занятия и порядок работы ничем не отличаются от традиционного логопедического занятия. При помощи программ Skype или Zoom можно легко обеспечить наглядность, продемонстрировать дидактические картинки или логопедические пособия. Но необходимо учитывать, что длительность занятия изменяется. Занятие для ребенка 4,5-5 лет оно не должно превышать 15–20 минут. Поэтому важно четко сформулировать цели: образовательные (программные), коррекционные, воспитательные, и продумать структуру занятия, чтобы включить все компоненты и даже физкультминутку.

Структура логопедического занятия по постановке звука:

Приветствие.

Занятие начинается с установления контакта. Одно приветствия недостаточно. Если ребенок принес на занятие игрушку (куклу), что обычно случается, нужно поговорить о ней. И сразу можно включать ребенка в работу, разговаривая о том, какого цвета платье куклы, кто больше кукла или медведь, например. Можно предложить посадить ее под или на стол, слева (или справа) от себя, пусть кукла «наблюдает за нашей артикуляционной гимнастикой». Умение логопеда импровизировать – залог успеха логопедического on-line занятия.

Артикуляционная гимнастика.

Для артикуляционной гимнастики выбираем только специальные упражнения, которые работают на постановку нужного нам звука. Добиваемся точного исполнения. Ребенок легко справляется с самомассажем, успешно работает с круговой мышцей рта.

Постановка звука.

Объясняем и показываем артикуляционный уклад. Используем приёмы, хорошо известные логопедам. Например: «Улыбка» помогает в постановке звука «С», «Трубочка» – звука «Ш», слегка прикусив кончик языка – получим «Л» и т.д.

Закрепление звука в слогах

Как только закрепили произнесение изолированного звука, переходим к чистоговоркам. Иногда именно чистоговорки помогают добиться чистого звучания. И не страшно, если активный ребенок при этом начинает двигаться по комнате. Главное, чтобы логопед его хорошо слышал. Если в течение одного занятия добиться чистого звучания не получается, стоит переключиться на упражнения для развития фонематического слуха, в которых будет использоваться звук, над постановкой которого идет работа. При этом необходимо соблюдать правильный темп, комфортный для ребенка, чтобы он не скучал, но и не торопился «догонять» педагога.

Закрепление звука в словах и предложениях.

Закрепление звука в словах и предложениях идет по традиционным логопедическим методикам. Использовать можно любые дидактические пособия, которые возможно продемонстрировать на экране. Прекрасно, если есть электронные версии используемых пособий. Если ребенок предлагает свои игрушки, учителю-логопеду приходится импровизировать, чтобы поставленные цели: образовательные (программные), коррекционные, воспитательные, были достигнуты. Цели, структура и объем занятий могут варьироваться в зависимости от структуры дефекта и возможностей детей.

В ходе логопедической работы с детьми необходимо привлекать к занятиям родителей. Без их помощи очень сложно на расстоянии объяснить детям, как выполнять некоторые упражнения, которое логопед использует при постановке звуков. Но на протяжении всего занятия присутствие родителей нежелательно. Ребенок начинает чувствовать себя скованно, а желание родителей помочь чаще становится неуместным и чрезмерным.

Как показывает опыт логопедической, если дистанционные занятия по коррекции речи организованы и спланированы правильно, они будут не менее эффективны, чем очные занятия с логопедом. Кроме того, такие занятия можно проводить чаще, они существенно экономят время родителей. Эффективность занятия не снижается независимо от того используют родители для контакта с логопедом стационарный компьютер, ноутбук, планшет или даже телефон (в исключительных случаях).

Конечно, ноутбук и персональный компьютер имеют значительное преимущество даже перед самыми современными мобильными устройствами и планшетами. Большой экран и четкое изображение помогают видеть все движения артикуляционного аппарата и ребенка, и учителя-логопеда. Некачественное изображение, малый размер экрана сделает невозможным качественный зрительный контроль со стороны логопеда. Ребенок, в свою очередь не сможет воспроизвести правильный артикуляционный уклад. Это может привести к некорректно оказанной помощи. Планшет и телефон, не обеспеченные специальной подставкой, могут упасть в самый неподходящий момент, и занятие будет прервано. Ноутбук и стационарный компьютер дают возможность продемонстрировать на экране электронные логопедические пособия или картинки. На телефоне или планшете это сделать сложнее. Наушники и микрофон значительно улучшают качество работы. Микрофон

позволит контролировать громкость собственного голоса, а наушники помогают отследить все нюансы звукопроизношения ребенка или звучание его голоса.

Рекомендации по работе учителя-логопеда в режиме on-line.

1. Рабочее место логопеда должно быть организовано в отдельном помещении, с хорошим освещением.

2. Для конкретного занятия пособия инструменты или игрушки должны быть отобраны заранее, чтобы не тратить драгоценное время на поиск. Пособий должно быть чуть больше, чем вы запланировали использовать, на случай, если ребенок не откликнется на то пособие, которое будет предложено.

3. Электронные пособия для конкретного занятия должны быть «под рукой», на рабочем столе компьютера.

4. Структура занятия и порядок работы не отличаются от обычного логопедического занятия, но могут отличаться хронометражем. Это зависит от возраста, утомляемости, темперамента ребенка.

5. Родители непременно привлекаются к занятиям. Их задача, прежде всего, обеспечить техническую составляющую процесса и вовремя выходить на связь. Они не должны присутствовать на занятии, это может мешать ребенку. Но они прекрасно могут слышать, что происходит на занятии и во время вмешаться по просьбе педагога.

6. Самое главное, встреча с логопедом через экран для ребенка - это праздник и игра, в процессе работы он должен чувствовать себя комфортно и уверенно. Коррекционная работа проводится в соответствии с темпоритмом ребенка, естественно и с удовольствием, как на обычном логопедическом занятии.

Библиографический список

1. Басаргина Л.В. Индивидуальный стиль профессиональной деятельности учителя-логопеда с применением дистанционных образовательных технологий// Сборник научных статей VII Международной конференции Российской ассоциации дислексии. – М., 2017. – 174 с. – URL:https://www.pushkin.institute/science/publikacii/Sbornik_RAD.pdf

2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2020 года). – URL:<http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>

3. Шамардина А. Как логопеду работать онлайн? – URL:<https://shamardina.ru/articles/kak-logopedu-rabotat-onlayn>

*Мухина А.В.,
учитель музыки
ГКБОУ «Общеобразовательная
школа-интернат Пермского края», г. Пермь
anastasiamuhina.59@gmail.com*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОЛЬКЛОРА НА УРОКАХ МУЗЫКИ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Аннотация. В статье описываются основные постулаты традиционного воспитания и образования детей в Древней Руси средствами музыки. Использование знаний и опыта

прошлого в современной практике преподавания музыки в коррекционных образовательных учреждениях для детей с нарушением зрения.

Ключевые слова: региональный компонент, традиционное воспитание, история музыкального образования, традиционная картина мира, ФГОС ОВЗ.

Изучение истории и культуры родного края – приоритетное направление, включенное во все предметы гуманитарного цикла общеобразовательных и коррекционных школ России, соответствует ФГОС и ФГОС ОВЗ. Кроме того, это важная часть региональной и культуры политики Пермского края.

В программе по «Музыке» для начального и среднего звена коррекционных школ региональный компонент представлен в виде основ русской музыкальной культуры с опорой на систему традиционного воспитания и образования регионов России.

Чтоб понять суть традиционного воспитания и необходимость его использования для преподавания музыки современному подрастающему поколению (и особенно детям с ОВЗ), обратимся к истории музыкального образования. Нам, современным людям, сложно представить себе, что есть какие-то другие способы воспитания и образования (в том числе музыкального), кроме тех, которые существуют сейчас. Еще сложнее представить, что такие способы «живут» с нами рядом до сих пор в течение более чем 1000 лет и во многом определили современную систему обучения и воспитания. Сейчас нам привычно отдавать ребенка в специальные государственные учебные заведения, чтобы он получил хорошее образование. Но так было не всегда.

Согласно периодизации Е.В. Николаевой [2], в древней Руси была создана уникальная система музыкального образования, которая давала возможность развить музыкальные способности большинства жителей России без специальных музыкальных учреждений, без специальной профессиональной подготовки учителей, без специальной педагогической и учебной литературы. При этом музыкальные способности были развиты на довольно высоком уровне, что позволяло передавать знания от поколения к поколению с высокой степенью устойчивости народных традиций, с сохранением даже самых сложных музыкальных форм и жанров народного музыкального искусства (например, протяжные лирические песни). По мнению исследователя фольклора О.А. Пашиной, несмотря на древность, «эта народная традиционная культура до сих пор живет в деревне и ее носителями являются пожилые люди. Поэтому нередко можно встретить снисходительное отношение к этой великой культуре». Однако именно она «перешагнула порог третьего тысячелетия», «несмотря на войны, революции, социальные и природные катаклизмы» [4]. Секрет столь продолжительного и устойчивого существования традиционной системы музыкального образования довольно прост – это погружение в музыкальную атмосферу с самого детства и музыкальное сопровождение человека до конца его жизни. Каждое событие в жизни человека было связано с песней и встраивалось в определенный контекст жизнедеятельности человека, в «традиционную картину мира». Музыка вне контекста не существовала. Она носила формирующий, развивающий и природосообразный характер. В результате многие из наших предков без специального музыкального образования, имели абсолютный слух, навык многоголосного исполнения, навыки импровизационной и вариативной игры на разнообразных народных музыкальных

инструментах, отличные темпо-ритмические навыки, отработанные в ходе перепляса и многое другое. Изначально картина мира была связана с язычеством, но с крещением Руси, постепенно формировалась христианская картина мира, так называемое «народное христианство». По мнению О.А. Пашиной: «При всем различии языческой и христианской мировоззренческой систем в них существует много общего, благодаря чему христианские идеи получили осмысление в народной культуре» [4]. Например, «народная культура органично в себя впитала некоторые богослужебные песнопения. Их исполняли не только в храме, то и вне его, включая в круг народных календарных обрядов». Так появились духовные стихи, которые пели на народные мотивы. Они служили своеобразной народной библией.

После принятия христианства в древнерусском государстве (нач. XI в.-XVII в.) музыкальное образование преподавалось в рамках православной педагогики [2]. Она имела конечной целью религиозное познание и морально-нравственное воспитание, а также давала систему знаний о построении музыки, ее законов, способам обучения. Основным видом музыкальной деятельности в этот момент выступает хоровое пение. Музыкально одаренные жители древней Руси были благодатной почвой для обучения церковному пению. Результат не заставит себя ждать: появились профессиональные хоры, открылись братские школы, развивается светская придворная музыка (духовные концерты), музыку преподают по специальным учебным пособиям (певческие азбуки).

Инструментальная музыка – это светская традиция, которая звучала во время пышных церемоний при дворе князей, на войне (с помощью труб, рогов, барабанов и бубнов подавали сигналы, создавая шум для отпугивания врага). Примечательно, что в домашнем обиходе малолетнего Петра I были такие музыкальные инструменты, как орган, клавесин и группа струнно-смычковых инструментов. Домашнее музицирование, появившееся при княжеском дворе еще в Древней Руси, стало прекрасной традицией не только для развития профессионального инструментального исполнительства и композиторской школы в России, но и формирования семейной культуры. Вся система воспитания (в том числе музыкальная) была рассчитана на создание, развитие и укрепление института семьи. Хорошим примером тому служат: «Поучения Владимира Мономаха детям», сборник афоризмов «Пчела» и своеобразная народная энциклопедия «Домострой» [3]. Домашнее музицирование присутствует также и в народной традиции, где носит обрядовый характер и зависит от локальных музыкальных традиций.

К светской культуре относили также скоморошье искусство, призванное развлекать князей при дворе и народ на площадях. Изначально оно было частью мистических обрядов, но под влиянием христианства превращалось в простые народные игры и развлечения (игра «Гори, гори ясно»). Скоморохов стали звать потешными людьми, которые делали из своего веселья выгодное ремесло, становясь бродячими артистами. Они внесли значительный вклад в развитие современного театрального искусства. К концу XVI века начался процесс взаимодействия и взаимопересечения всех трех ветвей (народного, светского, церковного) музыкального образования. И к началу XVII вв. в Древней Руси существовала хорошо организованная, самобытная музыкально-образовательная система, дающая прекрасное общее и профессиональное музыкальное образование.

Таким образом, система народного традиционного воспитания – это находка для всех уровней системы образования: раннего, дошкольного и школьного возраста ребенка, вплоть до старших классов и далее. Она способна не только развивать, но и корректировать. Данное заключение подтверждает опыт работы педагогов в коррекционных образовательных учреждениях. В частности, некоторые идеи музыкального воспитания и обучения Древней Руси были использованы в ходе работы в школе-интернат для детей с нарушением зрения (ГКБОУ «Общеобразовательная школа-интернат Пермского края»). Приведем некоторые примеры:

1. Ненасильственность методов обучения, соразмерность их личным потребностям и возможностям ребенка, опора на индивидуально-личностное начало ученика, его активную позицию в народной традиции – составляло основу традиционной системы воспитания и образования. Следуя за традицией, в работе с детьми с ОВЗ используются такие методы, как: наблюдение, подражание (перенимание), наставничество, соучастие (включение ребенка в обрядовое действие), «погружение» в мир музыки. Данные методы позволяют раскрыть творческий потенциал каждого ученика, развить его музыкальные способности с опорой на его индивидуальность и личные потребности;

2. Ребенок с самого детства был не просто зрителем, а активным участником процесса. На его глазах раз за разом (из года в год, из рода в род) разворачивались те или иные обряды, сопровождаемые музыкой в исполнении его близких родственников и знакомых. По мере взросления и активного участия он все больше перенимал музыкальные традиции своего региона. Музыкальная народная традиция дает нам пример трепетного отношения к ребенку: с момента рождения она, укутывая его песней и на подсознательном уровне формируя все базовые представления о жизни, мире, обществе, системе отношений. Поэтому не нужны были учебники – сам образ и склад жизни служил учебным пособием. Для реализации идеи включения ребят активный процесс деятельности при школе для учащихся средних и старших классов был организован фольклорный коллектив «Праздничный круг». В процессе внеурочной деятельности учащиеся постепенно включаются в организацию и проведение традиционных календарных праздников, изучая традиции своего региона. Это значительно расширяет и дополняет их знания о региональных традициях, полученных на уроках музыки, компенсирует их ограниченность зрительного восприятия.

3. Преобладание устного способа передачи информации в русской народной традиции широко применяется в работе, так как наиболее удобен для детей-инвалидов по зрению. Большую часть информации ребята с нарушением зрения могут воспринимать лишь на слух. Поэтому на уроках музыки дети слушают этнографические записи песен и учат. Затем во внеурочной деятельности, в процессе хоровых занятий в коллективе «Праздничный круг», более опытные участники передают менее опытным или младшим певческий опыт. При этом одновременно прочно усваивают музыкальный материал. Всегда важно помнить о созидающем и воспитывающем воздействии хорового пения. Хоровой коллектив имеет коррекционное воздействие на ученика, так как решает проблему социализации слепого и слабовидящего ребенка в обществе. При совмещении пения с игрой на музыкальном инструменте развитие музыкальных способностей в разы увеличивается. Практикуется, как

и в народной культуре, пение и одновременное исполнение наигрышей на музыкальном инструменте (гусли, гармонь, балалайка, домра, гудок, и проч.).

4. В народной традиции была развита традиция ансамблевой игры на русском народном инструменте несколькими членами семьи, что развивает исполнительские навыки и укрепляет семейные отношения. Это актуально для детей с нарушением зрения, поскольку в мире не так много областей, где эти дети могут быть успешны. Музицирование, преподавание музыки, сочинение музыки – данные сферы могут стать для них основными в профессиональной деятельности. И достичь интереса к ним, а затем успеха можно с изучения азов музыкального искусства благодаря включению в ансамблевую игру в классе и дома. Так, ребята смогут обрести профессию и не чувствовать себя одиноко в «темном» мире. С этой целью на базе школы-интерната для детей с нарушением зрения совместно с педагогом-психологом реализуется проект музыкально-психологической гостиной «На огонек». В процессе встреч дети могут узнать про традиционные семейные ценности, обсудить волнующие их вопросы (будущих) семейных отношений, а также познакомиться с образцами русских народных песен и наигрышей на музыкальных инструментах, связанных с этой темой. Камерный формат таких встреч позволяет исполнять фольклорный материал небольшими ансамблями и создает «домашнюю» атмосферу.

Систематизируя все выше изложенное, мы можем сделать вывод то, что сегодня дает стержень для морально-нравственного развития подрастающего поколения, сохранения народности и единства России, было сформировано еще в Древней Руси. Об этом пишет доктор педагогических наук, профессор кафедры культурологии, музыковедения и музыкального образования ПГПУ В.И. Адищев, описывая цивилизационную теорию, а в ней локальную – российскую цивилизацию. Автор пишет: «Присущие российской цивилизации особенности воплотились во всех сферах социокультурной практики, включая педагогическую. Оказали свое воздействие на отечественное музыкальное образование» [1]. Ведущее место в системе традиционного воспитания и обучения принадлежало музыке. Она была основой для становления личности человека, его социализации, развития и, если нужно, коррекции на протяжении всей жизни. Поэтому знание основ традиционной русской музыкальной культуры, их использование в современной системе музыкального образования, включение регионального компонента в программу по «Музыке» необходимо для коррекционной школы. Это дает возможность использовать лучшее, что было в традиционной образовательной системе (то, что отработано веками) для коррекции и развития детей-инвалидов по зрению, сформировать целостное представление у учащихся о малой родине и развить такие чувства, как патриотизм, ответственность, уважение к традициям своего региона.

Библиографический список

1. Адищев В.И. Музыкальное образование в женских институтах и кадетских корпусах России второй половины XIX-начала XX века: теория, концепция, практика образования). – М., 2007.
2. Николаева Е.В. История музыкального образования: Древняя Русь: конец X-XVII ст.: учеб. пособие для студентов вузов. – М., 2003.
3. Памятники литературы Древней Руси. XI – начало XII века // Ред. Л.А. Дмитриев, Д.С. Лихачёв. – М., 1978. – С. 392–413.

4. Пашина О.А. Народное музыкальное искусство. – СПб., 2003.

5. Никулина Ж.Г., Юкаева С.Ю., Овцына Е.В. Возвращение к истокам. Сборник образовательных программ для общеобразовательных школ и учреждений дополнительного образования. – Пермь, 2016. – 184 с.

*Наумов А.А.,
к.п.н., доцент кафедры специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь*

ИНКЛЮЗИВНАЯ КУЛЬТУРА В ОБРАЗОВАНИИ И ОБЩЕСТВЕ: ПРИНЯТИЕ И СОПРОТИВЛЕНИЕ

Аннотация. В статье рассматривается понятие «инклюзивная культура» относительно общества и образовательной организации. Выявляются социальные препятствия на пути становления инклюзивной культуры в обществе и в частности в системе образования.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивная культура, социальные барьеры, инклюзивное образование.

Говоря об инклюзивной культуре общества, традиционно данное понятие отождествляется с культурой отношения самого общества к людям и инвалидностью, однако, можно рассмотреть инклюзивную культуру шире, отталкиваясь от понятий «культура» и «инклюзия».

Понятие культура трактуется в ряде источников как определяется как, система исторически развивающихся надбиологических программ человеческой жизнедеятельности (деятельности, поведения и общения), обеспечивающих воспроизводство и изменение социальной жизни во всех ее основных проявлениях, (Новая философская энциклопедия) а так же совокупность генетически ненаследуемой информации в области поведения человека» (Ю. М. Лотман); или как иерархическую систему приспособлений и устройств для отслеживания параметров среды» (Э.О. Уилсон); в данном случае социальной среды Согласно П.А. Флоренскому, культура есть лишь то, что отвечает высоким гуманным критериям и служит интересам общественного прогресса и благу общества, другими словами это совокупность ценностей, идеалов, смыслов, представлений, воспитывающихся в обществе, определяющих вектор его развития, его нравственности.

Итак, согласно этимологии слово «инклюзия» своим происхождением обязано геологии или петрографии, поэтому обратимся к геологическому словарю под редакцией К.Н. Паффенгольца и др. (М.: Недра, 1978). Итак, Инклюзия, или включение, – в петрографии обломки или участки постороннего вещества, заключенные в геологической породе. Таким образом, здесь речь идет о сосуществовании двух взаимочужих тел, взаимочужих веществ, и хотя они влияют определенным образом друг на друга, при этом не смешиваясь, сохраняя свою структуру, форму и т.д.

В словаре иностранных слов слова «инклюзия» нет, поскольку это обычная транслитерация английского слова *inclusion* (включение, присоединение). Приведем перевод его однокоренных слов:

- 1) *include* – заключать, содержать в себе; включать;
- 2) *including* – включая; в том числе;
- 3) *inclusive* – включающий в себя, содержащий.

Для лучшего понимания значения и смысла приведенных слов заглянем в словарь русского языка:

- 1) включать – иметь своей составной частью; охватывать;
- 2) включить – ввести, внести в состав, в число кого, чего-либо;
- 3) включиться – стать участником чего-либо, войти во что-либо, присоединиться к чему-либо;
- 4) включение – то, что включено, инородная частица; вкрапление.

Таким образом, объединив эти два понятия, можно трактовать инклюзивную культуру как совокупность воспитывающихся в обществе смыслов ценностей, идеалов определяющих поведение человека в отношении к нетипичным для него людям, явлениям, событиям, готовность принять их непохожесть, нетипичность и создать условия для благоприятного развития. Конечно, данная культура опирается на исторически сложившиеся традиционные ценности общества и согласно К. Юнгу, на коллективное бессознательное. Однако, здесь идет расширение границ общественного понимания, утверждение новых векторов развития общества.

Разумеется инклюзивную культуру общества следует, рассматривать в отношении определенных аспектов развития общества и здесь опять, нужно опираться на то что определенные общественные ценности сложившиеся в историческом контексте развития общества могут быть основой для принятия нетипичности, преодоления барьера непринятия и формирования толерантного отношения. Здесь нужно подчеркнуть, что коллективное социальное бессознательное находится в разных плоскостях с толерантностью. Опираясь на свое социальное бессознательное индивид или группа индивидов будет, скорее всего, защищать интересы своей группы, ища рациональные или даже иррациональные объяснения действиям представителей своей группы, например, интерпретируя их как случайные. И напротив негативные действия со стороны ингруппы индивидом будут рассматриваться как закономерность. Поэтому требуется *разумное осознание* интерпретация этих противоречий. Тем не менее индивид может быть толерантен к представителям своей группы, что не претит его социальному бессознательному. Другими словами, перевод в плоскость осознаваемого будет состоять в убеждении, и просвещении основанных на исторически сложившихся традиционных основах. Это формирует осознанное принятие на основе сознательного выбора человека и осознанное отношение его к какому-либо явлению окружающей действительности. (О.Е. Радченко, Н.Е. Емельянова, Е.С. Пищулина, С.С. Калиниченко, 2008). С данной позиции можно трактовать отношение к людям с инвалидностью в европейских странах. Здесь возможно противоречие, ибо известно, что на протяжении длительного исторического периода в странах Европы было весьма негативное отношение к людям с инвалидностью (Н.Н. Малофеев, 1996). Однако ситуация стала меняться, в том числе благодаря осознанию обществом, и принятию ряда Международных нормативных

актов, провозглашающих равенство всех людей и исключаящих любую дискриминацию, которые послужили основой для национальных законодательств, а также социальной активностью людей с инвалидностью, ситуация стала меняться.

Применительно к российской действительности, следует отметить, что традиционно сложившимися историческими ценностями для российского менталитета и культуры были милосердие и благотворительность, подразумевающие доброе и скорее снисходительное отношение к людям с инвалидностью, то есть их принятие как людей беспомощных, довольствующихся малым и, поэтому, должны принимать и быть благодарным, той малой, оказываемой им безвозмездной помощи. В нынешних реалиях человек с инвалидностью должен по своему уровню социальной адаптированности, как можно ближе стать к обществу здоровых людей и не в коем случае не заявлять о своих особых потребностях. Подобные заявления, к сожалению расцениваются обществом, как чрезмерные запросы иждивенцев итак живущих за государственный счет. Мысленно отношение к общества, к людям с инвалидностью обозначается как промежуточное между сиротами и бомжами (О.В. Рысев, 2009). И подобное отношение встречается в любой сфере жизни общества.

Рассмотрим систему образование и тенденции развития инклюзивной культуры в российском образовательном пространстве. Здесь она определяется как особая философия образовательного пространства, которая направлена на включение каждого ученика, оказание ему содействия в достижение успеха в академической и общественной жизни и в связи с этим консолидация усилий всех заинтересованных сторон, где подчеркивается ценность каждого ученика и его достижения являются ценностью всего школьного сообщества (Т. Бут, 2007). А.И. Полянский, В.Д. Мартиросян отмечают, что инклюзивная культура образовательной организации – это новый запрос современности и легитимное требование к учреждениям и сервисам современного гетерогенного общества. У. Янсон говорит о том, что при инклюзивном образовании и не обучающиеся подстраиваются под школу, но школа подстраивается под обучающихся. Данной обстоятельство конечно же очень импонирует родителям, имеющим детей с ОВЗ и инвалидностью, которые отдав детей в инклюзивные образовательные организации, зачастую сталкиваются с открытым непониманием со стороны педагогов и противостоянием со стороны нормотипически развивающихся детей и их родителей. Данные барьеры вызваны могут быть следующими обстоятельствами:

Во-первых, школа это отражение современного общества, а как было сказано ранее, общество отводит людям с инвалидностью отдельную нишу, подразумевающую заботу и помощь им, но не уравнивание с собой. Поэтому, в любой образовательной организации достаточно успешно проходят акции помощи людям с инвалидностью.

Во вторых, отсутствие инклюзивной компетентности у большинства педагогов, а также негативное или нейтральное отношение к самому процессу инклюзивного образования, так же следует сказать, что во многих школах нет службы психолого-педагогического сопровождения и службы методической поддержки педагогов. Учитывая непонимание многих аспектов инклюзивной культуры образовательной организации, данные направления (обязательная организация психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ, методическая помощь педагогам, работающим в классах инклюзивного обучения и т.д.) к сожалению не обозначаются как приоритетные в образовательной политике на местном, региональном и государственном уровнях.

В третьих, отсутствие приспособленной среды как в образовательных организациях, так и на улицах российских городов и большинстве общественных мест.

И в четвертых, фактическое отсутствие пропаганды активного образа жизни инвалидов на государственном уровне. Практически не снимаются фильмы о людях с инвалидностью, об их проблемах в большинстве случаев замалчивают СМИ, за исключением громких и резонансных происшествий, упоминая о которых, людей с инвалидностью, очередной раз делают достаточно проблематичной группой в глазах общества.

Таким образом, формирование инклюзивной культуры в современном обществе в настоящее время встречает ряд барьеров. Тем не менее, практически тридцать лет российское общество прошло огромный путь по преодолению многих социальных барьеров, стоящих на пути принятия людей с инвалидностью, который многие страны проходили не одно столетие. Данное обстоятельство дает надежду что уже в обозримом будущем эти барьеры будут успешно преодолены.

Библиографический список

1. Бут Т., Эйнскоу М. Показатели инклюзии: практическое пособие / под ред. М. Воган; пер. с англ. И. Аникеев; науч. ред. Н. Борисова, под общ. ред. М. Перфильевой. – М.: РООИ «Перспектива». – 124 с.

2. Наумов А.А. Современные проблемы готовности педагогов к реализации инклюзивного образования в России и за рубежом // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Психологические и педагогические науки. – 2017. – № 2. – С. 110–114.

3. Наумов А.А. Теоретические и прикладные аспекты инклюзивного образования: монография. – Пермь: ПГГПУ, 2016. – 127 с.

4. Полянский А.И., Мартиросян В.Д. Инклюзивная культура в образовательной организации [Электронный ресурс] // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2018. № 1. URL: <http://journals.mosgu.ru/trudy/article/view/682>

Неклюдова Н.Г.,

методист

МАДОУ «ЦРР – детский сад №134» г. Перми

n-vozhakova@mail.ru

ТЕХНОЛОГИЯ «3D MAKER» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДЕТСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ И САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Образовательные возможности современных технологий в развитии инициативности и самостоятельности как проявлений субъектной позиции ребенка дошкольного возраста. Работа с 3D в дошкольном учреждении как новое направление и технология развития познавательной активности и самостоятельности дошкольников. Особенности проектирования содержания и организации образовательного процесса с использованием оборудования 3D MAKER.

Ключевые слова: 3D моделирование, 3DMAKER.

Согласно методологическим основаниям Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования дошкольное детство определяется как самоценный уровень образования личности. Приоритетной целью дошкольного образования является содействие полноценному раскрытию и реализации всех возможностей развития и социализации ребенка на этапе дошкольного детства [3]. Поддержка разнообразия детства путем создания условий для развития способностей каждого ребенка с помощью разнообразных средств культуры, обучения и воспитания - ключевая установка стандарта.

Для поступательного культурного, экономического развития обществу необходимы социально активные, способные к саморазвитию, самостоятельные и творческие люди. Формирование мотивации развития и самостоятельности, а также обогащение опыта творческой и познавательной деятельности дошкольника – вот главные задачи, которые стоят сегодня перед педагогом дошкольной образовательной организации. Решение этих задач требует использования не только хорошо ранее зарекомендовавших себя средств обучения, но и применения новых, в том числе, компьютерных средств и технологий. Образовательные ресурсы 3D моделирования связаны с решением задач формирования у детей опыта созидания и творческого преобразования различных предметов и объектов окружающего мира. [2] 3D MAKER, как составляющая технологии 3D моделирования, может быть использован в образовательной работе с детьми дошкольного возраста не только для решения комплекса дидактических задач, но и для развития детской активности и самостоятельности. Эти личностные проявления характеризуют ребенка как субъекта деятельности, познания и преобразования мира. Благодаря регулярной практике применения 3D MAKER воспитанники развивают свои сенсорные и интеллектуальные способности (пространственное мышление, восприятие объемных объектов). Благодаря этому дети приобретают готовность к самостоятельному решению сложных геометрических, конструктивных, интеллектуально-творческих задач.

В современном педагогическом сообществе использование 3D MAKER вызывает все больший интерес как альтернатива 3D принтеру. [1] Главные его преимущества состоят в доступности, так оборудование стоит относительно недорого, его удобно хранить, дети быстро осваивают способы работы с ним. Педагоги так же быстро овладевают методами трёхмерного моделирования и начинают

В результате деятельности с 3D MAKER дети учатся создавать и реализовывать свои замыслы. Заливая специальный гель в трафареты, и обрабатывая заготовку в печи, дети получают значимый для них продукт-изделие. При этом соблюдаются все требования к обеспечению безопасности детей: состав геля безопасен для здоровья, лампа работает исключительно с закрытой крышкой; для зарядки оборудования используются только пальчиковые батарейки; в ДОО организуются условия для деятельности детей (выделяется отдельное помещение).

В настоящее время какой либо специальной образовательной программы для обучения детей дошкольного возраста с помощью 3D MAKER не разработано. Образовательная работа по данному направлению проводится в ДОО чаще всего в формате кружка или системы краткосрочных образовательных практик. Поэтому при определении содержания образовательной работы с применением нового оборудования воспитателю или специалисту следует опираться на требования реализуемой в ДОО образовательной программы

дошкольного образования. Образовательное содержание может быть систематизировано разными способами. Так, например, в условиях реализации комплексно-тематического принципа планирования образовательного процесса в ДОО целесообразно связывать между собой тематику дня, недели или месяца с содержанием и темами занятий с детьми по 3D моделированию. Задания для детей на таких занятиях могут быть ориентированы на достижение целей обобщения знаний и опыта воспитанников по той или иной образовательной теме, или наоборот, тема кружкового занятия или содержание деятельности детей на таком занятии ориентированы на подготовку детей к освоению новой темы в текущем образовательном процессе. Так, реализуя образовательную тему «История игрушки», можно предложить воспитанникам изготовить с помощью 3D MAKER задуманную заранее игрушку, а затем выполнить на занятии по развитию речи задние попридумыванию истории о том, как появилась эта игрушка. Для того, чтобы дети могли проявить инициативу, необходимо включать в кружковые занятия приемы и методы, которые бы обеспечили участие детей в создании творческих замыслов, проектировании и планировании предстоящей деятельности: проблемные образовательные ситуации, творческие задания, развивающие диалоги, модели планирования деятельности и др.

Результативность образовательной работы обеспечивается ее последовательностью и планомерностью. В нашей практике мы использовали модель организации детской деятельности с оборудованием 3D MAKER, предполагающую последовательное продвижение детей с уровня знакомства с новой технологией создания различных объектов и предметов на уровень самостоятельного и самодеятельно-творческого выполнения деятельности. На начальных этапах ребенок решал предложенные взрослым задачи в условиях совместной деятельности, на завершающем этапе воспитанник становился инициатором деятельности, «задумщиком», творцом, исполнителем замысла. В соответствии с ростом автономности ребенка, расширения его полномочий во взаимодействии с педагогом определялись методы обучения и воспитания. Если на первом этапе детей привлекали показы воспитателя самого способа применения нового средства деятельности – нового оборудования, то на завершающем – воспитанники имели возможность осуществлять самоорганизацию деятельности, вариативно использовать ранее освоенные способы реализации замысла, привлечения к этому процессу сверстников и т.д.

Помимо того, что ребенок мог на каждом этапе обучения проявить в той или иной степени инициативу в создании изделия, продумывании и реализации творческого замысла, он мог затем использовать продукт моделирования в разных видах деятельности. Так, дети любят в игре использовать не только готовые игрушки, но и сделанные своими руками. С такими игрушками воспитанники организуют различные игры, используют их для решения дидактических задач. С помощью оборудования 3D MAKER может быть организована индивидуальная или подгрупповая работа с воспитанниками, в ходе которой ребенок изготавливает игрушку, реализуя самостоятельно и творчески весь процесс «от замысла до результата». Изготовление ребенком игрушки служит дополнительной мотивацией для других видов деятельности: игровой, художественно-эстетической, конструктивной. Так дошкольник с помощью сделанной им игрушки может изучать цвета, образовывать множества, считать, определять расположение объектов в пространстве, выявлять различные признаки предметов и многое другое. Он может просто обыгрывать или

описывать игрушку. Главное, что делать это он будет с желанием и удовольствием, потому что сам является создателем игрушки. В конце дня ребенку можно предложить забрать самостоятельно созданную игрушку домой. Вместе с родителями он повторяет усвоенное на занятии образовательное содержание, неоднократно возвращается к нему в самостоятельной игре или конструировании.

Для того, чтобы родители могли принять активное участие в образовательной работе с использованием новой технологии целесообразно провести специальную работу: разработать и презентовать в доступной форме рекомендации по использованию новой технологии в обучении детей, провести мастер-классы (например, «Эффект с 3D»). Работа в данном направлении может обеспечить активное включение родителей в образовательный процесс. Так, в процессе апробации 3D MAKER в образовательной деятельности нами на странице детского сада в контакте была создана рубрика «Я люблю 3D», где регулярно выкладывались рекомендации для родителей, видео мастер-классов, предлагались игры, упражнения, задания по использованию игрушек, созданных детьми на занятиях. С целью привлечения внимания родителей к проблеме развития познавательной активности и самостоятельности детей проводились родительские онлайн-встречи онлайн-консультации «Мир 3D – мир новых знаний». В настоящее время в ДОО действует постоянная выставка – музей «Мир 3D», которая постоянно пополняется новыми изделиями, созданными и детьми, и родителями. С целью привлечения внимания к возможностям технологий «3D» родителей и детей, не посещающих наше ДОО, мы практикуем ежегодное проведение для всех желающих «Техно-мастерских», где и дети и взрослые могут приобрести опыт создания объемных моделей с помощью 3D ручек и 3D MAKER.

Таким образом, детальное изучение возможностей и практическая апробация образовательного и развивающего ресурса технологии «3D MAKER» в развитии и образовании детей дошкольного возраста позволяют сделать выводы:

- данная технология доступна для использования в образовательном процессе ДОО и интересна для детей дошкольного возраста;
- она способствует развитию положительной мотивации воспитанников к самостоятельному и творческому решению разнообразных интеллектуальных и практических задач;
- применение такой технологии обеспечивает формирование у детей опыта творческой самостоятельности и инициативности.

Библиографический список

1. Карачакова Э.Ж. 3D-технологии в образовании // Студенческий форум. – 2017. – № 8(8). – С.17-20. – Режим доступа: <https://nauchforum.ru/archive/studjournal/8%288%29.pdf>
2. Компьютерное моделирование в России // Молодой учёный. – 2016.- № 21 // Режим доступа: <http://moluch.ru/archive/125/34919/>
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155. – М.: 2013.

*Немчанина Е.С.,
учитель
МБОУ «Специальная общеобразовательная школа-интернат»,
г. Кизел
ketrinnem@rambler.ru*

ДИДАКТИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ «КОММУНИКАТИВНЫЙ БРЕЛОК» КАК ИНСТРУМЕНТ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТМНР

Аннотация. В работе представлена характеристика контингента специальной общеобразовательной школы-интерната, описана программа Макатон и опыт ее применения.

Ключевые слова: дети с тяжёлыми множественными нарушениями развития, альтернативная коммуникация, языковая программа Макатон.

Основной целью работы педагога с детьми, имеющими глубокую умственную отсталость и тяжёлые множественные нарушения развития (далее ГУО и ТМНР) является создание условий для всестороннего развития их личности, для максимально возможной адаптации к жизни в социуме, их социализации.

В нашей школе 32 класса. Это 155 детей с ГУО и ТМНР. Из них 21 класс обучается на базе Рудничного детского дома-интерната и 5 классов на базе специальной общеобразовательной школы-интерната (г. Кизел) по 2 варианту АООП. Состав обучающихся в классах смешанный, включающий представителей разных типологических групп. Смешанное комплектование создает условия, где учащиеся учатся подражать и помогать друг другу.

Вследствие специфического развития дети с тяжелой и глубокой умственной отсталостью и ТМНР имеют особые образовательные потребности. Наиболее значительные трудности обучающихся, с которыми приходится сталкиваться в процессе педагогической деятельности, следующие: низкая познавательная активность, отсутствие мотивации к обучению; несформированность эмоционально-волевой сферы: частая смена настроения, вспышки агрессии и самоагрессии, полевое поведение; нарушения двигательной сферы: нарушения координации движений, низкий уровень развития мелкой моторики; трудности восприятия окружающей действительности: несформированность сенсорных эталонов, низкая концентрация внимания.

Часть обучающихся имеет сложные формы ДЦП, вследствие которых они полностью или почти полностью зависят от помощи окружающих их людей в передвижении, самообслуживании, предметной деятельности, коммуникации. Большинство обучающихся этой группы не может самостоятельно удерживать тело в положении сидя. Другая часть детей проявляет интерес к общению и взаимодействию с учащимися и взрослыми, способность к выполнению некоторых двигательных действий: захват, удержание предмета, контролируемые движения шеи, головы. Часть учащихся может осуществлять коммуникацию при помощи естественных жестов, графических изображений, отдельных звуков, слогов и стереотипного набора слов.

94 % детей не владеют вербальной речью, они не могут говорить и выразить свои потребности. Отсутствие речи является значительным препятствием для осуществления всего образовательного процесса, что обостряет проблему обучения детей альтернативным средствам коммуникации.

С целью создания в школе комфортной развивающей среды, условий для удовлетворения индивидуальных потребностей детей с ГУО и ТМНР педагогами была освоена и внедрена языковая программа Макатон. Это метод обучения коммуникации, который способствует развитию речи у детей с трудностями общения за счёт использования жестов и символов совместно с речью. Макатон – очень гибкая программа, которая может быть адаптирована под нужды каждого конкретного обучающегося и применяться на подходящем для него уровне.

Каждому понятию в словаре программы соответствует символ и жест. Жесты и символы обеспечивают зрительное сопровождение речи, что улучшает понимание и облегчает общение. Символы могут использоваться в сочетании с жестами и речью или только с речью. Использование жестов делает коммуникацию возможной для детей, у которых отсутствует речь или речь которых неразборчива. Символы могут помочь общаться тем, кто не может жестиковать – это дети с ДЦП. В тоже время Макатон разработан с целью поддержки устной речи, поэтому жесты и символы используются вместе с речью, в том же порядке, в котором произносится устная фраза.

Выбирая между жестами и символами, педагоги учитывают способность детей к восприятию. Обучающиеся со зрительными нарушениями часто могут воспринимать движения при показе жестов лучше, чем линии графических изображений. Способность ребёнка использовать руки и пальцы также важна при выборе формы коммуникации.

Существует несколько вариантов общения с помощью символов: обучающийся выбирает соответствующий символ, указывает на символ рукой или дотрагивается пальцем, при серьёзных двигательных ограничениях: показывает направлением взгляда.

Для того чтобы добиться положительных результатов в обучении детей использованию жестов и символов, педагоги вовлекают в данный процесс родителей.





















Чтобы понять, с чего начать обучение детей, нужно определить круг трудностей в общении. В-первую очередь, разработать свои уровни обучения для каждого ребёнка или группы детей.

Представляем уровни обучения: «Я – ребёнок» (я, ты, дай), «Учимся быть вежливыми» (здравствуйте, до свидания, спасибо, пожалуйста), «Ребёнок и его окружение» (мама, папа, брат, сестра, бабушка, дедушка, тётя, дядя, мальчик, девочка), «Игрушки» (мяч, кукла, кубики, машина), «Привычное окружение» (дом, стол, стул), «Ребёнок и его повседневные действия» (пить, есть, спать, смотреть, мыть руки, вода).

По мере возрастания коммуникативных потребностей ребёнка и расширения словарного запаса начального комплекта карточек-символов будет недостаточно. Поэтому в процессе обучения нужно будет готовить дополнительные карточки-символы. Так проходит дозированное поэтапное и планомерное расширение его жизненного опыта и повседневных социальных контактов.



В настоящее время обучающиеся усвоили более 50 жестов и символов, обозначающих игрушки, продукты питания, повседневные действия и объекты ближайшего окружения. Используя коммуникативные брелоки на ежедневных уроках и занятиях, педагоги добились того, что у детей появился интерес к учебной деятельности, повысился уровень владения базовыми учебными действиями: они по сигналу включаются в учебную деятельность, взаимодействуют со сверстниками, используют учебные материалы по назначению, выполняют простые словесные инструкции.

 До свидания	 Здравствуйте	 Дай	 Ещё
 Мяч	 Мишка	 Кукла	 Девочка
 Да	 Нет	 Есть	 Играть
 Кубики	 Машина	 Туалет	 Писать
 Помогите	 Пить	 Спать	 ФОТО Катя

*Нечуговских М.И.,
учитель-дефектолог
МБДОУ «Детский сад № 38»,
г. Лысьва, Пермский край
marinahanum@rambler.ru*

РОДИТЕЛЬСКИЙ КЛУБ КАК СПОСОБ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ К УСЛОВИЯМ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация. В статье освещается модель организации адаптационного периода в детском саду, описывается опыт функционирования родительского клуба как ведущей формы организации взаимодействия с детьми с ОВЗ и их родителями.

Ключевые слова: адаптация, взаимодействие с родителями, родительский клуб, детско-родительские встречи.

В нашем учреждении открыты группы, принимающие детей с ограниченными возможностями здоровья. В основном, это дети с нарушением зрения, речи, задержкой психического развития.

Поступление в детское учреждение – серьёзное стрессовое переживание, которое отражается на психофизическом состоянии младших дошкольников. Наша практика показывает, что при поступлении в детский сад приблизительно у 20% малышей отмечаются выраженные проявления тяжелого привыкания к новым условиям. Дети включаются в сложную систему отношений, распределения игрушек и внимания воспитателя, согласования желаний других воспитанников. Многие из них испытывают отрицательные переживания: страх, тоску, тревожность, ухудшение самочувствия, частую смену настроения. Разлука с мамой и другими близкими порождает ощущение неуверенности. Даже уровень шума в группе поначалу может быть психотравмирующим фактором. Родители, отдавая ребенка в детский сад, также испытывают тревогу за его самочувствие и развитие.

Чтобы адаптация к детскому саду была максимально безболезненной, мы с педагогами сконцентрировали свои усилия на использовании доступных психолого-педагогических средств и создании условий, необходимых для нивелирования негативной симптоматики у вновь поступающих малышей. Основными условиями, позволяющими сохранять психоэмоциональное благополучие малышей с ОВЗ, мы признаём спокойную, доброжелательную обстановку, комфортную психологическую атмосферу, среду, обеспечивающую удовлетворение потребности ребёнка в движении, творчестве, общении, позитивное, внимательное и чуткое поведение педагогов и родителей.

Мы выстроили модель организации адаптационного периода в детском саду. Она состоит из пяти разделов: прогноз адаптации, информирование родителей об адаптации, создание семейной адаптационной группы, работа родительского клуба, стабилизация адаптации. Построение работы в рамках данной модели обеспечивает решения таких задач, как: способствовать скорейшему психологическому комфортному привыканию ребёнка с ОВЗ

к новой обстановке; содействовать психическому и личностному развитию ребёнка при тесном сотрудничестве с семьёй; обеспечить консультативно-просветительскую поддержку семей воспитанников в вопросах адаптации детей к условиям дошкольной образовательной организации.

Результатом трехлетнего исследования автором вопросов адаптации и практической помощи родителям детей младшего возраста с ОВЗ стало создание родительского клуба «Навстречу друг другу». Данный клуб рассматривается как основная форма организации работы в рамках реализации вышеуказанной модели.

Клуб «Навстречу друг другу» начинает свою деятельность в августе и объединяет родителей детей с ОВЗ 2-4 лет, поступающих в дошкольное учреждение. Работа ведётся в два этапа: этап «На пороге сада» включает в себя работу с родителями и воспитателями; этап «Здравствуйте, я пришел!» – с воспитанниками и их родителями.

Начинаем работу с выявления запросов родителей по организации родительского клуба и освещения успешного опыта семейного воспитания, внимательно изучаем специфику каждой семьи. Организуем для родителей экскурсию по детскому саду, (показываем группы, музыкальный зал, медицинский и процедурный кабинеты, кабинеты специалистов, сенсорную комнату, кухню). Демонстрируем видеofilm «Как мы в садике своём очень весело живём!»

На детско-родительских встречах в Клубе показываем родителям, как и чем можно заниматься с ребёнком дома, насколько важна совместная детско-родительская деятельность. Такие встречи проводятся в форме игровых сеансов 4 раза в месяц. Они имеют продолжительность около часа и включают в себя несколько этапов.

Ритуал приветствия вызывает положительные эмоции и настраивает на совместную деятельность. С детьми проводятся коммуникативные игры или игры малой подвижности, направленные на эмоциональное сближение и раскрепощение, развитие общей двигательной активности. Они сопровождаются стихами, тексты которых понятны детям [2].

На этапе художественно-эстетической деятельности дети занимаются творчеством, что способствует развитию мелкой моторики, укреплению чувств уверенности и успешности. Музыкально-ритмические упражнения развивают у детей координацию, зрительную и слуховую память, а также умение соотносить свои движения со словами текста и с действиями других. С большим удовольствием в них принимают участие и родители. Ряд занятий проводится в присутствии родителей, чтобы ребёнок быстрее включился в учебно-воспитательный процесс, а мама научилась применять интересные идеи для развивающих игр, и нашла ответы на самые распространённые вопросы о проведении развивающих занятий дома. Кроме того, участие мамы на занятии помогает возникновению эмоционального и тактильного контакта, доверительных отношений [1].

Детям очень нравится участвовать в свободной игровой деятельности и предметной деятельности вместе с мамой. Специально организованная среда оснащена материалами М. Монтессори, развивающими игровыми пособиями, оборудованием для психомоторного развития, иллюстрированными книжками для маленьких слепых детей (с волшебным карандашом). В помещении оборудованы сюжетные уголки с игрушками для развития

игровых навыков. Каждому ребёнку предоставляется свободный выбор игрушек и места для игры. Подбор материала и оборудования мы осуществляем, учитывая, что среда для детей с ОВЗ должна обеспечить комфортность, функциональную надёжность и безопасность. Дидактические игры, празднично-карнавальные игрушки, технические игрушки, конструкторы, игрушки-забавы позволяют каждому малышу найти занятие по душе, научиться взаимодействовать с педагогами.

Дети с родителями могут посетить тренажёрный зал, где воспитатель по физической культуре проводит гимнастику с использованием детских тренажеров.

Успех ребёнка в ходе игровых сеансов определяется, прежде всего, его интересным содержанием, поэтому мы стремимся поддерживать заинтересованность детей разными способами, стремимся вызвать у них положительные эмоции. Продолжительность конкретного вида деятельности зависит от характера детской активности, эмоционального состояния и возможностей малыша с ОВЗ. Завершается игровой сеанс ритуалом прощания, настраивающим на дружеский лад.

Работа Клуба не ограничивается детско-родительскими встречами. Получить готовый материал по той или иной теме, обсудить ситуации, предложить свои варианты решения, посмотреть на многие вопросы «глазами ребёнка» стало возможным благодаря разнообразным формам взаимодействия с родителями. Наиболее эффективной формой стали встречи, которые предлагают сами родители. На встречи Клуба приходят специалисты с интересными и полезными советами по адаптации детей, общению с детьми.

Эффективность работы клуба «Навстречу друг другу» определяется с помощью рефлексии каждого мероприятия, листов отзывов, опросов, анкетирования, бесед. Кроме того, об эффективности реализации программы Клуба можно говорить по результатам численности посещения и активности родителей на заседаниях и встречах, по уровню родительской удовлетворённости.

Новизна и практическая значимость разработанной нами программы родительского клуба выражается в том, что родители становятся активными участниками реализации основной общеобразовательной программы дошкольного учреждения. Возрастает степень доверия и уважения к работникам ДОУ, которая ведёт к повышению имиджа детского сада.

Наш опыт работы убеждает в том, что в современных условиях организация клуба для адаптации детей с ОВЗ к детскому саду оправдывает себя. Его эффективность проявилась в следующем: дети легче адаптируются к условиям учреждения, родители становятся субъектом педагогической деятельности и участниками образовательного процесса на последующих этапах развития ребёнка в ДОУ, удовлетворяются актуальные потребности родителей, в позитивном плане перестраивается система отношений ДОУ и семьи.

Библиографический список.

1. Белова О.Е. Циклы игровых комплексов с детьми 2-4 лет в адаптационный период по программе «От рождения до школы» – Волгоград: Учитель, 2015.

2. Роньжина А.С. Занятия психолога с детьми 2-4 лет в период адаптации к дошкольному учреждению. – М: Книголюб, 2008.

Новикова Н.Б.,
магистрант профиль «Образование и комплексная абилитация
детей младенческого и раннего возраста»
nbnov@rambler.ru

Научный руководитель: к.п.н., доцент кафедры специальной педагогики и психологии
Лестова Н.Л.
ФГБОУ ВО Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДЕЛИ СЛУЖБЫ РАННЕЙ ПОМОЩИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ НА ПРИМЕРЕ МАДОУ «ЦЕНТР РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА – ДЕТСКИЙ САД № 268» Г. ПЕРМИ

Аннотация. В статье представлено описание модели службы ранней помощи, реализующейся в детском саду г. Перми. На основании анализа данной модели и изучения родительского спроса на качество услуги ранней помощи даны рекомендации по ее дополнению и совершенствованию.

Ключевые слова: ранняя помощь, дети с ОВЗ.

Многочисленные исследования свидетельствуют о важности опыта первых лет жизни для развития мозга ребенка, а также других функциональных систем его организма. Поэтому именно в этот период очень важно оказать квалифицированную помощь детям, уже имеющим проблемы в своем развитии – детям с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), для которых своевременное, адекватное существующим сложностям медико-психолого-педагогическое воздействие может открывать уникальные возможности нормализации и компенсации функций их организма, создавать условия для последующего обучения и развития.

Для родителей детей с ОВЗ особое значение имеет доступность ранней помощи и территориальная близость места, где ее можно получить, что делает такую услугу, оказываемую в условиях детских садов, одной из самых актуальных форм работы с детьми раннего возраста.

При этом изучение существующей практики оказания услуги ранней помощи детям с ОВЗ, удовлетворенности ее качеством родителей, анализ механизмов и методов ее оказания, дают возможность говорить о необходимости совершенствования сложившейся на текущий момент времени системы ранней помощи в условиях дошкольных образовательных организаций.

Нами проведено изучение модели сложившейся службы ранней помощи, а также удовлетворенности родителей качеством работы такой службы на примере МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №268» г. Перми.

Мнение родителей изучалось методом анкетирования, которое проводилось в онлайн-формате по следующей ссылке, которая была размещена на официальном сайте детского сада по адресу: <http://mdou268.ru/> в разделе «Консультационный центр»: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfvV4QYvd8_wX8GssYRV2uLu9vujfrte4D-nlUH1HL9Hj5vEA/viewform?usp=sf_link

В целом родители оценили роль ранней помощи в развитии своих детей положительно, отметив и благотворное влияние такой помощи на жизненный цикл семьи. Динамика функционирования ребенка в повседневных жизненных ситуациях и прогресс в развитии благодаря оказанной ранней помощи в основном оценен как умеренный и существенный.

В настоящее время модель службы ранней помощи при МАДОУ представлена тремя основными направлениями деятельности, реализацию которых обеспечивают учитель-дефектолог, педагог-психолог, учитель-логопед:

Диагностическое – диагностика развития познавательной и эмоционально-волевой сфер развития ребенка.

Консультативное – оказание консультативной помощи родителям (законным представителям) и повышение их психолого-педагогической и реабилитационной компетентности в вопросах воспитания, обучения и развития ребенка.

Коррекционно-развивающее – индивидуальные или групповые коррекционно-развивающие занятия, которые проводятся в соответствии со специально разработанной программой.

Организовано межведомственное взаимодействие со специалистами системы здравоохранения: заключено соглашение о взаимодействии МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 268» г. Перми и ГАУЗ ПК «Городская детская клиническая поликлиника № 6».

С целью повышения эффективности оказания ранней помощи и удовлетворенности родителей качеством работы таких служб предлагается выделить службу в отдельное подразделение ДОУ, а имеющиеся направления дополнить.

Консультативное направление целесообразно дополнить службой домашнего визитирования для оказания консультативной, методической, психологической помощи семьям, которые по различным причинам не могут посещать службу ранней помощи при ДОУ [4]. Домашнее визитирование обеспечит количественный и качественный рост вовлеченности семей в систему ранней помощи.

Коррекционно-развивающее можно содержательно расширить в части создания дополнительных условий для физического воспитания и сенсорного развития детей раннего возраста.

Соответственно, предлагаем дополнить штат сотрудников ставками управляющего структурным подразделением, специалиста по ранней помощи и тренера-преподавателя (инструктора) по адаптивной физической культуре (физического терапевта). Также желательно увеличить количество соглашений о взаимодействии со сторонними организациями (к примеру, центром психолого-медико-педагогического и социального сопровождения, реабилитационным центром и т.д.).

Дополнение модели позволит службе ранней помощи ДОУ решать следующие задачи:

1. Информирование родительских, общественных и профессиональных организаций о работе службы ранней помощи, ее миссии, цели и задачах. Работа с ближайшим социумом по формированию позитивного отношения к ранней помощи и службе ранней помощи, к семьям с проблемными детьми и детьми-инвалидами.

2. Выстраивание взаимодействия с учреждениями здравоохранения, социальной защиты, образования для обеспечения своевременного выявления детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи.

3. Планирование и организация процесса комплексной диагностики функционирования семьи и развития ребенка групп риска и ребенка с выявленными отклонениями в развитии.

4. Планирование, организация и оказание комплексной помощи ребенку группы риска и ребенку с выявленными отклонениями в развитии.

5. Планирование и организация процесса оказания информационно-просветительской, консультативно-методической и психологической помощи семье, сопровождение семьи на всем протяжении ее нахождения в службе.

6. Планирование и организация психотерапевтической помощи семье.

7. Содействие семье в дальнейшем переходе в систему дошкольного школьного образования.

8. Планирование и организация процесса непрерывного профессионального образования специалистов службы (отдела) ранней помощи.

9. Планирование и организация процесса управления службой (отделом) ранней помощи.

Поскольку одной из главных задач в первые годы жизни ребенка является обеспечение помощи в формировании гармоничной мозговой деятельности, развитии сенсорных способностей, восприятия, моторики, речи, в процессе работы можно рекомендовать использование интересных современных технологий и методов работы с детьми раннего возраста:

1. Технологии сенсорного развития с использованием сенсорной комнаты, направленные на оказание стимулирующего воздействия на познавательную, эмоциональную, коммуникативную сферу развития ребенка [3].

2. Метод биоакустической коррекции, способствующий активации процессов нейропластичности, восстановлению процессов созревания структур мозга, восстановлению речевых и когнитивных функций у детей, а также включению морфофункциональных компенсаторных механизмов и улучшению показателей состояния центральной нервной системы, нормализации психофизиологического состояния ребенка, улучшения настроения, снижения повышенной активности, эмоциональной напряженности, утомляемости, нормализации сна, аппетита [2].

3. Современные методы обучению плаванию детей младенческого возраста (например, по системе «Плавать раньше, чем ходить»). Так, методика обучения плаванию грудных детей в условиях домашней ванны, предложенная З.П. Фирсовым, является физиологически обоснованным методом физического воспитания, способствующим полноценному развитию организма, выступает как гигиеническая гимнастика, как средство физической тренировки, развития и укрепления функциональной деятельности сердечно-сосудистой, дыхательной и нервной систем, пищеварительных органов и двигательного аппарата, плавание является жизненно необходимым навыком [1, 5].

Расширение направлений работы службы поможет обеспечить максимальную эффективность предупреждения возможных отклонений в физическом, умственном, психическом здоровье малышей.

Библиографический список

1. Григан С. А., Нецерет Н. Н. Влияние плавания на развитие и здоровье детей в раннем возрасте // Современные наукоемкие технологии. – 2019. – №. 12. – С. 154-158. – Режим доступа: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=37851>
2. Колчева Ю. А., Константинов К.В., Скоромец А.П., Беникова Е.В. Применение метода биоакустической коррекции в нейропедиатрии: метод. пособие. – 2018. – Режим доступа: <https://sinkor.ru/wp-content/uploads/2019/12/neiroped.pdf>
3. Мануйлова В. В. Использование коррекционно-развивающего потенциала сенсорных комнат в образовательной организации // Образование и наука в современных условиях. – 2016. – №. 3. – С. 118-124. – Режим доступа: <https://interactive-plus.ru/e-articles/260/Action260-111995.pdf>
4. Олешова В. и др. Надомное визитирование: история и современность // Специальное образование. – 2016. – №. 2. – Режим доступа: <http://journals.uspu.ru/attachments/article/1204/10.pdf>
5. Фирсов З. П. Плавать раньше, чем ходить. – Физкультура и спорт, 1978. – Режим доступа: http://www.lisasha.ru/Plavat_ranche_chem_hodit2.pdf

*Овчинникова А.А.,
учитель-дефектолог*

*МАОУ «Адаптивная школа-интернат «Ступени» г. Перми»,
старший преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии
alinamift@mail.ru,*

*Попок П.В.,
магистрант профиль «Образование и сопровождение лиц
с ограниченными возможностями здоровья»*

*ФГБОУ ВО Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь*

ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ОРИЕНТИРОВКИ НА МИКРОПЛОСКОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ПЛОСКОСТНОГО КОНСТРУИРОВАНИЯ

Аннотация. В статье охарактеризована актуальность, этапы, содержание и специфика организации коррекционно-педагогической работы учителя-дефектолога по развитию ориентировки на микроплоскости обучающихся младшего школьного возраста с нарушением зрения в процессе обучения созданию предметных изображений способами плоскостного конструирования.

Ключевые слова: обучающиеся с нарушением зрения, ориентировка на микроплоскости, плоскостное конструирование.

Развитие ориентировки в пространстве продолжает оставаться одной из актуальных проблем, определяющих социальную адаптацию детей с нарушением зрения (Л.И. Плаксина, Е.Н. Подколзина, В. А. Феоктистова и др.). Начальный этап ее генезиса – это ориентировка в ограниченном (малом пространстве), то есть ориентировка на собственном теле и ориентировка на микроплоскости: на плоскости стола (умение располагать предметы на поверхности стола слева направо и в названных направлениях, определять и словесно обозначать пространственное расположение игрушек и предметов), на листе бумаги (умение располагать объемные и плоскостные объекты на правой и левой, верхней и нижней стороне листа, посередине).

Актуальность разработки организационных и содержательных аспектов коррекционно-педагогической работы учителя-дефектолога по развитию ориентировки на микроплоскости у обучающихся первого класса с нарушением зрения в процессе плоскостного конструирования обусловлена недостаточностью разработанности данной проблемы в психолого-педагогической литературе (Л.В. Рудакова [2], Репина Г.А. [3] и др.), а также данными, полученными нами в ходе проведения констатирующего исследования и свидетельствующими о значительных трудностях, испытываемых обучающимися первого класса с нарушением зрения при выполнении заданий на плоскостное конструирование фигуры. Детям предлагалось выполнить задания путём накладки на изображение со сплошной заливкой (силуэт), путём накладки на изображение со сплошной заливкой (силуэт) меньшего размера, а также задание с подбором отсутствующей (основной или дополнительной) части. Менее половины обследованных детей выполнили такие задания самостоятельно, путём накладки деталей на схему или выполнили по показу взрослого (средний уровень); большая часть детей выполнили задание с помощью взрослого (по подражанию, т.е. поэлементно) или выполнили совместно с ним, накладывая фигуру на схему (низкий уровень).

Коррекционно-педагогическая деятельность учителя-дефектолога (тифлопедагога) опирается на требования к формированию способов ориентировки на микроплоскости (доски, стола, листа бумаги), обозначенные в разделе «Программа коррекционной работы» (коррекционный курс «Пространственная ориентировка»), представленном в «Примерной адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования слабовидящих детей» (2015), а также на требования программы «Ориентировка в пространстве», изданной под редакцией Л.И. Плаксиной и входящей в «Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушениями зрения). Программы начальной школы. Коррекционная работа в начальной школе» (1997).

При планировании последовательности организации коррекционной работы, направленной на развитие ориентировки на микроплоскости у обучающихся первого класса с нарушениями зрения посредством плоскостного конструирования, предполагается введение подготовительного этапа с целью реализации исследования детьми сенсорных признаков элементов Танграма, которые послужат для создания предметных изображений на микроплоскости в процессе плоскостного конструирования; а затем основного этапа, ориентированного на деятельность с рабочим листом (расчлененная схема; нерасчлененная

схема идентичная и меньшего размера по отношению к образцу; схема с отсутствующей деталью) по созданию предметных изображений на микроплоскости.

На подготовительном этапе обучающийся работает с элементами Танграма на микроплоскости фланелеграфа, цвет которого (светло-зеленый, светло-желтый, светло-розовый) контрастен ярким цветам геометрических фигур, составляющих Танграм. Учитель-дефектолог формирует у обучающихся с нарушениями зрения способы ориентировки в микроплоскости листа (расположение элементов Танграма перед осуществлением создания изображения способами плоскостного конструирования): умение локализовывать элементы Танграма по словесной инструкции педагога; раскладывать элементы Танграма в следующей последовательности: сначала в центре (посередине), вверху, внизу, слева, справа; затем в центре (посередине), верхнем левом, верхнем правом, нижнем левом, нижнем правом углах; после этого – в произвольном порядке (углах и центре микроплоскости); называть сопряженно, затем отраженно, затем самостоятельно расположение элементов Танграма.

Основной этап посвящен формированию ориентировки в микроплоскости посредством обучения способам плоскостного конструирования, создания предметного изображения из элементов Танграма. Основной этап включает четыре подэтапа, каждый из которых будет отличаться от предыдущих направленностью и исходным положением маркера-угла элементов Танграма (один из углов геометрической фигуры выделен желтым цветом), закрепленных с помощью канцелярских кнопок на плоскости рабочего листа.

На основном этапе коррекционная работа с элементами Танграма для создания предметного изображения включает следующие структурные компоненты:

1. Анализ образца: выделение основных деталей (сначала центрального элемента, затем дополнительных), выделение других деталей (второстепенных). Образец анализируется сверху вниз либо слева направо (в зависимости от вертикальной или горизонтальной направленности расположения изображения в пространстве листа) с названием.

2. Расположение и закрепление с помощью канцелярских кнопок элементов Танграма, выполненных из картона, на плоскости листа. Расположение элементов осуществляется в такой же последовательности, как производился поэлементный анализ образца. Для каждого элемента центр, к которому крепится плоскостная геометрическая фигура Танграма, на рабочем листе обозначен красной точкой. Направленность маркера-угла элемента Танграма (один из углов геометрической фигуры выделен желтым цветом) будет определяться порядковым номером основного подэтапа (от первого до четвертого).

3. Вращение (закрепленного при помощи канцелярской кнопки) элемента Танграма из исходного положения (определяется порядковым номером основного подэтапа) до установки в нужном положении, соответствующем графическому изображению на рабочем листе.

4. Анализ полученного результата, выполняется взрослым, либо ребенком по вопросам педагога, либо ребенком самостоятельно (по памяти – в соответствии с анализом образца)

На каждом подэтапе основного этапа коррекционной работы для создания предметного изображения используются следующие виды помощи, позволяющие ребенку воссоздать на рабочем листе желаемый образец: для детей с высоким уровнем готовности

к освоению ориентировки на микроплоскости посредством плоскостного конструирования – выполнение задания путем зрительного соотнесения элементов Танграма с контурным изображением на рабочем листе. Для детей с уровнем выше среднего – выполнение задания с помощью словесной инструкции взрослого, которая содержит указание на форму, цвет, величину и пространственное положение геометрической фигуры. Для детей со средним уровнем – выполнение задания путем проб, в процессе накладывая элементы Танграма на схему и отбрасывая неподходящее расположение фигур; выполнение задания по показу взрослого. Для детей с уровнем ниже среднего – выполнение задания по подражанию взрослому. Для детей с низким уровнем – выполнение задания совместными действиями (накладывание фигуру на контур изображения на рабочем листе).

Формой организации коррекционно-педагогической работы являются занятия учителя-дефектолога в рамках коррекционного курса «Пространственная ориентировка», проводимые 1 раз в 2 недели (в первую неделю месяца проводится типовое занятие; во вторую неделю – занятие с использованием обучения плоскостному конструированию как средства формирования ориентировки на микроплоскости).

*Панкова И.Я.,
аспирант кафедры дошкольной педагогики и психологии
pankovaiv@rambler.ru*

*Научный руководитель: д.п.н., профессор кафедры
дошкольной педагогики и психологии
Коломийченко Л.В.*

*ФГБОУ ВО Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь,*

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье отражены отдельные аспекты проблемы социального развития детей дошкольного возраста в поликультурном пространстве: научные основы и общие ориентиры разработки модели развития социального интеллекта в условиях поликультурной образовательной среды в ДОО.

Ключевые слова: социальное развитие, социальный интеллект, поликультурная среда.

В век масштабной информатизации системы образования всё большее значение приобретает умение эффективно общаться, объективно воспринимать информацию и реагировать на изменения окружающего мира. Ребенок дошкольного возраста воспринимает окружающий социальный мир не так, как его воспринимают и понимают взрослые, что обусловлено малым жизненным опытом, особенностями развития восприятия, мышления, воображения, эмоциональной сферы. В современных исследованиях

и документах, регламентирующих образовательную деятельность, социальное развитие рассматривается в качестве одного из доминирующих направлений организации образовательного процесса. В соответствии с концепциями С.И. Гессена, Д.И. Фельдштейна, В.Т. Кудрявцева, Л.В. Коломийченко и др. социальное развитие осуществляется в процессе приобщения ребенка к ценностям социальной культуры может быть представлено как творческий процесс, не ограничивающийся усвоением определенных знаний, но и их интериоризацией во внутренние убеждения и ценности. От того, что ребенок знает о себе, о своих близких, о месте, где он живет, что он чувствует в определенные моменты взаимодействия с социумом, зависит успешное формирование социально значимых личностных качеств, адаптация в новой системе социальных отношений, активное развитие его познавательных интересов.

Проблемы приобщения детей дошкольного возраста к разным видам социальной культуры рассматривались учеными в контексте нравственно – этических, правовых, семейно – бытовых ценностей (Любимова Л.В., Григорьева Ю.С., Венкова З.Л. и др.). Вместе с тем, вопросы, связанные с изучением воспитательного потенциала этих ценностей в условиях поликультурной среды, изучены лишь локально. Данная проблема усугубляется тем, что в связи с особой политической напряженностью в ряде стран ближнего зарубежья (Армении, Азербайджане, Украине, Киргизии и других) и открытостью границ РФ, в детских садах появляется все больше детей мигрантов. В современном обществе ярко выражены социальные потрясения (малочисленные обособленные семьи, возрастающая общая агрессивность детей, недостаточная психологическая образованность взрослых при малом количестве дошкольных учреждений), которые порождают потребность в раннем формировании позитивной социальной гибкости, позволяющей ребенку чувствовать себя более уверенно в постоянно меняющихся условиях социальной среды.

Агентом первоочередной социализации ребенка в поликультурном образовании выступает дошкольное учреждение, так как именно здесь общей основой воспитания и обучения является становление основ мировоззрения, национально-культурной и гражданской идентичности, овладение родным языком, духовно-нравственное развитие с принятием моральных норм и национальных ценностей. Среди направлений социально – коммуникативного развития, предусмотренных ФГОС ДО, особое место отводится становлению социального интеллекта как способности ребенка воспринимать, адекватно оценивать ситуации социального взаимодействия, прогнозировать возможные позитивные последствия и риски межличностных контактов.

Проблематикой развития социального интеллекта занимались такие ученые как Э. Торндайк, Г. Оллпорт, Дж. Гилфорд, представители отечественной психологии: М.И. Бобнева, Г.П. Геранюшкина, О.Б. Чеснокова, А.И. Савенков, Н.Е. Веракса, Т.А. Репина, Л.В. Коломийченко и другие, но такой аспект как развитие социального интеллекта у детей в поликультурном пространстве до сих пор не достаточно освещен [1, 2, 3, 4, 5].

Создание и апробация модели формирования поликультурной образовательной среды как условия развития социального интеллекта воспитанников осуществляется в МАДОУ «Талантика» г. Перми. Основу теоретического конструкта (модели) разрабатываемого процесса составляют исследования М.И. Лисиной, Т.А. Репиной, Е.К. Золотаревой, А.Д. Кошелевой, Л.В. Коломийченко.

Развитие социального интеллекта детей в поликультурной среде мы планируем осуществлять в трех направлениях:

- обогащение информационного поля (сообщение знаний о традициях, обычаях разных народов, специфике их культуры и ценностей и т.д.);
- эмоциональное взаимодействие в разных культурных детских практиках;
- формирование способов поведения адекватных нормам культуры разных народов.

Содержание дошкольного образования должно обеспечивать формирование у детей целостной и непротиворечивой картины мира, адаптацию личности к особенностям национальной и мировой культуры; формирование человека и гражданина, интегрированного в современное общество и нацеленного на его совершенствование.

Библиографический список:

1. Геранюшкина Г.П. Социальный интеллект: методики оценки и развития. – Байк. Гос. ун-т экономики и права. - Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2008. – 103 с.

2. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления / Под ред. А.М. Матюшкина. – М., 1965. – С.433-456.

3. Коломийченко Л.В. Дорогою добра: Концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников. – М.: ТЦ Сфера, 2015.

4. Дорогою добра. Занятия для детей 6–7 лет по социально-коммуникативному развитию и социальному воспитанию / под. ред. ЛВ Коломийченко. – М.: ТЦ Сфера, 2015.

5. Чеснокова О.Б. Возрастной подход к исследованию социального интеллекта у детей // Вопросы психологии. – 2005. – №6. – С. 35-45.

*Панкратова Е.В.,
учитель начальных классов,
МБОУ Специальная общеобразовательная школа-интернат,
г. Кизел,
elsafr@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ГЛУБОКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ И ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. В статье обозначатся принципы обучения детей с умственной отсталостью и тяжелыми множественными нарушениями развития, описывается опыт применения программы «Макадон» в условиях очного и дистанционного взаимодействия с учащимися.

Ключевые слова: дети с глубокой умственной отсталостью и тяжелыми множественными нарушениями развития, альтернативная коммуникация, программа «Макадон».

В нашей школе обучаются дети с глубокой умственной отсталостью и тяжелыми множественными нарушениями развития (ГУО и ТМНР). Трудности, с которыми приходится

сталкиваться в ходе учебной деятельности, напрямую обусловлены недоразвитием высших психических функций. Наиболее значительные из них: низкая познавательная активность, отсутствие мотивации к обучению; отсутствие речи (94 % детей не владеют вербальной речью); несформированность эмоционально-волевой сферы (частая смена настроения, вспышки агрессии и самоагрессии, полевое поведение); нарушения двигательной сферы (координации движений, мелкой и общей моторики); трудности восприятия окружающей действительности (несформированность сенсорных эталонов, низкая концентрация внимания).

Состав обучающихся в классах смешанный, дети разные по возрасту, психофизическим особенностям, уровню интеллектуального развития. Как же организовать обучение, чтобы оно было результативным во всех аспектах: учебные навыки, умения, коррекция недостатков ученика, развитие и становление личности?

В основе технологии планирования коррекционно-развивающих уроков лежат идеи Л.С. Выготского о компенсации дефекта и развитии потенциальных возможностей любого ребенка. Это возможно при условии постоянного включения в занятия специальных коррекционно-развивающих (а не тренировочных) упражнений, способствующих развитию, а не «натаскиванию» ребенка.

Система специальных заданий и упражнений с одновременной опорой на несколько анализаторов позволяют ребенку лучше и эффективней познавать окружающий мир (посмотрел, послушал, потрогал, постучал, попробовал – запомнил).

Игровая форма является доминирующей. Игра – средство обучения и коррекции. Поэтому весь учебный процесс выстраивается в виде игры, базирующейся на выполнении цепочки коррекционно-развивающих упражнений, с постепенным усложнением.

В то же время мы уделяем достаточное внимание организации активной практической деятельности детей с конкретными предметами: учащиеся их сортируют, наполняют, нанизывают, завинчивают. Тем самым обеспечивается предметно-действенный характер обучения.

Мы предусматриваем частую повторяемость материала, создаем условия для применения изученного в новых ситуациях. На каждом уроке обеспечиваем частую смену видов деятельности, привлекаем внимание детей к новым пособиям, новым видам деятельности в целях удерживания его на необходимое время. Предусматриваем комбинированное (комплексное) построение урока, когда на одном уроке проводятся различные виды работ по разным разделам программы.

Большое значение в обучении придается эмоциональной стороне. Е.Д. Худенко рассматривает эмоциональную составляющую как главный стимул к формированию мотивации к обучению умственно отсталых детей. Эмоции в учебном процессе – это не только эмоциональная выразительная речь педагога, но и умение удивить, а значит, и заинтересовать, вовлечь в учебный процесс ребенка. Поэтому удивляем, придумываем нестандартные ситуации, упражнения, игры.

В учебном процессе мы опираемся на подражательность, свойственную детям с ГУО и ТМНР. Если нужно, чтобы ребенок научился выполнять какое-либо действие, показываем ему, как правильно это делать, подробно, детально, с комментариями. Если действие ребенку недоступно, выполняем «рука в руке». По мере освоения умения мы осуществляем постепенное усложнение самостоятельной деятельности детей: переход от действий

по подражанию к действиям по образцу, по речевой инструкции, которая должна быть четко и грамотно сформулирована.

Учитывая широту индивидуальных различий, мы всегда планируем и организуем индивидуальную и дифференцированную работу на уроке. Предлагаемые задания, в зависимости от возможностей ребенка, различаются по объему предъявляемого материала, по уровню трудности и степени самостоятельности при выполнении (например, одни выполняют задание самостоятельно, а другие – «рука в руке»).

Значительным препятствием для осуществления всего образовательного процесса становится отсутствие речи у большинства обучающихся. Дети развиваются в общении, и поэтому перед коллективом педагогов остро встала проблема освоения альтернативных средств коммуникации. В 2018 году наш педагогический коллектив познакомился с основами программы «Макатон». Преимущество данной программы заключается в том, что одному понятию соответствуют жест, символ и звучащее слово. Символы довольно просты и доступны пониманию умственно отсталого ребенка. Дети могут использовать для общения либо жесты, либо символы – то, что для них удобнее.

На обучение новым жестам и символам отводится минимум два урока, закрепление осуществляется в межпредметных связях: например, рисуя мячик – повторяем жест и символ «Мяч», рисуем корову – дети повторяют жест «Корова».

Развивающие и обучающие задания, проводимые в игровой форме, позволяют создавать благоприятную атмосферу и поддерживать интерес детей к процессу общения, а именно:

- работа с силуэтными и контурными картинками, облегчающая процесс соотнесения объемного предмета и плоскостного изображения;
- выкладывание символа из геометрических фигур и счетных палочек, улучшающая процесс запоминания символа;
- дидактические игры по принципу «Лото», где детям предлагается разложить символы на соответствующие предметные картинки (или наоборот), также способствующая их запоминанию;
- упражнение по принципу «Лото», в котором за основу берется сюжетная картинка с несколькими объектами (например, с персонажами сказки);
- выкладывание коротких предложений или словосочетаний из символов с опорой на сюжетную картинку «Девочка ест», «Девочка смотрит»;
- показ жестом объекта, предмета (ребенок показывает «Дедушка», «Бабушка»);
- выбор показанного жестом предмета из группы предметов;
- инсценировка сказки или фрагмента сказки (дети показывают своих персонажей жестами и «озвучивают» их при помощи жестов (с подсказкой педагога)).

Наши педагоги разработали систему символов для составления расписания уроков, были изготовлены коммуникативные брелоки.

Высокую эффективность в изучении жестов и символов показали разработанные педагогами учебно-методические комплекты: «Книжка про мишку», «Книжка про куклу», «Книжка про машинку» и т.д. В книжках имеется не только разнообразный наглядный материал по изучаемой теме, но и собраны интересные упражнения различной степени сложности (с постепенным усложнением) для освоения жеста и символа.

Организация обучения умственно отсталого ребенка должна носить творческий характер, под которым подразумевается не только разработка новых учебных пособий, методик, но и способов подачи учебных знаний, соответствующих условиям меняющейся реальности.

Жизнь ставит перед нами все новые задачи. С переходом на дистанционное обучение в условиях пандемии возник вопрос о том, как продолжить изучение жестов и символов без непосредственного контакта обучающихся с учителем. Если задания и наглядный материал по другим предметам можно переслать через электронную почту или найти самостоятельно в интернет-ресурсах, то информация по программе Макатон, к сожалению, отсутствует. Кроме, того, ребенку необходимо продемонстрировать новый жест, поупражняться в показе, исправить неточности, закрепить его. Многие дети учатся показывать новые жесты только «рука-в-руке» с педагогом. Как это сделать без непосредственного контакта?

Онлайн-уроки недоступны в нашем случае из-за особенностей связи, поэтому мы нашли выход в создании видеоуроков по ознакомлению обучающихся с новым символом и жестом.

Несомненным преимуществом данных уроков являются: возможность продолжать обучение новым жестам и символам; контроль усвоения материала; возможность неоднократного закрепления и повторения; интересная и доступная форма подачи материала.

Видеоуроки, создаваемые проблемной группой педагогов, позволили в короткие сроки сориентироваться в новых условиях работы и решить проблему освоения альтернативных средств коммуникации при дистанционном обучении.

*Панченко Л.С.,
учитель-логопед
МАДОУ «Детский сад № 252» г. Перми
Lyub.panchnko2016@yandex.ru*

ОКАЗАНИЕ ПОМОЩИ СЕМЬЯМ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье раскрывается актуальность проблемы оказания ранней помощи детям и их родителям, раскрываются цель, задачи и принципы организации методической службы в данном направлении деятельности ДОО.

Ключевые слова: дети раннего возраста, семья, игры-занятия, психолого-педагогическое сопровождение.

Ранний возраст – это особый и очень важный период в жизни ребенка. Ребёнок учится ходить, говорить, действовать с разными предметами. Однако в последнее время среди трехлетних детей, поступающих в ДОО, заметно увеличивается количество малышей, которые не имеют навыков самообслуживания, общения со сверстниками. Их действия

с игрушками однообразны, общая и мелкая моторика сформирована на низком уровне. Дети практически не говорят либо используют в речи много звукоподражаний, жестов, «детских слов», их пассивный словарный запас развит, в основном, на бытовом уровне. Это свидетельствует об искажении нормального хода развития ребенка, нарушении языковой способности. В ходе беседы с родителями о развитии ребенка, выясняется, что не все из них имеют представления о том, как разговаривать с малышом и как учить его играть. Они так и говорят: «Он ничего не понимает ещё, как его учить, он не слушает, бегают, игрушки разбрасывает, с ними не играет». Между тем именно в период раннего возраста быстрее восстанавливаются нарушенные речевые и психические функции. Поэтому необходимо осуществлять психолого-педагогическое сопровождение семей, где есть дети до трех лет, реализуя систему мероприятий по профилактике отклонений на ранних этапах психического развития, обеспечении оптимальных условий для физического и личностного роста воспитанников и их последующей успешной адаптации к детскому саду [1, 2].

С целью оказания родителям, чьи дети до трех лет не посещают детский сад, комплексного психолого-педагогического содействия в вопросах раннего развития, воспитания и обучения ребенка, обеспечения их практическим материалом, необходимым для осуществления образовательной деятельности в условиях семьи, мы разработали и организовали службу ранней помощи семьям.

Ее задачами являлись:

1. Определение проблем, потребностей, возможностей семьи воспитывающей ребенка раннего возраста.
2. Повышение компетентности и педагогической грамотности родителей в области особенностей психического развития ребенка и его потребностей на этапах раннего детства.
3. Гармонизация детско-родительских взаимоотношений как основы успешного освоения ребенком социокультурного опыта.
4. Консультирование родителей по вопросам развития и обучения детей.
5. Подбор практических рекомендаций для проведения домашних занятий и игр в кругу семьи.

Основное содержание деятельности нашей службы реализуется специалистами: педагогом-психологом, учителем-логопедом, музыкальным руководителем, инструктором по физкультуре. Каждый из специалистов выполняет заранее определенные функции в рамках своего спектра деятельности.

При создании и организации функционирования службы ранней помощи мы руководствовались следующими принципами:

1. Принцип партнерства – установление партнерских отношений с семьей ребенка и его ближайшим окружением.
2. Принцип командного междисциплинарного подхода, реализуемого за счет совместной комплексной работы педагогов-специалистов.
3. Принцип открытости – обмен информацией педагогов-специалистов, оказывающих раннюю помощь, с родителями.
4. Принцип профессиональной ориентации на взаимодействие с семьей ребенка, создание условий для домашнего воспитания и обучения детей раннего возраста.

5. Принцип конфиденциальности, неразглашения служебной и профессиональной информации о ребенке и его семье.

Специалистами ДООУ были разработаны письменные консультации по воспитанию и развитию детей раннего возраста, в которых рассматриваются вопросы формирования у детей навыков самообслуживания, культурно-гигиенических навыков, приобщения к музыке и физическим упражнениям, развития моторного праксиса. Кроме того, был разработан комплекс развивающих игр-занятий «Путешествие с Бусинкой» для детей раннего возраста, проводимых в присутствии родителей. На таких занятиях родители не только наблюдают за взаимодействием педагогов с детьми, но и принимают непосредственное участие в образовательном процессе. Помогая вместе с ребенком Бусинке, они видят, как можно рассказать малышу сказку, выучить с ним стихотворение, поговорить о «наболевшем» (о том, что волнует ребенка, о переживаниях и его тревогах), как рисовать или лепить, с чего начать, как формировать новые представления и закрепляют уже знакомые.

Практика проведения совместных занятий с родителями и детьми раннего возраста показала значительную позитивную динамику в развитии последних. После таких игр-занятий дети стали лучше слушать и слышать взрослого, стали больше говорить, их словарный запас пополнился, в активном словаре появилось много новых слов, реже стали употребляться «детские слова, научились самостоятельно украшать небольшие поделки, выполненные совместно мамой». Некоторые дети сами проявляли инициативу и желание участвовать в исполнении песен, выполнении физических упражнений, чтении стихов, рассказывании сказок и даже инсценировке без помощи взрослого. Родители стали с пониманием подходить к развитию, воспитанию и обучению своих детей. Они делились опытом проведения совместных домашних занятий, игр, небольших праздников. Имели место улучшения и в эмоциональном состоянии. Дети стали спокойнее, увереннее, стали смелее общаться со сверстниками и другими родителями. При поступлении в ДООУ период адаптации проходил значительно быстрее и спокойнее как для детей, так и для родителей.

Таким образом, функционирование в дошкольном учреждении службы ранней помощи, основанное на системном подходе в работе с семьями детей раннего возраста, даёт положительные результаты, обеспечивая создание оптимальных условий для разностороннего развития малышей, не посещающих детский сад.

Библиографический список

1. Аксенова Л.И. Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии как одно из приоритетных направлений современной специальной (коррекционной) педагогики // Дефектология. – 2002. – №3. – С. 15-21.

2. Афонькина Ю.А., Омельченко Е.М. Организации деятельности Центра игровой поддержки ребенка раннего возраста: конспекты игровых дней. – Волгоград: Учитель, 2011.

*Паришукowa К.М.,
магистрант профиль «Афазиология и нейрореабилитация»
parschukowa.kristina@ya.ru*

*Научный руководитель: д.мед.н., профессор
кафедры логопедии и коммуникационных технологий
Обросов И.Ф.*

*ФГБОУ ВО Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь*

СПЕКТР РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ ПАЦИЕНТОВ С ПАТОЛОГИЕЙ ЦЕНТРАЛЬНОЙ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ В СТАЦИОНАРНЫХ УСЛОВИЯХ НА ВТОРОМ ЭТАПЕ РЕАБИЛИТАЦИИ

Аннотация. Речевые нарушения, проявляющиеся в форме афазий и дизартрий, являются наиболее частыми последствиями инсульта, черепно-мозговых травм. Речь – важнейшая высшая психическая функция, которая организует и связывает другие психические процессы, такие как восприятие, память, мышление, воображение, произвольное внимание. Анализ полученных данных в результате диагностики позволил оценить спектр речевых нарушений пациентов с патологией центральной нервной системы. Вопрос изучения афазии и реабилитационных мероприятий по восстановлению пациентов с патологией центральной нервной системы является одним из актуальных в современном обществе.

Ключевые слова: инсульт, черепно-мозговая травма, речевые нарушения, афазия, дизартрия, стационарные условия, реабилитация, второй этап.

Наиболее частым последствием инсульта, черепно-мозговой травмы, нейрохирургического вмешательства и других заболеваний являются речевые нарушения (примерно 40-50 % от общего числа больных), проявляющиеся в форме афазий и дизартрий, которые нередко сочетаются с патологией других высших психических функций (различными видами агнозий и апраксий), нарушением глотания (около 19-81 % больных с инсультом), двигательными и психическими расстройствами, которые в конечном итоге приводят к частичной или полной недееспособности человека [2, 3].

После стабилизации жизненно-важных функций больной начинает оценивать свое состояние: невозможность речевого общения, ограничение самостоятельного передвижения, социально-бытовую некомпетентность, и, наконец, неверие в возможность возвращения к труду. Все это приводит к появлению депрессии, тяжелых невротических состояний, суицидальных мыслей, а также к целому ряду других психических расстройств, которые и являются причиной социальной депривации. Коммуникативный дефицит делает пациента более инвалидизированным.

Цель нашего исследования – оценить спектр речевых нарушений пациентов с патологией центральной нервной системы в стационарных условиях на втором этапе реабилитации.

Речь – важнейшая высшая психическая функция, которая организует и связывает другие психические процессы, такие как восприятие, память, мышление, воображение,

произвольное внимание. Для нормальной речевой деятельности необходимо согласованное функционирование головного мозга и других отделов нервной системы. В осуществлении речевой функции, а также письма и чтения принимают участие зрительный, слуховой, двигательный и кинестетический анализаторы. Большое значение имеют сохранность иннервации мышц языка, гортани, мягкого неба, состояние придаточных пазух и полости рта, играющих роль резонаторных полостей. Кроме того, важна координация дыхания и произношения звуков [1].

Сложность речевых механизмов обуславливает и разнообразие речевых нарушений. Наиболее распространенными из них являются афазии и дизартрии.

Афазия – это системное приобретенное расстройство уже сформировавшейся речи, возникающее при органических повреждениях коры больших полушарий головного мозга; характеризуется нарушениями разных языковых модальностей (экспрессивная речь, импрессивная речь, чтение и письмо); охватывает разные уровни организации речи (фонетику, лексику, грамматику, семантику); влияет на ее связи с другими психическими процессами и приводит к дезинтеграции всей психической сферы человека, нарушая, прежде всего коммуникативную функцию речи.

Клинические картины афазий неоднородны. Различия между ними обусловлены прежде всего локализацией очага поражения.

Дизартрия – расстройство произносительной стороны речи, обусловленное нарушением (недостаточностью) иннервации мышц речевого аппарата. Ведущим дефектом является нарушение фонетической и просодической стороны речи, связанное с органическим поражением центральной или периферической нервной системы.

Дисфония – расстройство голосовой функции, обусловленное патологическим состоянием органов голосообразования, может быть, как изолированным, так и в структуре дизартрии. В случае периферических параличей и парезов гортани голос может отсутствовать (афония) или иметь искаженное звучание.

Нарушения голоса крайне разнообразны. Они характеризуются недостаточностью силы (слабый, тихий, истощающийся); нарушениями его тембра (глухой, хриплый, назализованный, сдавленный, напряженный и т. д.); слабой выраженностью или отсутствием голосовых модуляций (монотонный). Проявления дисфонии могут быть также следствием охранительной реакции больного на поражение головного мозга.

Дисфагия – это обозначение нарушения функции глотания, при котором отмечается дискомфорт или затруднение продвижения пищи изо рта в желудок. Дисфагия является одним из наиболее частых и жизнеугрожающих последствий инсульта и черепно-мозговой травмы. При дисфагии также нарушается психический статус больного, вплоть до развития тяжелых депрессий.

Для выявления спектра речевых нарушений и нарушения других высших психических функций у пациентов с патологией центральной нервной системы и качественной обработки результатов использована методика нейропсихологической диагностики Л.И. Вассерман. Методика состоит из нескольких блоков, каждый из которых предназначен для обследования соответствующей языковой функции: импрессивная речь, экспрессивная речь, самостоятельная речь, письменная речь. Прежде всего, само расположение блоков имеет специальное диагностическое значение, обычно в методиках

обследования ВПФ невербальные и вербальные пробы выделяются в отдельные блоки. Нами же они объединены так, чтобы была видна взаимосвязь отдельных звеньев речевой функции.

Если при обследовании пациент набирает до 20 баллов, то речевые нарушения оцениваются как легкой степени выраженности. Если пациент набирает до 40 баллов, то речевой дефект оценивается как средний. Если пациент в сумме набирает свыше 40 баллов, то речевые нарушения оцениваются как грубые.

Успешность выполнения каждого задания условно ранжирована по 4-х бальной системе – 0, 1, 2, 3. При этом оценки «0» – отсутствие ошибок или «неспецифические» ошибки для той или иной пробы, свойственные и здоровым испытуемым, например, такие как орфографические ошибки при письме и др. Оценки «1», «2» и «3» соответственно обозначают слабовыраженные нарушения, средней степени и грубые расстройства.

За период с сентября 2018 г по март 2020 г в неврологическом отделении Государственного бюджетного учреждения здравоохранения Республики Коми «Городская больница Эжвинского района г. Сыктывкара» нами было диагностировано 435 человек от 18 лет до 81 года с патологией центральной нервной системы. Из числа пациентов женщины составляют 43,2 %, мужчины – 56,8%. Из общего числа поступивших пациентов речевые нарушения имеют 50,6 %: из них женщины – 44,1 %, мужчины – 55,9 %.

Анализ полученных данных в результате диагностики позволил оценить спектр речевых нарушений пациентов с патологией центральной нервной системы. Результат получился следующий: эфферентная моторная афазия – 9,6 %, афферентная моторная афазия – 4,1 %, динамическая афазия – 2,7 %, сенсорная (акустико-гностическая) афазия – 0,5 %, семантическая афазия – 0 %, акустико-мнестическая афазия – 9,6 %, тотальная афазия – 9,1 %, дизартрия – 53,2 %, бульбарный/псевдобульбарный синдром – 7,3 %, заикание – 1,4 %, аграфия/алексия – 0,5 %.

Чрезвычайно важное место в комплексе лечебно-восстановительных мероприятий занимает восстановительное обучение пациентов. Основной целью восстановительного обучения больных с речевыми нарушениями вследствие инсульта и черепно-мозговой травмы является работа по преодолению афазий, дизартрий, артикуляционных апраксий, а также работа по восстановлению голоса и глотания.

Таким образом, вопрос изучения афазии и реабилитационных мероприятий по восстановлению пациентов с патологией центральной нервной системы является одним из актуальных в современном обществе. Он обусловлен как спецификой речевых нарушений, так и факторами жизни: социальными - снижение возрастного порога заболевания, адаптация пациентов в обществе, в профессиональной деятельности; психологическими – психологическая адаптация пациентов к изменившимся условиям вследствие болезни.

Библиографический список

1. Бадалян Л.О. Детская неврология. – М.; Изд-во Медицина, 1984.
2. Шкловский В.М. Концепция нейрореабилитации больных с последствиями инсульта // Неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 2003. – Вып.8. – С. 10-23.
3. Rofes L. et al., (2013) Neurogenic and oropharyngeal dysphagia. Annals of The New York Academy of Sciences. Volume 1300 The 11th OESO World Conference: Reflux Disease.

*Пашова К.А.,
магистрант профиль «Педагогические инновации в дошкольном образовании»*

kav92.23@mail.ru

Научный руководитель: д.п.н., профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии

Коломийченко Л.В.

ФГБОУ ВО Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,

г. Пермь

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ В ФОРМИРОВАНИИ ЗНАНИЙ О БЕЗОПАСНОМ ПОВЕДЕНИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье раскрывается проблема поиска путей формирования знаний о безопасном поведении у детей старшего дошкольного возраста. Раскрыт воспитательный потенциал мультимедийных фильмов в этом процессе, обозначены особенности данного средства, способствующего позитивной социализации дошкольников. Статья предназначена для широкого круга читателей.

Ключевые слова: мультимедийный фильм, старший дошкольный возраст, безопасность детей, формирование знаний о безопасном поведении, воспитательные возможности мультимедийного фильма.

Проблемы безопасности жизнедеятельности находят отражение в исследованиях многих отечественных ученых, начиная с М.В. Ломоносова, В.А. Левицкого, И.М. Сеченова, А.А. Скочинского, Вернадского и др. Большой вклад в решение научной проблемы выживания, самосохранения и безопасности человека внесли исследования зарубежных ученых: А. Адлера, Б. Паскаля, З. Фрейда, П. Маслоу и др. Во всем мире вопросам безопасности детей уделяется особое внимание, идет интенсивный поиск путей формирования у подрастающего поколения привычек здорового образа жизни [1].

Подготовить ребенка к поиску выхода из чрезвычайных ситуаций, опасных для жизни и здоровья, возможно только при условии наличия у него знаний о безопасном поведении. Даже самая обычная обстановка становится опасной, если не знать правил поведения на улице, в транспорте, дома. В таких ситуациях самыми незащищенными оказываются маленькие дети, которым присущи подвижность, непоседливость, любознательность. Следовательно, обучение детей безопасности их жизнедеятельности является актуальной педагогической задачей, в решении которой должны принимать участие не только педагоги, но и родители, общественность, различные ведомственные структуры, которые ответственны за жизнь и здоровье детей [2,3].

Современные педагоги отмечают, что дошкольный возраст – период, когда начинается процесс социализации ребёнка, устанавливается его связь с ведущими сферами бытия: миром людей, природы, предметным миром; происходит приобщение ребёнка к культуре, к общечеловеческим ценностям. В ФГОС представлены целевые ориентиры детского развития на этапе завершения дошкольного образования: ребенок способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных

видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, может соблюдать правила безопасного поведения и личной гигиены; умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам; способен договариваться. Обозначенные достижения определяют возможность целенаправленной работы по формированию основ безопасного поведения в дошкольном периоде детства [1,2,3,4].

Анализ исследований в данном направлении образовательной деятельности позволяет констатировать наличие широкой палитры средств, используемых в этом процессе. Учитывая то, что современный ребенок живет в век информационных технологий и находится в активной разнообразной медиасреде, представленной телевидением, радио, Интернетом, компьютерными играми и другими носителями информации, с пелёнок проявляет к этому интерес, целесообразно в решении задач формирования основ безопасного поведения отдать предпочтение средствам медиасреды, особое значение среди которых занимают мультипликационные (анимационные) фильмы [4,5].

Мультипликационный фильм (мультфильм) традиционно рассматривается как фильм, выполненный с помощью средств рисования и предназначенный для показа в кинотеатре, по телевизору или на экране компьютера. Мультфильм как один из компонентов медиасреды в любом случае оказывает на ребенка влияние, но оно не всегда позитивно, поскольку просмотр мультфильмов зачастую неконтролируем и нецеленаправлен со стороны взрослых. Родители включают ребенку мультфильм, часто не преследуя никаких воспитательных целей и даже предварительно не просматривая его, что может привести к весьма нежелательным последствиям [3,5].

Между тем, мультфильмы по мнению Бурухиной А.Ф., Гаваза Е.А., Лалетиной А.Ф. обладают богатыми педагогическими возможностями:

- расширяют представления об окружающем мире, знакомят с новыми словами, явлениями, ситуациям;
- показывают примеры поведения, что способствует социализации, поскольку дети учатся, подражая;
- формируют оценочные отношения к миру, развитие мышления, понимание причинно-следственных связей;
- развивают эстетический вкус, чувство юмора;
- помогают реализовать эмоциональные потребности.

Анализ ряда психолого-педагогических и искусствоведческих исследований (Л.И. Баженова, Г.Н. Козак, С.М. Эйзенштейн, М.И. Яновский), а также работ мультипликаторов (Ю.Б. Норштейн, И.П. Иванов) позволяют утверждать: мультфильм, благодаря своим особенностям, является одним из уникальнейших инструментов воздействия на ребёнка. В первую очередь необходимо отметить использование в мультфильме особого художественного приёма – смешения фантастического и реального. Ведущими мировыми исследователями (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Т. Рибо, Дж. Селли) раскрыта особая роль воображения в психическом становлении дошкольника. Свойственный ему недостаток опыта, знаний и представлений компенсируется и замещается включением воображения в разные виды деятельности [1, 2].

Переживая разные эмоции вместе с героями мультфильмов, дети создают для себя модель окружающего мира, учатся различать добро и зло, примеряют на себя разные роли

и формируют образы для подражания. Это связано с тем, что психика человека устроена таким образом, что мы бессознательно подражаем тому, кто нам нравится. А для детей подражательное поведение – один из основных способов освоить разные социальные роли. Копировать поведение окружающих свойственно детям, поэтому с помощью героев мультфильмов у них можно выработать стереотипы образцов поведения в обществе.

Изучением влияния мультипликационных фильмов на развитие личности ребенка занимались многие отечественные ученые: Голик М., Пензин С.Н., Абраменкова В., Богатырева А., Козачек О.В., Алаева М.А., Медведева И.Я., Аромаштам М., Глушкова Е. и др. Козачек О.В. приравнивает данный вид киноискусства к основным видам деятельности ребенка: «яркие, зрелищные, образные, с одной стороны, и простые, ненавязчивые, доступные с другой, мультфильмы, близки по своим развивающим, воспитательным возможностям игре, живому человеческому общению». Пензин С.Н. отмечает, что мультфильмы способны формировать определенные этические (моральные) принципы аудитории (особенно это касается несовершеннолетних). Голик М. рассматривает мультфильмы как одно из средств процесса социализации, влияющее на образование системы ценностей детей. Ученый попытался выявить, что наиболее привлекает современных детей, какие мультфильмы вызывают больше интереса, что в сказочных героях представляется для них наиболее важным, достойным внимания, поощрения, порицания [1,4].

Многие психологи считают, что герои любимых мультфильмов для ребенка являются не просто своего рода примером для подражания, но вторым по значимости авторитетом после родителей. По мнению В.С. Мухиной, для ребенка внешность куклы-мультяшки имеет особое значение. Положительные персонажи должны быть, прежде всего, красивыми и привлекать внимание ребенка.

Хороший мультфильм для ребенка – незаменимый источник знаний, уникальный тренажер для детской фантазии, оказывающий родителям неоценимую помощь в воспитании ребенка. Уроки, которые в доступной и увлекательной форме преподносит малышу мультфильм, легко запоминаются и не выглядят нравоучениями, они наглядны и понятны. Герои с экранов активно воздействуют на детское воображение, демонстрируя, как следует себя вести в той или иной ситуации. Дети очень часто имитируют поведение «мультяшных» героев, которые демонстрируют ребенку самые разные способы взаимодействия с окружающим миром, формируют у малыша первичные представления о добре и зле, эталоны хорошего и плохого поведения. Многие сюжеты мультфильмов не раз обыгрываются детьми, закрепляя образ действия в тех или иных ситуациях. Через сравнение себя с любимыми героями ребенок имеет возможность научиться позитивно воспринимать себя, справляться со своими страхами и трудностями, уважительно относиться к другим [5].

Воспитательный потенциал мультфильмов многоаспектен; их содержание отражает разные стороны взаимодействия ребенка с окружающим миром, в связи с чем можно судить о них как об эффективном средстве процесса социализации, в том числе – формирования основ безопасного поведения. Добиться высоких результатов в этом поможет целенаправленность, систематичность, последовательность работы по использованию мультипликационных фильмов с ярко-выраженными моделями поведения в разных опасных ситуациях, а также применение широкого спектра методов и форм организации педагогического процесса в данном направлении личностного развития детей.

Библиографический список

1. Авдеева Н.Н., Князева О.Л., Стеркина Р.Б. Безопасность: учеб. пособие по основам безопасной жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста. – СПб: Детство – пресс. – 2003.
2. Дорогою добра: Концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников / под ред. Л.В. Коломийченко. – М.:ТЦ Сфера, 2015. – 160 с.
3. Корепанова М.В., Куниченко О.В. Использование воспитательного потенциала мультфильмов в социально личностном развитии старших дошкольников // Начальная школа плюс до и после. – 2013. – №12. – С.27-31.
4. Лалетина А.Ф. Анализ воспитательного потенциала мультипликационных фильмов // Наука и школьная практика. – URL: <http://www.school2100.ru/upload/iblok/b3e76b4e4c8069e3414f8e49b4e5e388.pdf>
5. Майер А.А., Тимофеева Л.Л. Реализация ФГОС: построение партнерских взаимоотношений между семьей и дошкольной образовательной организацией // Повышение профессиональной компетентности педагога дошкольного образования. – Вып. 5. – М.: Педагогическое общество России. – 2013. – С. 54–104.

*Пермякова Н.К.,
учитель класса обучающихся с ТМНР
МАОУ «Школа № 7 для обучающихся с ОВЗ»
г. Березники
nadkonperm2@mail.ru*

ДИДАКТИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ «УЧИМ ГЛАСНЫЕ, ИГРАЯ» КАК СРЕДСТВО «СТИМУЛИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье описано авторское дидактическое пособие «Учим гласные, играя» и возможности его использования при проведении уроков «Речь и развитие альтернативной коммуникации» с обучающимися с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Ключевые слова: учебно-познавательная деятельность, обучающиеся с ТМНР, дидактическое пособие, обучение грамоте.

В настоящее время деятельность образовательных учреждений для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья обусловлена требованиями федеральных образовательных стандартов. Повышение эффективности организации учебного процесса

в группах обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития предопределяет необходимость творческого поиска и использования новых средств, методов и приемов педагогического взаимодействия.

Своеобразный подход к реализации учебной программы по предмету «Речь и развитие альтернативной коммуникации» нашел своё отражение в создании дидактического пособия «Учим гласные, играя», целью которого является стимулирование учебно-познавательной деятельности обучающихся с ТМНР, повышение их мотивации к обучению.

Это пособие многофункционально и позволяет решать задачи в рамках следующих направлений коррекционно-развивающей работы с обучающимися с тяжелыми нарушениями интеллектуальной сферы: сенсомоторное развитие, коррекция отдельных сторон психической деятельности, развитие учебных умений и навыков, развитие наглядно-образного мышления, речевое развитие, расширение представлений об окружающей действительности, компенсация недоразвития эмоционально-волевой сферы, коррекция индивидуальных недостатков психофизического развития.

Дидактическое пособие «Учим гласные, играя» представляет собой нарисованную на картоне клавиатуру музыкального инструмента (пианино), над каждой клавишей написана гласная буква красного цвета. Обучающийся должен показать букву и пропеть ее звук. Пособие можно использовать во время уроков и во внеурочной деятельности, а также в условиях дистанционного обучения.

Дидактическое пособие «Учим гласные, играя» было апробировано в период 2019-2020 учебного года в учебном процессе с обучающимися класса, где преобладающий контингент составляют дети с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Сравнительные диагностические мероприятия проводились по следующим параметрам:

- мелкая моторика – нажатие клавиши с конкретной буквой, услышанного ранее звука;
- слуховое восприятие – соотнесение слухового образа буквы с печатным на клавише пианино;
- зрительное восприятие - узнавание образца буквы на печатной основе.

Использовались следующие критерии оценки сформированности данных показателей:

0 – не выполняет действия;

1 – выполняет действия только с помощью учителя;

2 – выполняет действия с частичной помощью учителя;

3 – выполняет действия с направляющей помощью учителя;

4 – выполняет действия самостоятельно.

Этапы работы с дидактическим пособием представлены в таблице.

Этапы	Цель	Содержание деятельности
1. Подготовительный этап	Формирование образа гласных букв и звуков: А, Ы, Ё, И, О, Е, Э, У, Я, Ю на уроках речи и развития альтернативной коммуникации	Совместно с учителем музыки обучающимся предлагается познакомиться с музыкальным инструментом «пианино». Учитель рассказывает о назначении и функции данного музыкального инструмента, знакомит с его внешним видом, предоставляет возможность поиграть на клавишах, стремится донести до детей, что каждая клавиша издает звук, в совокупности звуков можно спеть песенку. Создавая условия по расширению представлений о пианино, ведется просмотр видеоматериала, отражающего музыкальную деятельность других детей. Таким образом, обучающиеся устанавливают причинно-следственные связи, отражающие работу пианино.
2. Основной этап	Развитие умения соотносить образ изученных гласных букв и звуков через использование печатного и музыкального материала по предварительной инструкции педагога.	<p>На этом этапе осуществляется работа с данным дидактическим пособием.</p> <p>Учитель дает четкую инструкцию: «Перед вами пианино, на котором изображены красные буквы. Какие это буквы? (Гласные.) Гласные буквы – это те буквы, это те буквы, которые поются. Давайте вспомним и назовем их. (Обучающиеся показывают и называют буквы, изображенные на пианино). А сейчас давайте их хором пропоем. (Включается музыка, дети под музыку подпевают песенку.)</p> <p>Учитель предлагает обучающимся не только пропевать звуки, но и стараться узнавать образ данной буквы, при этом нажимая соответствующую клавишу на пианино. По мере необходимости оказывается индивидуальное педагогическое сопровождение.</p> <p>Учитель предлагает поиграть на печатном пианино в игру «Учим гласные, играя». Вспоминаем гласные, узнаем их печатный образ и соотносим на клавише пианино под музыку.</p> <p>Данный процесс может занять довольно длительное время. Но в результате, когда все обучающиеся освоят данное действие, можно заметить положительную динамику в развитии зрительно-моторной координации и слухового восприятия.</p>
3. Заключительный этап	Закрепление полученных ранее навыков по использованию данного дидактического материала в учебном процессе и свободной деятельности обучающихся	<p>Данная игра находит свое применение на уроках в виде динамических пауз, физических минуток, пальчиковой гимнастики, а также на этапе рефлексии.</p> <p>Также активно используется во внеурочной деятельности.</p>

Диагностические показатели, отмечаемые в ходе апробации дидактического материала
в 2019-2020 учебном году

Список обучающихся	Мелкая моторика		Слуховое восприятие		Зрительное восприятие		Общие показатели		Динамика
	2019	2020	2019	2020	2019	2020	2019	2020	
1. Саша Б.	0	1	0	0	0	1	0	0,6	0,6
2. Богдан Б.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3. Ирина З.	0	1	0	1	0	1	0	0,3	0,3
4. Кирилл М.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5. Никита С.	0	1	0	2	1	2	0,3	1,6	1,3
6. Денис Т.	1	2	1	2	1	3	1	2,3	1,3
7. Яна И.	1	4	1	4	1	4	1	4	3
	0,3	0,3	0,3	1,3	0,4	0,6	0,3	0,2	0,9

В ходе апробации была отмечена активизация учебно-познавательной деятельности обучающихся с ТМНР, проявление ими живого интереса к данному дидактическому материалу, увеличение результативности усвоения учебных навыков, что отразилось на получении положительной динамики в плане развития и мелкой моторики обучающихся.

На этом основании данное дидактическое пособие может быть рекомендовано к использованию учителями классов обучающихся с ТМНР, воспитателями, учителями-логопедами, учителями-дефектологами, гувернерами, тьюторами в ходе изучения букв русского алфавита, а также возможно обучение в дистанционном режиме.

Пермякова Т.С.,

*магистрант профиль «Образование и комплексная абилитация
детей раннего и младенческого возраста»*

Научный руководитель: к.пс.н., доцент кафедры специальной педагогики и психологии

Прозументик О.В.,

ФГБОУ ВО Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

г. Пермь

ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ СОЗДАНИЯ РЕЧЕВОЙ СРЕДЫ ДЛЯ РЕБЕНКА ТРЕТЬЕГО ГОДА ЖИЗНИ С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Статья посвящена теоретическим, а также практическим аспектам проблемы создания речевой среды, направленной на развитие речи детей третьего года жизни с задержкой речевого развития. Раскрывается понятие «речевая среда», обосновывается значение воспитывающих взрослых в речевом развитии детей раннего возраста, освещается ряд условий общения взрослого с ребенком и требований к созданию речевой среды в условиях семейного воспитания, предлагаются пути трансляции родителям

сведений по созданию речевой среды, обеспечивающей развитие речи детей третьего года жизни с задержкой речевого развития.

Ключевые слова: речевая среда, дети раннего возраста, общение, ситуативно-деловое общение, предметная деятельность, задержка речевого развития.

В настоящее время наблюдается рост количества детей с различными нарушениями в развитии. Ранее выявление и оказание помощи таким детям является безусловным приоритетом, так как позволяет предотвратить появление вторичных отклонений и достичь более высоких результатов коррекционной работы.

Наиболее распространенным нарушением является речевая патология. По данным О.Е. Громовой значительная часть детей уже на третьем году жизни обнаруживает отставание речевого развития на один или несколько эпикризных сроков. Таким детям ставится диагноз задержка речевого развития.

Вопросы задержки речевого развития освещали в своих работах такие авторы, как О.Е. Громова, Т.А. Датешидзе, Т.Н. Гирилук, Т.Г. Визель, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, О.В. Шемякина, Ю.Ф. Гаркуша и др. В исследованиях отмечается тот факт, что дети с задержкой речевого развития имеют ограниченный активный, а нередко и пассивный словарный запас, не употребляют правильные грамматические формы слов, многие не употребляют даже простейшие фразы из двух слов.

Появление и развитие речи у ребенка происходит во взаимодействии со взрослым и во многом определяется качеством их общения, а также богатством окружения (предметного, природного, социального) ребенка. Названные аспекты образуют речевую среду и становится важнейшим условием становления речи ребенка младенческого и раннего возраста.

Среда – окружающее пространство, стимулирующая активность ребенка, в условиях которого происходит формирование и развитие личности ребенка (О.В. Дыбина). В этом пространстве традиционно выделяется предметная, природная и социальная составляющая. Термин «речевая среда» был введен Л.П. Федоренко. Под речевой средой исследователь понимает такую среду, которая активизирует процесс речевого развития и раскрывает речевой потенциал ребенка. В ней выделяется две составляющие – естественная среда (речь, которую ребенок слышит, воспринимает и реагирует на неё) и искусственная (специально созданная для решения задач речевого развития) [5].

Анализ теоретико-прикладных работ в области феномена "речевая среда" показал, что общепринятого определения понятия не существует, имеющиеся носят малоинформативный характер, что побудило нас обобщить материал и сформулировать рабочее определение понятия. При конструировании определения понятия мы опирались на научное положение о том, что развитие ребенка осуществляется под влиянием (целенаправленным и стихийным) социокультурных факторов (воспитание и обучение, общение со взрослыми и сверстниками, медиа-средства и др.) на процесс освоения ребенком родного языка и развития речи. Под речевой средой мы понимаем окружение или пространство как естественное (свободная, стихийная речевая вербальная и невербальная коммуникация с окружающими людьми), так и специально созданное и актуализированное воспитывающими взрослыми для решения задач освоения родного языка и развития речи ребенка. Это пространство включает в себя предметную, природную, коммуникативную составляющие.

Ученые отмечают, что развивающие ресурсы повседневного речевого общения имеют колоссальный потенциал, так как именно родители создают ту языковую среду, в которой происходит формирование и реализация коммуникативно-речевого поведения ребенка [4]. Однако, столь высокие возможности для речевого развития ребенка зачастую недооценены родителями. Нередко родители получают общие рекомендации по развитию речи и выполняют их, опираясь на собственное понимание этого процесса. Например, получив, рекомендацию больше общаться с ребенком, родители часто выполняют ее, насыщая языковое пространство своим монологом, смысл которого ребенку бывает трудно понять и усвоить, в результате чего ребенок не получает необходимой поддержки в речевом развитии, а взрослый испытывает ситуацию неуспеха.

У нормально развивающегося ребенка ситуативно-деловое общение в процессе совместной со взрослым деятельности с одной стороны стимулирует дальнейшее развитие и качественное преобразование предметной деятельности, а с другой стороны, приводит к развитию речи и других высших психических функций. Данные процессы взаимовлияют друг на друга. У ребенка, имеющего коммуникативные трудности, фиксируется остывание в развитии речи, наблюдается больше трудностей и в освоении предметной и других видов деятельности, так как не имеет возможности задать вопросы, попросить о помощи и т.д., а также такому ребенку сложно инициировать коммуникацию и понравившиеся, но еще не усвоенные действия.

Таким образом, мы считаем, что решение задач развития детей раннего возраста может и должна проходить в предметной деятельности, осуществляемой в сотрудничестве со взрослым, который показывает, помогает, поддерживает ребенка в деятельности, а также словесно комментирует ситуацию на доступном для ребенка уровне.

Речевая среда состоит из двух глобальных конструктов, связанных друг с другом: первый – качественное содержательно наполненное и доступное для ребенка общение со взрослым; второй – наполнение предметно-пространственной среды, адекватной возрастным и индивидуальным особенностям ребенка.

И.И. Лисина трактует общение как взаимодействие участвующих в этом процессе людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью достижения общего результата. Для детей третьего года жизни характерна ситуативно-деловая форма общения со взрослыми. Основная особенность данной формы общения заключается в том, что коммуникация протекает на фоне практического взаимодействия ребенка и взрослого и связана с таким взаимодействием. Важно так же отметить, что в данном возрасте ведущей является предметная деятельность. Детям требуется не только внимание и доброжелательность, они испытывают потребность в сотрудничестве со взрослыми. Ребенок не удовлетворится простой помощью взрослого, ему необходимы одновременные действия рядом и соучастие в деятельности, коммуникативный контакт. Такое сотрудничество «отвечает» на потребности и «усиливает» возможности ребенка в освоении практического применения предметов, которое становится центральным в раннем возрасте. В этой связи, общение ребенка со взрослым может и должно происходить в рамках актуальной для возрастного развития ребенка деятельности, осуществляемой в предметном и коммуникативном взаимодействии ребенка и взрослого.

Роль взрослых в развитии речи детей раннего возраста трудно переоценить. В этом возрасте дети ещё мало интересуются взаимодействием со сверстниками, общение со взрослым по-прежнему остается преобладающим источником разнообразной информации (о нем самом, чувствах взрослого, предметном мире). Взрослые в общении с ребенком часто действуют интуитивно, не задумываясь об особенностях речевого и психического ребенка данного возраста. Для того, чтобы родители подходили более осознанно к вопросам развития речи детей, их необходимо снабдить теоретическим и практическим материалом по данной тематике. Методические рекомендации, посвященные вопросам организации речевой среды в домашних условиях, содержат теоретический материал, призванный объяснить родителям на доступном уровне особенности развития их детей, которые необходимо понимать и учитывать при общении с ребенком и создании его речевой среды. В то же время методические рекомендации содержат практический материал, детально описывающий конкретные приемы в работе с ребенком. Мы считаем, что для более качественного усвоения информации родителям необходимо для начала предоставить возможность посетить родительский семинар или мастер-класс по данной тематике, на котором специалист объяснит основные нюансы, обратит внимание на самое важное, представит родителям содержание методических рекомендаций, объяснит, как с ними нужно работать. Имея возможность неоднократно обратиться к специально составленному тексту, воспитывающие взрослые смогут закрепить, расширить и уточнить знания, полученные от специалиста, а также применить описанные игры и приемы на практике.

Для того, чтобы общение со взрослыми было максимально эффективно с точки зрения развития речи ребенка, необходимо соблюдение следующих условий, которые соотносимы нами с социально-коммуникативной составляющей среды [2, 3, 5].

1) Доброжелательность взрослого. Ребенок раннего возраста многому учится у взрослого, но не всегда это получается сразу. Важно с пониманием относиться к малышу, не раздражаться на его оплошности, тем более это важно для ребенка, имеющего трудности в речевой коммуникации. Нередко такие дети помимо ограниченного словарного запаса более неуклюжи в мелкой и общей моторике и освоение новых действий им дается сложнее не только из-за затруднений в речевом общении, но и из-за особенностей в развитии моторной сферы. Важно понимать эти особенности и не давать отрицательных оценок самого ребенка. Однако не стоит идеализировать ребенка, соглашаться со всем, что он делает, хвалить результат действия, даже если оно выполнено неверно. Лучше перенести причину неудачи на предмет, дать ребенку мягко понять, что нужно попробовать еще раз.

2) Внимание к ребенку. Часто родители могут пытаться заниматься с ребенком, одновременно выполняя еще какие-то дела: разговаривая по телефону, вытирая пыль и т.д. Важно не только для развития ребенка, но и для детско-родительских отношений каждый день выделять время на взаимодействие родителей и ребенка, когда родитель будет всецело вовлечен в совместную деятельность.

3) Заинтересованность во взаимодействии. Важно, чтобы оба участника коммуникации выражали искреннюю заинтересованность в общении и деятельности по поводу которой они общаются. Заинтересованность взрослого не менее важна, чем заинтересованность ребенка. Если взрослый пассивен, общается с ребенком из чувства долга, думая при этом о своих делах, маловероятно, что общение будет успешным. Иногда же

ребенок может выразить незаинтересованность: важно понять, почему так происходит и найти решение: возможно, ребенок уже устал, либо именно такая деятельность ему не интересна. Важно учитывать интересы, желания и потребности ребенка. Если у малыша есть какие-то интересы, стоит обязательно их учитывать.

4) Комментирование происходящего на доступном для ребенка уровне. Ребенок усваивает речь посредством взаимодействия со взрослым. Малыш может понять значение слова только тогда, когда взрослый произносит его непосредственно во время восприятия объекта, действия или признака. Важно, чтобы взрослый говорил четко, использовал простые короткие фразы и слова. Объем оперативной речевой памяти у ребенка еще мал, пока взрослый проговаривает длинную фразу, ребенок может уже забыть начало фразы или отвлечься на что-то другое.

5) Правильные речевые образцы. Ребенок осваивает речь, подражая взрослому. Важно, чтобы образцы речи взрослого были правильными. Частой ошибкой в общении с малышом становится «сюсюкание», что препятствует нормальному восприятию речи.

6) Внимание к речевой продукции ребенка. Словарный запас ребенка с задержкой речевого развития ограничен. Часто слова могут иметь очень широкое или крайне узкое значение. Ребенок пытается вступить в диалог, используя те речевые и неречевые средства общения, которыми он располагает. Важно проявить внимание и поддержать ребенка в этом начинании.

7) Общение по поводу того, что привлекло внимание ребенка в пределах ситуации здесь и сейчас. Форма общения у ребенка раннего возраста называется ситуативно-личностной, данная форма общения не предполагает выхода смыслового содержания за пределы ситуации, в которой находится ребенок.

Немаловажным для создания речевой среды является и предметное наполнение пространства. Оно должно соответствовать следующим принципам [1, 4].

– Разнообразие. Предметная и природная среда должна быть разнообразной и включать в себя предметы быта и природные объекты, доступные не только для визуального осмотра, но и для физического взаимодействия с ними (необходимо, чтобы ребенок мог потрогать предметы, осуществить с ними различные манипуляции, так как этого «требует» ведущая деятельность), игровые пособия, игрушки, изображения, относящиеся к различным тематическим группам.

– Безопасность. Предметная среда должна быть безопасной, то есть исключать предметы быта, которые могут причинить вред здоровью ребенка (изучение таких предметов как иголка, нож, стеклянные принадлежности, должно происходить на материале картинок игрушечных заменителей).

– Доступность. Игрушки и предметы должны соответствовать возрасту ребенка. Данный принцип реализуется в том, что ребенок раннего возраста имеет необходимость не только посмотреть на изучаемый предмет, но и взять в руки, произвести с ним различные манипуляции или игровые действия.

– Природосообразность. Игрушки должны помогать ребенку осваивать мир предметов и живых существ, но ни в коем случае не препятствовать этому. Игровые пособия не должны противоречить реальному содержанию предметного и животного мира. Для того чтобы не исказить восприятие ребенка, стоит отказаться от игрушек, чьи цветовые

и пропорциональные характеристики противоречат таковым у предметов и живых существ, которые они заменяют.

– Соответствие возможностям восприятия ребенка. Ребенок раннего возраста может испытывать затруднения при восприятии множества предметов, предъявляемых ему одновременно. Использование для изучения с ребенком альбомов с большим количеством картинок на одной странице не желательно, кроме того цветной сюжетный фон также может затруднить восприятие предмета или живого существа, изучаемого с ребенком. Для того, чтобы малышу было легче сосредоточиться на предъявляемых изображениях, лучше предъявлять ему одну-две реалистичные среднего размера картинки на белом фоне.

Важно отметить тот факт, что для усвоения речи у ребенка должны быть сохранены предпосылки ее становления, а именно развиты на должном уровне: слуховое и зрительное восприятие, слуховая и зрительная память, подражательная деятельность, предметная деятельность, умение общаться доступными способами (наличие мимических реакций, интонации, слов, жестов). При построении речевой среды необходимо направлять усилие и внимание на развитие данных базовых функций.

Таким образом, речевая среда ребенка третьего года жизни с задержкой речевого развития представляет собой определенным образом организованное общение взрослого с ребенком, опосредованное предметным, природным и социальным аспектами коммуникативных ситуаций. При организации речевой среды воспитывающим взрослым необходимо подбирать игрушки, предметы и пособия, соответствующие возрастным и индивидуальным особенностям ребенка раннего возраста. Кроме того, родителям необходимо понимать свою роль в процессе речевого развития ребенка, знать и учитывать законы развития предпосылок становления речи у ребенка и обращать «деятельностное» внимание на их развитие в повседневной жизни.

С целью изучения актуального состояния речевой среды в условиях семейного воспитания детей третьего года жизни, осведомленности родителей в вопросах создания речевой среды, выявления имеющихся трудностей и запросов родителей в этой области, нами была разработана анкета и предложена для заполнения родителями.

Анализ данных, полученных в результате анкетирования родителей детей третьего года жизни с задержкой речевого развития, показал низкий уровень знаний и умений в области организации речевой среды в домашних условиях. Вместе с тем, родители осознают свои трудности, желают повысить осведомленность, а также получить рекомендации, связанные с созданием речевой среды для развития речи ребенка.

В качестве путей решения выявленной проблемы мы определяем разработку модели речевой среды и методических рекомендаций для родителей по вопросам её организации в условиях семейного воспитания, способствующей развитию речи ребенка третьего года жизни с ЗРР.

Библиографический список

1. Аксарина Н.М. Воспитание детей раннего возраста. – М.: Изд-во «Медицина», 1977. – 113 с.
2. Лынская М.И. Неговорящий ребенок. Инструкция по применению. – М.: ПАРАДИГМА, 2015. – 32 с.

3. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми / под ред. М.И. Лисиной. – М.: Педагогика, 1985. – 208 с.

4. Розенгарт-Пупко Г.Л. Формирование речи у детей раннего возраста. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1963.– 96 с.

5. Федоренко Л.П., Фомичева Г.А., Лотарев В.К. Методика развития речи детей дошкольного возраста: пособие для учащихся дошкольных педагогических училищ. – М.: Просвещение, 1977. – 239 с.

Петрова М.В.,

магистрант профиль «Педагогические инновации в дошкольном образовании»

maschkapetrova@mail.ru

Научный руководитель: д.п.н., профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии

Коломийченко Л.В.

ФГБОУ ВО Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,

г. Пермь

К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РАЗВИТИЮ ЭМПАТИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИГРЫ-ДРАМАТИЗАЦИИ

Аннотация. В статье раскрывается актуальность проблемы проектирования инновационной деятельности, направленной на становление эмпатии у детей старшего дошкольного возраста посредством игры-драматизации; приводятся данные проведенного автором анкетирования педагогов дошкольных образовательных организаций.

Ключевые слова: инновационная деятельность, проектирование, эмпатия, игра-драматизация, дети старшего дошкольного возраста.

По мнению многих исследователей, наиболее важным и значимым в воспитании ребенка, развитии его эмоциональной сферы является формирование социальных эмоций и чувств, которые способствуют процессу социализации человека, становлению его отношений с окружающими. Эмпатия является ведущей социальной эмоцией. Для нас важным является определение понятия «эмпатия» Н.Н. Обозова. Он рассматривает эмпатию как процесс, включающий в себя три компонента: когнитивный, эмоциональный, поведенческий. Когнитивный компонент характеризуется пониманием эмоционального состояния другого человека; эмоциональный компонент проявляется в эмоциональных реакциях, чувствах, переживаниях по отношению к другому человеку; поведенческий компонент включает в себя определенные способы оказания помощи, сопереживания, сочувствия и содействия другому человеку [1].

Изучением проблемы появления и развития эмпатии в дошкольном возрасте занимались многие отечественные психологи: А.В. Запорожец, Л.П. Стрелкова, Е.И. Изотова, Ю.Б. Гиппенрейтер и др. Их исследования показали, что именно в старшем дошкольном

возрасте закладываются основы эмоционально-нравственной культуры личности, в которой эмпатия занимает ведущее место.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования отмечается важность развития социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания в контексте социально-коммуникативного развития. Уделяется внимание развитию эмоциональной отзывчивости (эмпатии), проявляющейся в сопереживании, сочувствии, сострадании, «сорадости», содействии сверстникам, литературным персонажам, взрослым людям в ситуациях социальной коммуникации [3].

В теории и практике дошкольного образования сегодня существует богатый арсенал средств, направленных на развитие эмпатии ребенка, определено содержание, которое представлено произведениями искусства (художественная литература, живопись), изучен воспитательный потенциал различных видов детской деятельности: художественной, театрализованной, особое место среди которых отведено игре-драматизации. Проблематика игры-драматизации представлена в исследованиях Л.В. Артемовой, Л.П. Стрелковой, Р.И. Жуковской, Н.Ф. Губановой, Н.А. Реуцкой и др. Авторами были выделены сущностные особенности игры-драматизации как вида деятельности, изучен её развивающий потенциал в развитии эмпатии детей дошкольного возраста.

Для определения актуальности и значимости изучаемой нами проблемы было проведено анкетирование педагогов дошкольных организаций. Анализ полученных данных показывает, что воспитатели недостаточно осведомлены в сущности понятия «эмпатия»: 90% педагогов сужает понятие «эмпатия» до сопереживания. По результатам проведенного анкетирования можно констатировать, что лишь 20% педагогов в качестве средства развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста используют театрализованные игры, театрализованную деятельность. При решении задач развития эмпатии остальные педагоги используют следующие методы: беседа, чтение художественной литературы, дидактические игры. Но данные методы не позволяют решать все задачи развития эмпатии, так как в основном они направлены на решение задачи развития только ее когнитивного компонента.

Вместе с тем воспитатели признают высокий развивающий потенциал игр-драматизаций и достаточно активно применяют их для решения других педагогических задач. Однако большинство респондентов испытывали затруднения в выделении и характеристике этапов руководства игровой деятельностью, обосновании тематика выбора художественных произведений, чаще всего отдавая предпочтение русским народным сказкам.

В качестве условий, необходимых для повышения эффективности процесса развития у детей эмпатии, 80% опрошенных педагогов отмечают только дидактические, связанные с подбором литературных произведений, атрибутов. Условия, связанные с собственной профессиональной компетентностью, организацией работы с семьей, методическим оснащением, не учитываются опрошенными. Между тем нивелированию трудностей, возникающих у педагогов при организации работы по развитию эмпатии, во многом способствовала бы разработка соответствующего методического обеспечения, в том числе раскрывающего технологические аспекты применения в данном процессе игр-драматизаций.

Таким образом, имеет место противоречие между высоким потенциалом игр-драматизации как средства развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста и недостаточной готовностью педагогов дошкольных образовательных учреждений

к реализации данного направления работы. Мы предполагаем, что организация инновационной деятельности педагогов дошкольного учреждения позволит ввести новые методы и формы, которые повысят эффективность педагогического процесса, направленного на развитие эмпатии дошкольников.

На современном этапе модернизации образования инновационная деятельность является одним из его важнейших направлений. В законе «Об образовании в РФ» отмечается, что инновационная деятельность ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования [2].

Изучением сущностных характеристик понятия «инновация» и её видов занимались многие исследователи: М.М. Поташник, О.Г. Хомерики, А.И. Пригожин, В.С. Лазарев и др. Анализ работ, посвященных изучению сущности инноваций в образовании, позволяет рассматривать ее как введение нового в цели, задачи, содержание, методы и формы обучения и воспитания, а также организацию совместной деятельности педагога и учащихся.

Внедрение инноваций в работу образовательного учреждения является важнейшим условием совершенствования системы дошкольного образования. Оно возможно благодаря организации инновационной деятельности, представляющей собой процесс введения новшеств в педагогическую практику в целях повышения качества образования.

Анализ данных проведенного нами анкетирования педагогов дошкольных учреждений показал, что 65% респондентов считают нововведения в образовании возможными лишь с опорой на традиционные формы и методы работы. Около 60% педагогов недостаточно осведомлены в документах, регламентирующих инновационную деятельность. Большинство опрошенных указывает на отсутствие условий для эффективного решения задач инновационной деятельности. В то же время все педагоги (100%) отмечают необходимость проведения инновационной деятельности в области нравственного воспитания дошкольников.

Анализ современных законодательных нормативных документов позволяет констатировать, что инновационная деятельность в образовании может осуществляться в двух основных формах: через реализацию инновационных образовательных проектов и осуществление инновационных программ. Изучением феномена «педагогическое проектирование», его видов, содержания занимались В.С. Безрукова, И.А. Колесникова, Г.П. Щедровицкий, Н.О. Яковлева и др. По мнению Н.О. Яковлевой, педагогическое проектирование представляет собой целенаправленную деятельность по созданию проекта как инновационной модели образовательной системы, ориентированной на массовое использование [4].

Анализ практики дошкольных образовательных организаций показывает, что большинство педагогов осведомлены о том, какие структурные части являются обязательными в проекте. Однако не все опрошенные включают в участников проекта инновационной деятельности родителей, специалистов ДОО, социальных партнеров.

Таким образом, анализ нормативных документов, психолого-педагогической литературы, результатов проведенного анкетирования свидетельствует о необходимости проведения в дошкольном учреждении целенаправленной работы по развитию эмпатии. Весьма актуальной в этом аспекте представляется разработка инновационного проекта по использованию игры-драматизации в развитии эмпатии детей старшего дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Социальная психология: учебное пособие / отв. ред. А.Л. Журавлев. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 351 с.
2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (принят ГД ФС РФ 21.12.2012) // КонсультантПлюс. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». – Режим доступа: <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/>
4. Яковлева Н.О. Проектирование как условие повышения качества образования // Модернизация образования: проблемы и перспективы: материалы научно-практ. конф.– Оренбург. ОГПУ. 2002.

*Петухова Е.А.,
воспитатель
МАДОУ «Детский сад «Радуга», г. Усолье
elena.petuhowa2017@yandex.ru*

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С РОДИТЕЛЯМИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Формирование умения договариваться со сверстниками, разрешать возникающие конфликты является одной из задач социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста. Специальные игрушки-«мирилки» и «стихи-мирилки» являются эффективным средством решения этой задачи. В статье раскрывается опыт работы воспитателя в данном направлении, предусматривающий вовлечение родителей.

Ключевые слова: социально-коммуникативное развитие, взаимодействие с родителями, детские конфликты, мини-музей.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования ориентирует педагогов на обеспечение охраны и укрепления физического и психического здоровья детей, их эмоционального благополучия. В стандарте раскрываются направления дошкольного образования, которые рассматриваются через пять образовательных областей, одной из которых является социально-коммуникативное развитие. Содержание данной области направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками. Это позволяет детям дошкольного возраста, согласно

прописанным в стандарте целевым ориентирам, научиться договариваться, учитывать интересы и чувства других, разрешать конфликты.

В соответствии с обозначенными требованиями создаваемая в дошкольном учреждении и семье образовательная среда должна обеспечивать эмоциональное благополучие детей, содействовать освоению ими коммуникативных навыков, умения разрешать конфликтные ситуации мирным путем.

Работая с детьми средней группы, я столкнулась с тем, что они не умеют бесконфликтно общаться друг с другом. Они не знают, как сдерживать свои обиды, вследствие чего начинают проявлять агрессию по отношению к сверстникам. При этом у них отмечается повышенная обидчивость на замечания взрослого. Проведя целенаправленное наблюдение за поведением детей во время занятий, за их самостоятельной деятельностью, я установила, что только 30% воспитанников умеют адекватно реагировать на обиды, 30% из них умеют просить прощение и прощать, 40% проявляют чувство уверенности в себе.

Проведенное анкетирование родителей и анализ полученных данных позволил констатировать, что родители испытывают трудности в воспитании детей. 45% респондентов отметили, что считают своего ребёнка непослушным, 28% – нервным. 27% родителей обеспокоены, что ребёнок обманывает их. При этом за помощью в решении проблем развития и воспитания детей обращаются к педагогам детского сада только 25% опрошенных. 10% родителей не придают особого значения трудностям, 20% считают, что неудобно обращаться к педагогам. При этом 25% родителей хотели бы получать полную информацию о своём ребёнке. Включение в анкету вопроса «Что больше всего любят дети делать дома?» позволили выяснить, что воспитанники предпочитают: играть с игрушками, смотреть телевизор – 30%, слушать чтение книг – 25%, ходить в парки, гулять – 45%. Согласно социальному паспорту группы, 50% составляют полные семьи, 50% – неполные семьи. 40% семей многодетные, один ребёнок воспитывается в опекаемой семье.

Анализ данных анкет, наблюдений за детьми, социального паспорта группы позволил очертить круг актуальных вопросов, увидеть трудности и проблемы в воспитании и развитии детей, в том числе в области их социально-коммуникативного развития, формирования у детей умений находить контакт со своими сверстниками и урегулировать конфликты мирным путём.

На этом основании был сделан вывод о том, что используемые ранее методы и формы организации работы с родителями, (выступления на родительских собраниях, наглядная агитация и др.) оказались недостаточно эффективными, не позволяющими родителям занять активную позицию в образовательном процессе ДОО. Учитывая современные подходы к проблеме сотрудничества с семьей, мы обратились к использованию нетрадиционных форм и методов взаимодействия с родителями.

Ориентируясь на активное участие родителей, мы разработали педагогический проект «Дружные ребята». Его целью является развитие у детей умения сдерживать свои эмоции, разрешать конфликты со сверстниками посредством «мирилок».

«Мирилки» помогают детям в игровой форме выйти их конфликтной ситуации, урегулировать ее в положительную сторону. Их использование способствует усвоению норм и ценностей общения, даёт возможность закрепить правила общения между детьми.

Достижение поставленной цели предполагало решение следующих образовательных, развивающих и воспитательных задач:

- способствовать пониманию детьми основ нравственного поведения, формированию осознанного отношения к понятиям «хорошо» и «плохо»; учить находить выход из конфликтных ситуаций;
- развивать мелкую моторику, тактильные ощущения;
- воспитывать доброжелательность, положительные, уважительные взаимоотношения между детьми в группе.

Предполагаемым (отдаленным) результатом реализации проекта является: создание благоприятной эмоциональной среды в группе, отсутствие формализма в организации работы с семьёй, повышение уровня родительской компетентности. Благодаря этому изменится в сторону большей объективности родительская оценка способностей своих детей, уровень родительских притязаний будет лучше соотноситься со способностями ребёнка, повысится эмоциональная насыщенность и информативность контактов родителей с детьми, гармонизируются семейные и родительско-детские отношения. Это, в свою очередь, окажет позитивное влияние на развитие ребёнка: улучшится эмоциональный климат в семье, упрочится статус ребёнка в семье, отношения с родителями станут более адекватными его возрасту.

Для решения поставленной цели первоначально было проведено родительское собрание, на котором было рассказано о значении «мирилок» в развитии детей дошкольного возраста. На данном собрании родители сами предложили организовать конкурс по изготовлению «мирилок» и в дальнейшем оборудованию мини-музея «мирилок». В настоящее время он состоит из разнообразных «игрушек-мирилок»: «кукла-мирилка» по имени «Миришка», вязаные куколочки-подружки, весёлые медвежата, солнышко, «мирилка-крутилка», «меховая мирилка».

Для презентации изготовленных пособий было организовано путешествие на остров «Дружбы», в котором участвовали дети, родители, воспитатели. На этом острове все участники учились дарить друг другу комплименты-сердечки, прошли по тропинке «Дружбы», рассказывали, как они сделали «мирилки». Передавая клубок с нитками, каждый смог сказать, что ему понравилось, что его волнует. Когда клубок дошел обратно до первого игрока, у нас получился крепкий, дружный круг. В заключении участники мероприятия нарисовали на ватмане, как они представляют дружбу.

Для педагогов и родителей разработана картотека «Стихотворения – мирилки». Мы их разучиваем с детьми, и в дальнейшем они могут при ссоре использовать данные «стихи-мирилки» для примирения.

Заучивание небольших «стихотворений-мирилок» способствует развитию речи детей, совершенствованию произношения звуков, повышению выразительности речи. Использование «игрушек-мирилок» способствует развитию мелкой моторики, обогащению тактильных ощущений. Но главное, использование этих педагогических средств приводит к снижению конфликтов между детьми, они учатся разрешать конфликтные ситуации мирным путем, что в итоге обеспечивает поддержание эмоционального благополучия воспитанников.

*Погудина М.О.,
магистрант профиль «Образование и комплексная абилитация
детей младенческого и раннего возраста»*

*Научный руководитель: к.пс.н., доцент кафедры специальной педагогики и психологии
Ворошнина О.Р.*

*ФГБОУ ВО Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь
pogudina-marina@mail.ru*

ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В ВОПРОСАХ ПРОФИЛАКТИКИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье раскрывается проблема психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах профилактики речевых нарушений у детей раннего возраста.

Ключевые слова: психолого-педагогическая компетентность родителей, профилактика речевых нарушений, ранний возраст.

Одним из важных направлений развития логопедической помощи населению является предупреждение речевых нарушений и последствий речевой патологии. Перед этой специальной отраслью логопедии стоят такие задачи, как предупреждение речевых нарушений – первичная профилактика, а также предупреждение перехода речевых расстройств в хронические формы и предупреждение последствий речевой патологии – вторичная профилактика. С помощью профилактики можно избежать и качественно произвести коррекцию речи. Для того, чтобы процесс был системным и качественным, необходимо привлечение не только педагогов, медицинских работников, но и семей к помощи в воспитании детей.

Несмотря на то, что социальная ситуация в нашей стране в сфере детства и родительства быстро изменяется, при этом на систему образования возложены новые функции привлечения родителей в качестве субъектов образовательного процесса. Поэтому в настоящее время работа с родителями требует принципиально других подходов, предполагающих развитие психолого-педагогической компетентности родителей, повышение их заинтересованности в регулярном сотрудничестве с педагогами и другими участниками педагогического процесса. Актуальность вовлечения родителей в педагогический процесс отмечается такими авторами, как Е.П. Арнаутова [1], О.Л. Зверева [2], В.В. Селина [5], Л.В. Коломийченко [3] и др.

Психолого-педагогическая компетентность родителей – это система знаний о возрастных этапах развития ребенка, о том, как взаимодействовать с ребенком, знаний из сферы психологии общения. Она является необходимой для всех родителей, кто заинтересован в эффективном и всестороннем воспитании детей. Психолого-педагогическая компетентность включает в себя уровни развития и компоненты. В.В. Селиной [5] выделено три уровня развития психолого-педагогической компетентности: низкий, средний, высокий:

1. Низкий уровень развития психолого-педагогической компетентности родителя может наблюдаться в тех семьях, где родительская роль носит весьма общий характер, знания родителей об особенностях развития ребенка поверхностны, а «родительство» недостаточно осмысливается взрослыми;

2. Средний уровень развития психолого-педагогической компетентности родителя свидетельствует о том, что родители владеют определенными знаниями в вопросах родительства и воспитания ребенка. У этих родителей достаточно развита толерантность и эмпатия. Наблюдается несколько противоречивое отношение к собственно процессу воспитания;

3. Высокий уровень развития компетентности присущ родителям, которые имеют о себе как о родителе четкое представление, они обладают гибкостью и креативностью в решениях, ребенок для них является субъектом взаимодействия. Мужчины имеют высокую психологическую готовность к отцовству, а женщины высокую психологическую готовность к материнству. Они осознанно стремятся к самореализации и саморазвитию в процессе воспитания ребенка.

Р.В. Овчарова [4], выделяет в структуре родительской компетентности 3 компонента: когнитивный, эмоциональный, поведенческий. Для того, чтобы изучить уровень сформированности психолого-педагогической компетентности, помогающей родителям понимать особенности речевого развития детей раннего возраста, имеющих задержку речевого развития (далее – ЗРР), нами были исследованы эмоциональный, поведенческий и когнитивный компоненты психолого-педагогической компетентности родителей детей с ЗРР.

Для исследования эмоционального и поведенческого компонентов компетентности мы использовали методику В.В. Ткачевой «Определение воспитательских умений у родителей детей с отклонениями в развитии» [6], помогающую выявить характер эмоционального отношения родителя к ребенку, специфику эмоционального принятия-отвержения, понимание особенностей малыша, особенностей его здоровья, желаний, потребностей, эмоций, предпочитаемых способов взаимодействия с ребенком. Методика включает в себя 24 вопроса, на который родитель отвечает «да» или «нет». Правильных ответов не существует. Вопросы касаются типов поощрения ребенка, отношения к личности ребенка, понимание ответственности за воспитание в семье и т.д.

Для изучения компетентности родителей в вопросах речевого развития детей с ЗРР нами была разработана анкета «Компетентность родителей в вопросах развития речи детей раннего возраста с ЗРР». Анкета позволит определить уровень сформированности когнитивного компонента компетентности родителей. В анкете 13 вопросов, на которые родитель дает свои ответы, за которые начисляются баллы. По результатам данной анкеты мы сможем определить, насколько родитель понимает, что такое речевое развитие ребенка, умеет ли организовать условия для успешного развития речи, оценивает ли важность развития речи собственного ребенка.

Библиографический список

1. Арнаутова Е.П. Педагог и семья. – М., 2002. – 264 с.
2. Зверева О.Л. Сотрудничество с родителями детей раннего возраста // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2003. – № 6. – С. 94-98.

3. Коломийченко Л.В. Я – компетентный родитель. Программа работы с родителями дошкольников. - М.: Сфера, 2013. – 128 с.

4. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 319 с.

5. Селина В.В. Развитие педагогической компетентности родителей детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении: автореф. ... дисс. канд. пед. наук. – В. Новгород, 2009. – 188 с.

6. Ткачева В.В. Технологии психологического изучения семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии. – М.: Психология, 2015. 320 с.

*Рябцева Е.Б.,
учитель-дефектолог
МБОУ «Дивьянская СОШ»,
пос. Дивья, Добрянский ГО
katerina.ryabceva@mail.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕНСИВОВ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ, ИСПЫТЫВАЮЩИМИ ТРУДНОСТИ В ОСВОЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

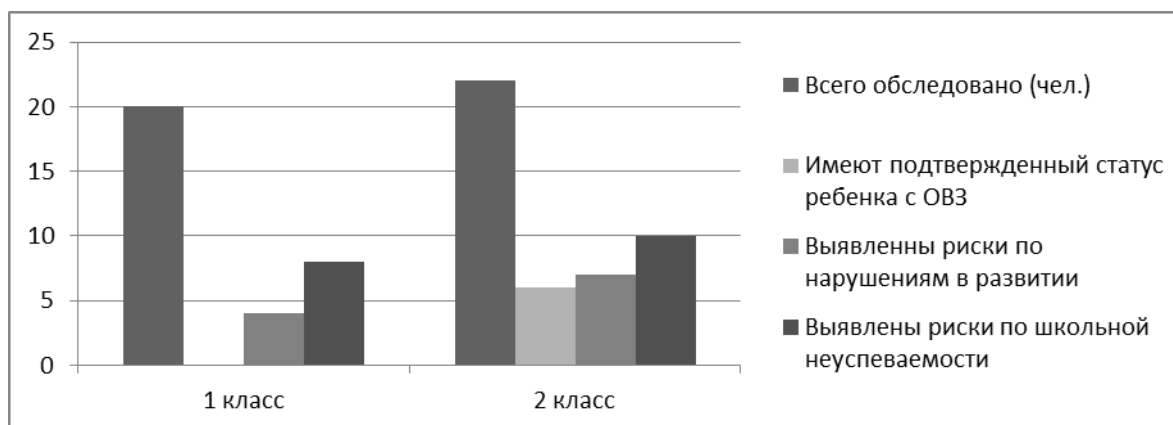
Аннотация. В статье раскрыт опыт применения образовательных интенсивов в коррекции трудностей освоения образовательной программы младшими школьниками, имеющими неярко выраженных нарушениях в развитии. Особое внимание уделено содержанию и форме организации образовательных интенсивов с учащимися 1, 2 классов.

Ключевые слова: образовательный интенсив; учащиеся, испытывающие трудности в освоении образовательной программы; риск по школьной неуспеваемости.

Современные тенденции Российского образования таковы, что в общеобразовательных учреждениях повышается количество детей, имеющих отклонения в развитии и / или инвалидность. Тем самым реализуется направление инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. Качественно изменились и виды и формы коррекционного образования в целом и коррекционной помощи в частности. С введением Федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья коррекционное сопровождение получило четко обозначенные направления работы и требования к результатам. Активизировалась система ранней помощи и раннего выявления отклонений в развитии, благодаря чему достаточно большое количество детей с ОВЗ выявляется и получает коррекционное сопровождение задолго до поступления в школу. Вместе с тем в период обучения в первых, вторых классах начальной школы выявляется группа детей, испытывающих стойкие трудности в освоении школьного материала. Наше исследование было посвящено изучению особенностей выявления, формы, методы и способы работы с данными учащимися.

Нами был проведен ряд диагностических мероприятий, включающий: анализ успеваемости учащихся 2 класса; анализ листов индивидуальных достижений учащихся 1 класса; психологическую диагностику отклонений в развитии по методике М.Л. Шипицыной; диагностику речевых нарушений по методике Т.А. Фатеховой.

Результаты комплексного анализа результатов диагностики, представленные на диаграмме, показали наличие возможных нарушений в развитии и рисков по школьной неуспеваемости.



Выявленная ситуация обусловила необходимость осуществления комплексной работы, сочетающей коррекционное сопровождение и педагогическую деятельность по преодолению пробелов. При этом данная работа должна отвечать принципам здоровьесбережения и учитывать нагрузку учащихся начальной ступени. Оптимальным способом решения указанного противоречия стало применение цикла образовательных интенсивов.

Образовательный интенсив – достаточно новое направление в условиях школьного обучения. Интенсивы, активно применяемые в обучении студентов, требуют адаптации и рационализации под реалии начальной школы. Образовательные интенсивы обладают несомненным достоинством: являясь разновидностью проектной технологии, они ориентированы на формирование компетенций.

Образовательное пространство интенсива – это:

- выбор индивидуальной траектории для каждого выявленного учащегося (индивидуальная траектория отражается в объеме и сложности подобранных заданий);
- возможность получить навыки проектной деятельности (результаты интенсива индивидуальны для каждого учащегося, так как результат есть решение индивидуального проекта);
- насыщенные занятия, активизирующие всю познавательную деятельность учащегося и способствующие коррекции выявленных недостатков.

Нами был разработан образовательный интенсив для учащихся 1, 2 классов, в основу которого заложен навык осмысленного чтения как базовый в обучении младших школьников. Образовательный интенсив спроектирован на три учебные недели, с плавающим расписанием индивидуальных занятий в период второй смены, продолжительностью от 15 до 40 минут в зависимости от образовательных потребностей

учащегося. Охват составил 13 учащихся 1, 2 классов. В течение трех учебных недель учащиеся посетили от 2 до 12 индивидуальных занятий.

Содержание интенсива представляет индивидуальную папку, включающую:

- обязательные для каждого занятия задания на развитие техники чтения. Задания дифференцированы по сложности и содержанию, а так же учтены нарушения произносительной стороны речи каждого ребенка. За основу мы взяли тексты для проверки техники чтения сборника под авторством Н.В Лободиной [1];

- тренировочные упражнения на развитие зрительного внимания, фонетического анализа, пространственного гнозиса, мелкой моторики. Для каждого участника набор упражнений подбирался индивидуально;

- работу над учебным проектом;

- рефлексию. В результате просмотра выполненных заданий и результатов самостоятельной деятельности, учащийся оценивал себя, отвечая на вопросы: Все ли задуманное выполнено? Возникали ли трудности в процессе выполнения? Удовлетворен ли участник своим результатом? Учащийся самостоятельно выбирал себе наклейку – оценку, приклеивал ее в строку достижений.

Тематика учебных проектов может быть следующей:

- Читаем, иллюстрируем (поэтапное чтение доступного для понимания, но достаточного в объеме произведения; анализ содержания; иллюстрирование содержания каждой части);

- Книготворчество (поэтапное чтение произведения; анализ содержания каждой части; работа с шаблоном (листом книги): заполнение изложением прочитанного отрывка, в том числе печатание на компьютере);

- Составление произведений (анализ известных учащемуся произведений; составление плана будущего произведения; оформление каждой части произведения).

Результатом образовательного интенсива (с позиции освоения содержания) стало заполнение папки выполненными упражнениями, результатом проекта, листом достижений с отмеченными результатами каждого занятия.

Результаты образовательного интенсива, с позиции достижений учащихся, свидетельствуют об эффективности применения данного метода:

- 6 учащихся повысили технику чтения до удовлетворительного результата;

- у 3 учащихся техника чтения улучшилась до оценки «хорошо»;

- 8 учащихся стали выдерживать темп учебных занятий без потери активного внимания и резкого снижения работоспособности;

- у 2 учащихся повысились показатели мнестической деятельности;

- у 4 учащихся удалось, частично, либо полностью, скорректировать нарушение звукопроизношения;

- 10 учащихся занимались с увлечением, не потеряли интерес к окончанию интенсива, стали больше читать самостоятельно.

Главным достижением интенсива стало то, что двое посещавших его учащихся повысили свою успеваемость и вышли из зоны риска по школьной неуспеваемости. Еще шестеро учащихся повысили успеваемость до удовлетворительного уровня.

Таким образом, применение образовательных интенсивов в коррекции школьной неуспеваемости учащихся младших классов показало свою эффективность. Данное направление является достаточно новым для системы начального общего образования. Перспективы его применения достаточно широки. В частности, возможно использование образовательных интенсивов в коррекционной работе с применением дистанционных технологий.

Библиографический список

1. Лободина Н.В. Чтение: 1–4 классы: тексты для проверки техники и выразительности чтения. ФГОС. Из-во Учитель, 2016.

*Сашиева С.Н.,
учитель начальных классов
lane.saisheva.69@mail.ru*

*Кушель Н.В.,
учитель-дефектолог
nicka.top@yandex.ru*

*МАОУ «Школа № 7 для обучающихся с ОВЗ»
г. Березники*

РАЗВИВАЮЩИЕ МЯГКИЕ МОДУЛИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье обозначаются принципы построения развивающей предметно-пространственной среды, описываются авторские пособия (развивающие мягкие модули), используемые в работе с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Ключевые слова: ребенок с тяжелыми множественными нарушениями развития, развивающая предметно-пространственная среда, мягкие развивающие модули.

Ребенок с тяжелыми множественными физическими и (или) психическими нарушениями развития (ТМНР) постоянно испытывает потребность в социально-педагогической помощи со стороны взрослых, что обуславливает необходимость создания адекватных образовательных условий.

Одним из таких условий является проектирование и создание адаптивной образовательной среды, поддерживающей и стимулирующей развитие детей данной категории. Важным компонентом адаптивной образовательной среды является специальная развивающая предметно-пространственная среда, позволяющая решать коррекционные и образовательные задачи [1].

При подборе развивающего, дидактического и наглядно-практического материала необходимо учитывать ряд принципов:

– трансформируемость – возможность изменений предметно-развивающей среды в зависимости от образовательной ситуации, в том числе от меняющихся возможностей детей;

- полифункциональность – возможность разнообразного использования различных составляющих предметной среды, дидактических материалов;
- вариативность – периодическая смена дидактического материала, появление новых предметов, которые стимулируют познавательную, исследовательскую, игровую и двигательную активность детей;
- доступность – свободный доступ детей к игровому и развивающему материалу;
- безопасность – соответствие всех элементов требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования.

Педагоги, работающие с детьми с ТМНР, находятся в постоянном поиске эффективных развивающих и дидактических материалов, которые способствовали бы повышению мотивации к деятельности, развитию познавательной активности и коррекции имеющихся нарушений у детей. Одним из примеров таких развивающих пособий, соответствующих данным принципам, являются мягкие развивающие модули (бизимодули и бизибуки) – это панели и книги, сшитые из фетра или ткани с интерактивными игровыми элементами (окошки, тянучки, сенсорные участки и пр.).

Данные пособия помогают детям научиться удерживать внимание, рассматривать, способствуют развитию восприятия, мышления, обогащению сенсорного опыта, тактильных ощущений, развивают мелкую моторику, коммуникативные навыки, активизируют речь. С такими пособиями легко и удобно действовать: оно мягкое, безопасное, мобильное. Дети легко могут работать с ним самостоятельно. Еще одним преимуществом данного вида пособий является заинтересованность родителей не только в их использовании, но и в их изготовлении. Представленные ниже пособия созданы при участии матерей обучающихся класса «Особый ребенок».

Развивающее пособие «Времена года» помогает закрепить представления детей о явлениях и сезонных изменениях в природе, характерных для конкретного времени года, последовательность сезонов. Работа с пособием развивает творческую фантазию, активизирует и расширяет словарь по теме времена года, явления природы, развивает связную речь, внимание, логическое мышление, мелкую моторику.



Пособие представляет собой дорожку отдельных квадратных модулей на тканевой основе, соответствующих тому или иному времени года. На каждом модуле изображен один и тот же сюжет – дерево с добавлением фетровых элементов на липучках (кнопках), соответствующих конкретному времени года. Сюжет можно выкладывать в зависимости от игровой задачи и фантазии ребёнка. Также можно предложить ребёнку готовый сюжет

выполненный педагогом с ошибками (перепутанными элементами различных времён года) и предложить найти и объяснить ошибку.

Тренажер-планшет «Считай-ка» направлен на формирование математических представлений: обучение счету до пяти, знакомство с цифрами, умение соотносить количество предметов с числом и цифрой. Развивает координацию движений пальцев рук, сноровку, внимательность, усидчивость.

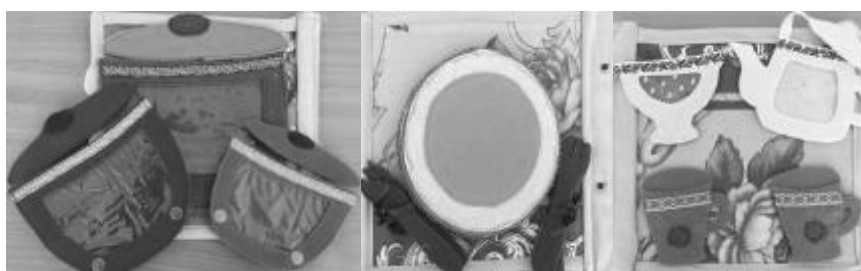


На планшете слева размещены счеты, выполненные из шнура и бусин разного цвета и формы, элементы с изображением цифр на липучке. Справа изображено дерево, где с помощью различных элементов на липучках дети выкладывают соответствующее цифре количество предметов (цветочков, листиков, птичек, снежинок и пр.).

Тематическое пособие «Кухня» – комплексное дидактическое пособие, предназначенное для совместной игры взрослого и ребенка. Направлено на развитие познавательного интереса, формирование представлений об окружающем быте. Способствует расширению и активизации словаря, а также развитию памяти, мышления, математических навыков, мелкой моторики. Пособие выполнено в виде мягкой книги. Содержит 9 страниц с игровыми элементами.



Тематическое пособие «Посуда» знакомит с предметами чайной, столовой и кухонной посуды, упражняет в соотношении предметов по величине.



«Разноцветное мороженое» позволяет закрепить представления о цвете, упражнять в умении расстёгивать и застегивать пуговицы. «Фруктовая пирамидка» закрепляет представление о некоторых фруктах, позволяет упражнять в счете, ориентировке в пространстве (вверху, внизу), группировке однородных предметов, тренирует мелкую моторику.



«Сыпучие продукты» дает представление о сыпучих продуктах, расширяет словарный запас, тактильные ощущения. «Корзинка с овощами» закрепляет представление об овощах (капуста, свекла, репа, огурец, картофель, помидор, баклажан, морковь). «Баночки» закрепляет представление о цвете, умение действовать по инструкции (например, положи лимон в розовую баночку), развивает мелкую моторику.



Таким образом, правильно подобранные дидактические и наглядно-практические пособия в коррекционно-образовательном процессе детей с ТМНР – это, с одной стороны, эффективное средство развития особенного ребенка, а с другой – своеобразная практическая деятельность самого ребёнка по освоению окружающей действительности.

Библиографический список

1. Гайдукевич С.Е, Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения: учеб.-метод, пособие / С.Е. Гайдукевич [и др.]; под общ. ред. С.Е. Гайдукевич, В.В. Чечета. – Минск: БГПУ, 2006. – 98 с.

Санникова Г.В.

магистрант профиль «Образование и комплексная
абилитация детей младенческого и раннего возраста»

Научный руководитель: к.п.н., доцент кафедры специальной педагогики и психологии

Аюпова Е.Е.

ФГБОУ ВО Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,

г. Пермь

МОДЕЛИРОВАНИЕ МУНИЦИПАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОКАЗАНИЯ РАННЕЙ ПОМОЩИ

Аннотация. В работе характеризуется муниципальная модель оказания ранней помощи семьям, имеющим детей с ограниченными возможностями здоровья, выстроенная на основе анализа опыта функционирования служб ранней помощи на базе образовательных организаций.

Ключевые слова: ранняя помощь, служба ранней помощи, консультационный пункт, муниципальная модель.

Обобщение регионального опыта развития служб ранней помощи показывает, что их создание в составе и на базе действующей образовательной организации в качестве ее подразделения или функции, выделенной в совокупности действующих функций, позволяет, с одной стороны, уменьшить возрастание организационных и управленческих расходов и усилий, а с другой стороны, в достаточной мере обеспечить службы ранней помощи кадровыми ресурсами [1, 2, 3, 4, 5].

Поэтому в муниципальную модель оказания ранней помощи необходимо включать такие элементы как: консультативные пункты, мобильные лекотеки, методические клубы по родительскому образованию.

Раскроем особенности функционирования каждого из названных элементов.

Необходимо организовать работу консультационных пунктов на базе всех образовательных организаций, осуществляющих образовательную деятельность в сфере дошкольного образования, потому что консультирование было и остается одной из самых доступных форм психолого-педагогической помощи родителям (законным представителям). Консультационные пункты создаются в целях реализации абилитационных и коррекционных мероприятий по повышению уровня дефектологической компетентности членов семей, имеющих сходные проблемы. Работа осуществляется в виде консультаций в очном и ставшим на сегодняшний день востребованным, дистанционном формате. Особенно это важно для родителей (законных представителей) детей от 2 месяцев до 3 лет, поскольку в силу младенческого и раннего возраста ребенка и больших расстояний от образовательных организаций, где в штате имеются такие специалисты как учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, в сельских территориях.

Мобильная лекотека станет незаменимым компонентом в структуре модели оказания ранней помощи детям, обеспечивающим его подготовку к переходу из семьи в образовательные организации, потому что обеспечивает решение таких задач, как:

– проведение психопрофилактики и психокоррекции средствами игры у детей с нарушениями в развитии в возрасте от двух месяцев до трех и более лет;

- разработка и реализация программ коррекционно-педагогической помощи детям, исходя из особенностей их психофизического развития и индивидуальных возможностей;
- обучение родителей методам игрового взаимодействия с детьми, нормализация детско-родительских отношений;
- формирование позитивного информационного пространства для распространения опыта эффективного социального партнерства по абилитации детей с особыми образовательными запросами;
- подбор игрового развивающего оборудования, организация домашнего пространства с учетом особенностей развития и здоровья ребенка.

Организация мастерской развивающей игрушки на базе учреждений дополнительного образования станет настоящим подспорьем и поможет родителей сделать активными участниками коррекционно-развивающего процесса и помощниками специалистам Службы ранней помощи.

Следующим элементом муниципальной модели оказания ранней помощи является методический клуб по родительскому образованию. Его функционирование предполагает очные и онлайн-консультации в рамках районных методических объединений педагогов-психологов, учителей-логопедов и учителей-дефектологов (специалистов «шаговой доступности»), а также набирающие силу на сегодняшний момент on-line родительские встречи со специалистами «первого уровня» – работниками Государственного бюджетного учреждения Пермского края «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи».

Развитие системы медико-психолого-педагогического патронажа и ее реализации на базе функционирующих психолого-медико-педагогических центров и психолого-медико-педагогических служб образовательных организаций обеспечит возможность становления в регионе системы ранней диагностики нарушений развития детей и оказания им ранней комплексной помощи, активного включения их родителей в коррекционно-развивающий процесс.

Библиографический список

1. Аксенова Л.И. Ранняя помощь детям с ограниченными возможностями здоровья: учеб. пособие для СПО. – М.: Юрайт, 2018. – 377 с.
2. Ахметзянова А.И. Формирование жизненной компетенции у детей с сочетанными нарушениями в условиях Лекотеки // Теория и практика общественного развития: Научный журнал. – 2013. – № 4.
3. Методические рекомендации департамента государственной политики и нормативно-правового регулирования в сфере образования Министерства образования и науки РФ «О внедрении различных моделей обеспечения равных стартовых возможностей получения общего образования для детей из разных слоёв населения» от 31.01.2008 №03-ФЗ
4. Разенкова Ю.А., Славин С.С. Базовые модели ранней помощи в региональном образовательном пространстве // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2016. – № 2. – С. 3-12.
5. Эффективные практики ранней помощи (Опыт реализации программ Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, в субъектах Российской Федерации): Информационно-методический сборник. – М.: Благотворительный фонд социальной поддержки граждан «Соинтеграция», 2015. – 130 с.

ПРОГРАММА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ СОЦИАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ «ВЗРОСЛЫЕ РЕШЕНИЯ»

Аннотация: в статье излагается программа образовательной практики, ориентированной на формирование коммуникативных и социальных компетенций у подростков группы риска социально-опасного положения и является средством реализации внеурочной деятельности согласно требованиям ФГОС ООО.

Ключевые слова: ФГОС ООО, внеурочная деятельность, образовательные практики социальной направленности, подростки с ОВЗ группы риска социально-опасного положения.

Разработанная нами программа образовательной практики социальной направленности (ОПСН) «Взрослые решения» является средством реализации внеурочной деятельности.

ФГОС основного общего образования определяет внеурочную деятельность как часть образовательной деятельности. Внеурочная деятельность становится основной областью достижения личностных и метапредметных образовательных результатов [5]. При этом формы внеурочной деятельности могут оставаться прежними – это кружки, художественные студии, спортивные клубы и секции, юношеские организации, краеведческая работа, научно-практические конференции, школьные научные общества, олимпиады, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики, военно-патриотические объединения и т.д., но акцент в их реализации должен быть перемещен с развлекательной стороны на образовательную. В то же время во внеурочной деятельности должны возникнуть новые формы, связанные именно с образовательным эффектом. Одной из таких инновационных форм, ориентированных на достижение личностных и метапредметных результатов, является образовательная практика.

Образовательная практика – это деятельность учащихся, в процессе которой происходит их обучение, воспитание и развитие, в результате чего у них появляется возможность применить осваиваемые метаспособы в реальности.

В настоящее время различается три вида образовательных практик:

1. образовательные практики учебной направленности – это образовательная деятельность по практическому освоению специальных предметных компетентностей и универсальных учебных действий: получение и обработка информации, целеполагание, прогнозирование, моделирование и т.д.;

2. образовательные практики профессиональной направленности, предусматривающие ознакомление с конкретными профессиями, получение начальных профессиональных навыков; они определяются в соответствии с направлением обучения по выбранной специальности;

3. образовательные практики социальной направленности – это образовательная деятельность учащихся, направленная на осмысление и освоение теоретических знаний

в сфере межличностных отношений; развитие социальных навыков, получение опыта социального действия; развитие социальной компетентности, формирование и отработку индивидуальной модели социального поведения [1].

Нами был выбран третий вид – образовательные практики социальной направленности (ОПСН).

Наша программа ориентирована на учащихся с задержкой психического развития (далее ЗПР) группы риска, связанного с психологическим, интеллектуальным, эмоционально-личностным состоянием, здоровьем, учебной деятельностью и поведением, способствующих возникновению социально опасного положения [3]. Большинство учащихся целевой группы из неблагополучных семей, где родители часто не контролируют не только учебу и времяпровождение подростков, но и забывают про такие вещи, как получение паспорта в 14 лет, прохождение медицинской комиссии для поступления в ОУ, помощь в самоопределении детей после окончания 9 классов и др. Поэтому педагогам необходимо, во-первых, обучить детей данной категории делать это самостоятельно, а во-вторых обеспечить их занятость во внеурочной деятельности, что поможет предупредить бродяжничество и совершение правонарушений.

Анализ результатов диагностики и наблюдений в учебно-воспитательном процессе за данной категорией учащихся выявил, что 48 % из них склонны к отрицанию общепринятых норм и ценностей; 71 % учащихся имеют неадекватную самооценку, 82 % школьников имеют различные виды нарушений межличностного общения и социального взаимодействия.

Описанная ситуация актуализировала разработку программы ОПСН, имеющей целью формирование коммуникативных и социальных компетенций у подростков с ЗПР группы риска социально-опасного положения. В рамках поставленной цели были определены следующие задачи: научить подростков видеть социальные проблемы как свои собственные, так и окружающего мира, проектировать свою деятельность; научить работать с документацией; сформировать и отработать индивидуальную модель социального поведения; научить вступать в деловые отношения с организациями и частными лицами; способствовать развитию социальных навыков, получению опыта социального действия;

Участниками реализуемой программы являются обучающиеся группы риска социально-опасного положения (13–16 лет), их родители, педагог-психолог.

Программа ОПСН была разработана в соответствии со следующими нормативно-правовыми документами: Федеральным законом Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; Приказом Министерства образования и науки от 17.12.2010 №1897 «Об утверждении федерального образовательного стандарта основного общего образования»; Приказом Министерства образования и науки от 31.12.2015 №1577 «О внесении изменений в федеральный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. №1897»; Санитарными правилами СанПиН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях» (постановление Главного санитарного врача России от 29.12.2010 №189, зарегистрированное в Минюсте России 03.03.2011 №189); Постановлением Правительства Пермского края от 26.11.2018 N 736-п "Об утверждении

Порядка по выявлению детского и семейного неблагополучия и организации работы по его коррекции и внесению изменений в Постановление Правительства Пермского края от 28 сентября 2016 г. N 846-п "Об утверждении Порядка ведения информационного учета семей и детей группы риска социально опасного положения". Положением МАОУ «СОШ Петролеум +» о структуре, порядке разработки и утверждения адаптированных рабочих программ учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей).

Программа рассчитана на один учебный год и включает 34 занятия продолжительностью по 45 минут. Занятия проводятся 1–2 раза в неделю в учебном кабинете или компьютером классе школы.

Ожидаемыми результатами реализации программы являются:

1. личностные результаты (подросток освоит нормы и правила поведения; освоит роли и формы социальной жизни в группах и сообществах, включая взрослые и социальные сообщества; станет участником школьной и общественной жизни в пределах возрастных компетенций; у него будет сформирована коммуникативная компетентность в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно-полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности);

2. метапредметные результаты (подросток овладеет умением самостоятельно планировать пути достижения целей; осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач).

Объектами оценивания результатов реализации программы являются: алгоритм получения паспорта, заявление, режим работы педиатра по месту жительства, сочинение, алгоритм устройства на работу. Соответственно техническим заданием для обучающихся является: 1) составление алгоритма получения паспорта по месту жительства (составить список необходимых документов, узнать режим работы паспортного стола, отработать запись через сайт <https://www.gosuslugi.ru/>), 2) составление алгоритма записи к врачам-специалистам (составить список врачей и поликлиник для прохождения медицинской комиссии, узнать режим работы врачей, отработать запись через сайт <https://k-vrachu.ru/>), 3) составление резюме для устройства на работу.

Таблица 1

Критерии и показатели их оценки (критерии оценки деятельности учащихся)

№	критерии	показатели	баллы
1	Получение паспорта	1. Знает режим работы паспортного стола 2. Научился правильно и грамотно заполнять заявление на получение паспорта. 3. Знает правила поведения и общения с сотрудниками паспортного стола. 4. Может подать заявление через сайт https://www.gosuslugi.ru/	1-5
2	Медосмотр	1. Знает алгоритм записи к врачам • По телефону. • Через интернет. 2. Знает правила поведения и общения в общественных местах	1-10 1-5
3	Алгоритм устройства на работу	1. Сочинение «Кем я хочу быть», «Профессии моих родителей». 2. Умение составлять резюме.	1-5 1-5

План реализации программы

№ п/п	Шаги (модули), меры прития, по достижению результата	Часы	Содержание и формы деятельности	Результат (продукт)
1. Модуль ОПСН «Получение официальных документов» (на примере получения паспорта РФ) (11 часов)				
1	Подготовительная работа	2	<ul style="list-style-type: none"> Работа в компьютерном классе – сбор информации о местонахождении и режиме работы паспортного стола, составление списка документов, необходимых для получения паспорта, регистрация на сайте https://www.gosuslugi.ru/ 	<ul style="list-style-type: none"> Научатся использовать интернет ресурсы, справочные службы Узнают местонахождение Узнают какие документы необходимы для получения паспорта
2	Практические занятия	5	<ul style="list-style-type: none"> Ролевая игра «Роль общения». Упражнение «Уроки бесконфликтного общения». Составление памятки «Правила поведения в общественных организациях» Опросник «Как получить паспорт, документы». Дискуссия «Алгоритм обращения в паспортный стол». Рефлексия. 	<ul style="list-style-type: none"> Получают возможность развить коммуникативные и социальные компетенции. Отработают правила поведения и общения с сотрудниками паспортного стола. Научатся правильно и грамотно заполнять заявление на получение паспорта.
3	С/М практика (под наблюдением педагога)	2	Выход в паспортный стол, для отработки индивидуальной модели социального поведения, получение опыта социального взаимодействия.	<ul style="list-style-type: none"> Самостоятельно получают паспорт
4	Рефлексия	2	<p>Работа в группах:</p> <ul style="list-style-type: none"> Выявление и анализ типичных ошибок и устранение выявленных проблем. Проверка полученных умений и навыков. 	<ul style="list-style-type: none"> Оценят собственную деятельность. Проанализируют ошибки и трудности. Научатся применять полученную практику на других видах деятельности

№ п/п	Шаги (модули), мероприятия, по достижению результата	Часы	Содержание и формы деятельности	Результат (продукт)
2. Модуль ОПСН «Прохождение медицинской комиссии» (11 часов)				
1	Подготовительная работа	2	<ul style="list-style-type: none"> • Работа в компьютерном классе – сбор информации о местонахождении и режиме работы. • Выбор специалистов. Изучение алгоритма записи к врачу по телефону и через сайт https://k-vrachu.ru/ 	<ul style="list-style-type: none"> • Научатся использовать интернет ресурсы, справочные службы. • Выяснят, каких специалистов необходимо пройти и какие документы при себе иметь. • Узнают о местонахождении медицинских учреждений. • Осуществят запись к специалистам.
2	Практические занятия	5	<ul style="list-style-type: none"> • Повторение правил поведения в общественных местах. • Опросник «Документы для прохождения мед. комиссии». • Дискуссия: алгоритм обращения в медицинское учреждение, запись по телефону или через сайт https://k-vrachu.ru/ • Деловая игра «На приеме у врача». • Рефлексия. 	<ul style="list-style-type: none"> • Получат возможность развить коммуникативные и социальные компетенции • Отработают правила поведения в поликлинике и общения с мед. персоналом и окружающими людьми.
3	С/М практика (под наблюдением педагога)	2	Отработка индивидуальной модели социального поведения, получение опыта социального взаимодействия	<ul style="list-style-type: none"> • Получат возможность самостоятельно пройти медицинскую комиссию. • Научатся планировать свою деятельность.
4	Рефлексия	2	Самоанализ практики. Работа в группах. Дискуссии.	<ul style="list-style-type: none"> • Оценят собственную деятельность. • Проанализируют ошибки и трудности. • Научатся применять полученную практику на других видах деятельности.

№п/п	Шаги (модули), мероприятия, по достижению результата	Часы	Содержание и формы деятельности	Результат (продукт)
3. Модуль «Мир моей профессии» (12 часов)				
1	Подготовительная работа	4	<ul style="list-style-type: none"> Изучение профессиональных интересов учащихся. Написание сочинений. 	<ul style="list-style-type: none"> Диагностика ДДО. Подготовят небольшие сочинения на тему: «Кем я хочу быть», «Профессии моих родителей»
2	Практические занятия	6	<ul style="list-style-type: none"> Час общения «Мир профессий.» Презентация сочинений о профессиях. Час общения «Деловой человек». Составление резюме. Ролевая игра «Устройство на работу» 	<ul style="list-style-type: none"> сформируют начальные профессиональные представления. Разовьют саморегуляционную деятельность. Отработают навыки устройства на работу.
3	Рефлексия	2	<ul style="list-style-type: none"> Самоанализ практики. Дискуссия. Оформление тематических стендов. Составление профессиональных анкет. 	<ul style="list-style-type: none"> Оценят собственную деятельность. Проанализируют ошибки и трудности. Оформят тематический стенд «Я и профессия».

Библиографический список

1. Гарсиа Э.Н. Образовательные практики социальной направленности как механизм реализации ФГОС внеурочной деятельности – замысел и перспективы. URL: <http://web.iro.perm.ru:8800>

2. Социальное проектирование: реком. по оформ., оценке эффективности и ресурсному обеспечению соц. проектов / сост. О.Б. Коновалова, Ж.В. Рыжова. Н. Новгород: Пед. Технологии, 2004. – 94 с.

3. Постановление Правительства Пермского края от 26.11.2018 N 736-п «Об утверждении Порядка по выявлению детского и семейного неблагополучия и организации работы по его коррекции и внесению изменений в Постановление Правительства Пермского края от 28 сентября 2016 г. N 846-п «Об утверждении Порядка ведения информационного учета семей и детей группы риска социально опасного положения». – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/5900201811270001>

4. Чистякова С.Н., Родичев Н.Ф, Лернер П.С., Рабинович А.В. Содержание профессиональных проб и этапы их выполнения. М.: Академия, 2011. 159 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования // Вестник образования. – 2009. – № 1.

*Сидорова Н.А.,
магистрант профиль «Педагогические инновации в дошкольном образовании»
Научный руководитель: д.п.н., профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии
Коломийченко Л.В.
ФГБОУ ВО Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь*

К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ПОДВИЖНЫХ ИГР РАЗНЫХ НАРОДОВ

Аннотация. В данной статье рассмотрена проблема организации инновационной деятельности в области формирования межнациональной толерантности детей старшего дошкольного возраста. Проанализированы современные условия реализации педагогического проектирования с учетом внедрения инноваций в образование в соответствии с правовыми и законодательными актами. Как один из механизмов решения данной проблемы предложены подвижные игры разных народов, что обосновано их воспитательным потенциалом и возрастными особенностями детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: инновации, педагогическое проектирование, межнациональная толерантность, дошкольный возраст, подвижная игра.

На современном этапе развития образования в связи с введением в действие Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), Закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 развитие инновационной деятельности является одним из приоритетных направлений в дошкольном образовании, что также закреплено в Законе Пермского края от 12 марта 2014 г. N 308-ПК "Об образовании в Пермском крае» (статья 10 «Экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования»).

В Законе «Об образовании в РФ» отмечено, что инновационная деятельность ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования. Но при этом проведенное анкетирование педагогов показало, что воспитатели зачастую владеют недостаточным уровнем компетенций в области инновационной деятельности и не готовы к ее осуществлению в полной мере.

Законодательством установлено, что инновационная деятельность в образовании осуществляется в двух основных формах: через реализацию инновационных педагогических проектов и разработку инновационных программ. Применительно к организации инновационной деятельности в конкретном дошкольном учреждении чаще используется первая форма, связанная с разработкой проектов. Педагогическое проектирование ориентировано на прогнозирование педагогического процесса, соответствующего

поставленным целям и задачам обучения и воспитания, а также на профессиональное саморазвитие педагога, способного к реализации спроектированной системы.

Вместе с тем анализ существующих инновационных проектов позволяет сделать вывод об их относительно низком уровне научного обоснования и отсутствии логики в их разработке в соответствии с генезисом инновационной деятельности. Несмотря на то, что разрабатываемые проекты инновационного поиска представлены по многим направлениям личностного развития, вопросы формирования межнациональной толерантности детей дошкольного возраста в них практически не отражены, в то время, как эта проблема на сегодняшний день является одной из самых актуальных в нашей стране. Россия является страной многонациональной, с множеством разных и непохожих друг на друга культур, что служит существенным основанием для инновационного поиска путей совершенствования процесса формирования основ культуры межнационального общения. Данная проблема находит свое отражение в различных правовых документах как международного, так и государственного уровней: «Всеобщая декларация прав человека», «Декларация принципов толерантности», «Международный пакт о гражданских и политических правах», «Декларация прав ребенка», Конвенция ООН «О правах ребенка», «Национальная доктрина образования в РФ до 2025 года».

Формирование основ межнациональной толерантности необходимо начинать в дошкольном возрасте, так как этот возраст является сенситивным для развития многих нравственных качеств, в том числе и толерантности. Приобщение детей к социокультурным национальным ценностям определяется одним из важнейших направлений взаимодействия педагогов с детьми в соответствии с требованиями «Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [4]. Дуюнова О.В. и Зудинова Н.В. под основами «межнациональной толерантности» ребенка старшего дошкольного возраста понимают «интегративное качество личности и одновременно ее диспозиционную структуру, обуславливающую желание и умение ребенка осуществлять социальные коммуникации на основе тактичного и уважительного отношения к окружающим людям, независимо от пола, возраста, национальности, социальной принадлежности, способность к восприятию многообразия мира» [2].

В настоящее время имеется большое количество исследований, направленных на изучение проблемы формирования межнациональной толерантности в дошкольном возрасте: Е. А. Ильинской, Л. В. Коломийченко, Е. В. Обориной, Ф. С. Пак, О.И. Юдиной, Ю.И. Фоминой. В концепции и программе социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников «Дорогою добра» Коломийченко Л.В. рассматриваются теоретические основы социально-коммуникативного развития как одной из образовательных областей ФГОС ДО [4]. Вместе с тем вопросы формирования межнациональной толерантности как показателя успешного решения задач социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста, предусмотренного ФГОС ДО, остаются недостаточно изученными, что также подтверждается результатами анкетирования педагогов, в которых прослеживается отсутствие работы в данном направлении.

В современных исследованиях рассмотрена достаточно обширная палитра средств и методов работы в области формирования основ межнациональной толерантности у детей дошкольного возраста, особое значение среди которых уделено разным видам игр (сюжетно-

ролевым, дидактическим, музыкальными др.). Безусловно, игре принадлежит важная роль в развитии дошкольников, с ее помощью формируются многие положительные качества ребенка, интерес и готовность к предстоящему обучению, развиваются познавательные способности. Выготский Л.С. отмечал, что в дошкольном возрасте происходит «интеллектуализация» личности, т. е. переход от неосознанных элементарных эмоций, к осознанным и обобщенным [1]. Игра больше, чем какой-либо другой вид деятельности, дает возможность насыщать ее социальным содержанием, поэтому она и является важным средством воспитания. В своих играх дети отражают все, что их волнует в окружающей и общественной жизни.

Вместе с тем, анализ современных исследований позволяет сделать вывод, что в дошкольной педагогике в настоящее время одна из разновидностей детских игр – подвижная игра – рассматривается только как средство физического развития ребенка, воспитания морально-волевых качеств (Кенеман А.В., Дегтярев И.П., Лесгафт П.Ф., Покровский Е.А., Гориневский В.В.), а ее воспитательный потенциал как средства формирования межнациональной толерантности детей старшего дошкольного возраста остается недостаточно изученным.

Характерная особенность подвижной игры – комплексное воздействие на организм и на все стороны личности ребёнка. Подвижные игры разных народов являются неотъемлемой частью физического, эстетического и интернационального воспитания дошкольников. Радость движения сочетается в них с духовным обогащением детей, формирует устойчивое уважительное, заинтересованное отношение к культуре своей Родины. В процессе подвижных игр создается эмоционально положительная основа для развития патриотических чувств; знакомство с особенностями жизни и культуры других народов, отражаемых в содержании и правилах игры, обеспечивают незабываемые впечатления, которые остаются на всю жизнь.

О недооценке роли подвижных игр разных народов как средства формирования основ межнациональной толерантности свидетельствуют также результаты анкетирования педагогов. К наиболее частым причинам отказа от обращения к подвижным играм разных народов в ходе педагогического процесса педагоги относят: во-первых, недостаточный уровень умений и опыта в области использования данного средства; во-вторых, отсутствие методических рекомендаций, указаний, рабочих программ по использованию подвижных игр разных народов в воспитательной работе; в-третьих, неактуальность и невостребованность данного средства, потому как на первый план все чаще выходят интерактивные формы взаимодействия с детьми. В то же время воспитательный потенциал подвижных игр используется педагогами крайне редко и направлен в основном на развитие физических качеств; ими не учитывается влияние подвижных игр разных народов на становление духовно-нравственной, эмоционально-чувственной и эстетической сфер личностного развития ребенка.

По этой причине весьма актуальной представляется разработка инновационного проекта по использованию воспитательного потенциала подвижных игр разных народов в формировании межнациональной толерантности детей старшего дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.:Смысл, 2005. – 136 с.

2. Дуюнова О.В., Зудинова Н.В. Воспитание толерантного отношения к культуре разных народов у детей старшего дошкольного возраста // Молодой ученый. – 2016. – №12.6. – С. 34–37.

3. Коломийченко Л.В. Дорогою добра: Концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников. – М.: ТЦ Сфера, 2015. – 160с.

4. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования/ под ред. Т.В. Цветковой. – М.: Сфера. – 2018. – 96 с.

Скорина О.В.,

учитель начальных классов

skorinaefimova@bk.ru,

Потапенко О.Н.,

учитель начальных классов

МАОУ «Школа №7 для обучающихся с ОВЗ»

г. Березники, Пермский край

olgastepnyak@mail.ru

АКВАТЕРАПИЯ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ, ИМЕЮЩИМИ ТЯЖЕЛЫЕ МНОЖЕСТВЕННЫЕ НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье раскрываются возможности использования нетрадиционной методики «акватерапия» в работе с обучающимися, имеющими тяжелые множественные нарушения развития.

Ключевые слова: акватерапия, игры с водой, обучающиеся с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Обучающиеся с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) занимают особое место среди детей с ограниченными возможностями здоровья. Они, чаще всего, имеют выраженные недостатки интеллектуального развития – умеренную, тяжелую или глубокую умственную отсталость. Психическое и интеллектуальное недоразвитие данной категории детей сочетается с другими системными и / или локальными нарушениями (нарушения опорно-двигательного аппарата, зрения, слуха, эмоционально-волевой сферы). Тяжелые множественные нарушения развития представляют собой не просто сумму двух и более нарушений развития, а качественно новую структуру дефекта, отличающуюся от структуры каждого нарушения входящего в комплекс ТМНР [1].

Обучающихся с ТМНР отличает нарушение координации движений, что, в свою очередь, приводит к нарушению развития крупной и мелкой моторики. Им свойственна патологическая инертность основных нервных процессов, отсутствие интереса к окружающему миру, поэтому эмоциональный контакт со взрослыми, потребность общения у них часто отсутствует, спонтанность усвоения общественного опыта резко снижена. Имеют место трудности

в развитии речевой и эмоционально–волевой сферы. Все эти нарушения создают трудности в социальной адаптации, развитии самостоятельной жизнедеятельности ребенка.

Особые образовательные потребности обучающихся с ТМНР указывают на необходимость выбора индивидуальных путей их обучения и воспитания. Однако отмеченные особенности их развития создают дополнительные трудности в выборе коррекционных методик. Поиск нетрадиционных эффективных способов педагогического взаимодействия с такими детьми привел нас к использованию арт–терапевтических практик.

О целебных свойствах воды люди знали давно. Леонардо да Винчи называл воду "соком жизни". Вода дает ребенку приятные ощущения, развивает различные рецепторы и предоставляет практически неограниченные возможности познавать мир и себя в нем. Посредством игр с водой легче устанавливаются контакты между детьми, снимаются мышечные зажимы, улучшается кровообращение в конечностях, активнее протекают психические процессы. С помощью игр с водой значительно быстрее стабилизируется эмоциональное состояние. Использование акватерапии помогает обучающимся с ТМНР и в усвоении жизненных компетенций.

Целью нашей работы, предполагающей использование методики «акватерапия» является коррекция психоэмоциональной сферы, речевого развития, тактильно–кинестетической чувствительности детей с ТМНР.

Применяя данную методику, мы решаем следующие задачи: снять психоэмоциональное, физическое напряжение и стабилизировать эмоциональный фон; развить навыки коммуникации; пополнить и обогатить активный и пассивный словарь; стимулировать развитие сенсорно-перцептивной сферы; развить зрительно-моторную координацию.

При использовании акватерапии в коррекционной работе учитываются возрастные и индивидуальные особенности обучающихся с ТМНР, элементарные гигиенические правила и правила безопасности при действиях с водой. Обучающиеся используют водонепроницаемую форму. Для занятий используется вода комнатной температуры. Учитываются индивидуальные противопоказания к занятиям: кожные заболевания, аллергии различного генеза, индивидуальная непереносимость.

Элементы акватерапии используются на уроках окружающего природного мира, математических представлений, альтернативной коммуникации, а также на коррекционных занятиях и во внеурочной деятельности. Время действия с водой зависит от конкретной педагогической задачи.

На занятиях используется пластиковое оборудование разной формы и размера. Игровой материал включает в себя всевозможные предметы, которые не тонут или, наоборот, тонут; гладкие, колючие, лёгкие, тяжёлые, крупные, мелкие, предметы разного цвета.

Игры с водой, используемые на занятиях, условно подразделяются на две группы:

- первая группа включает игры с использованием разных видов оборудования;
- вторая группа делится на игры, направленные на решение различных педагогических задач.

В зависимости от вида используемого оборудования выделяются следующие игры:

- игры в объемном пространстве;

– игры в двух емкостях одинакового или разного размера (такие игры способствуют усвоению таких понятий, как большой и маленький, глубокий и мелкий, круглый и прямоугольный);

– игры с разными сосудами, которые наполняются водой (сосуды могут быть высокими и низкими, прозрачными и непрозрачными, определенного цвета, изготовленные из разных материалов);

– игры с использованием предметов различного объема для переливания.

В зависимости от поставленных задач выделяются следующие игры:

1. Игры, направленные на развитие сенсорно-перцептивной сферы:

– игры на развитие цветовосприятия – «Достань предмет и назови цвет», «Вылови только красные шарики», «Собери домики определенного цвета из лего-деталей»;

– игры на восприятие объема – «Налей воду», «Переливание воды из одного сосуда в несколько»;

– игры, направленные на развитие тактильных ощущений – «Выжми губку», «Достань гладкие предметы»;

– игры, направленные на знакомство с физическими свойствами предметов – «Тонет – не тонет», «Растворяется – не растворяется», «Тёплая – холодная», «Тяжёлый – лёгкий».

2. Игры, направленные на развитие зрительно-моторной координации:

– пальчиковая аквагимнастика – «Медуза», «Морская звезда», «Рак»;

– игры на переливание с использованием различных предметов;

– игры на открывание и закрывание; завинчивание-развинчивание;

– игры на доставание со дна ёмкости различных предметов разной формы, цвета, определенной лексической группы.

3. Игры, направленные на развитие, пополнение и обогащение активного и пассивного словаря. Это могут быть:

– игры-загадки – «Достань овальный жёлтый пластмассовый фрукт»;

– игры, направленные на расширение семантических полей – «Море», «Озеро», «Река», «Водоплавающие птицы»;

В процессе всех игр с водой расширяется глагольная лексика (используются глаголы «достань», «вылови», «размешай», «открой», «закрути»).

4. Игры на снятие психоэмоционального, физического напряжения и стабилизации эмоционального фона. Для этого используются игры: «Была лужа, и нет её», взбивание пены, наблюдение за фонтаном.

В зависимости от уровня развития умений и навыков у обучающихся с ТМНР, используются следующие способы осуществления деятельности:

– деятельность с привлечением внимания ребенка к предмету деятельности; совместные действия с педагогом;

– деятельность по подражанию;

– деятельность по последовательной инструкции;

– самостоятельная деятельность обучающегося.

Эффективность использования элементов акватерапии повышается, если соблюдать последовательность в подборе игр и следовать принципам доступности, повторяемости, постепенности выполнения заданий.

Одним из важнейших условий, обеспечивающих успешность организуемой коррекционно-развивающей работы, является активность, заинтересованность, включенность родителей обучающихся. Проведение мастер-классов, консультаций, семинаров–практикумов позволило познакомить родителей с методикой «акватерапия», донести важность ее использования в работе с детьми с ТМНР, показать, на развитие каких процессов оказывают влияние игры с водой.

Результатом применения акватерапии в коррекционно-развивающей работе с обучающимися с ТМНР является развитие их сенсорно-перцептивной сферы, активного и пассивного словаря, зрительно-моторной координации; усвоение жизненных компетенций, облегчающих выполнение повседневных задач. Данный процесс происходит поэтапно, с отсроченным результатом, по мере расширения возможностей обучающегося. Помимо коррекционной направленности, использование акватерапии создает у детей с ТМНР радостное настроение, повышает жизненный тонус, дает им массу приятных эмоций и переживаний. Ведь такие игры очень естественны, это то, чем ребенок любит заниматься, то, чего не боится.

Библиографический список

1. Жигорева М.В., Левченко И.Ю. Дети с комплексными нарушениями развития: диагностика и сопровождение. – М.: Национальный книжный центр, 2016. – 208 с.

*Смылова С.В.,
магистрант профиль «Образование и комплексная абилитация
детей младенческого и раннего возраста»
ana.smyslova@yandex.ru*

*Научный руководитель: д.пс.н., профессор кафедры специальной педагогики и психологии
Богданова Т.Г.
ФГБОУ ВО Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь*

ИЗУЧЕНИЕ ПСИХИЧЕСКОГО И РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Статья посвящена вопросу изучения психического и речевого развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития, в статье анализируются особенности нарушений психического и речевого развития у детей раннего возраста с задержкой речевого развития, предлагаются основные направления изучения и коррекции психического и речевого развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

Ключевые слова: задержка речевого развития, дети раннего возраста с задержкой речевого развития диагностика психического и речевого развития, коррекционная помощь детям раннего возраста с задержкой речевого развития.

Своевременное и полноценное формирование речи в период раннего детства выступает в качестве одного из основных условий нормального развития ребенка в дошкольном периоде, а в дальнейшем считается залогом успешной его социализации и индивидуализации. В настоящее время у многих детей в раннем возрасте отмечается задержка речевого развития, которая в большинстве случаев носит не темповый характер, а свидетельствует о нарушении процесса овладения родным языком и речью. Под задержкой речевого развития (далее – ЗРР) предлагается понимать отклонение от речевой нормы, принятой в данной языковой среде, проявляющееся во всех компонентах речевой системы, как звуковой, так и смысловой стороны речи.

Закономерности формирования речи ребенка с задержкой речевого развития соответствуют нормальному онтогенезу, отличаясь от него своими сроками развития.

Наличие ЗРР у ребенка практически всегда сопровождается другими нарушениями. Неустойчивость настроения, повышенный уровень тревожности и агрессивность ребенка с ЗРР существенно снижают его адаптационные возможности. Несмотря на полную компенсацию речевой задержки, имеющуюся у детей раннего возраста, нарушения поведения и эмоциональные проблемы у них не проходят бесследно. С течением времени происходит накопление и усугубление уже существующих симптомов с формированием развернутых симптомокомплексов, присоединение других нарушений. Даже в тех случаях, когда ЗРР присутствует без сопутствующей патологии, существует риск возникновения нервно-психических и других проблем в будущем [4, с. 64].

Расстройства речевого развития ведут к эмоциональным и поведенческим нарушениям, обуславливающим разрушение социальной адаптации ребенка; поведенческие и эмоциональные проблемы, возникшие в дошкольном возрасте, имеют тенденцию лишь усугубляться с течением времени [3, с. 591]. Любая задержка речи на ранних этапах развития ребенка нарушает коммуникативно-речевую деятельность, процесс социальной адаптации, ограничивает полноценное развитие познавательных процессов.

Современной логопедией выделено два основных фактора, объясняющих причины задержки речи: наличие несовершенств условий социального воспитания и присутствие педагогических ошибок; неразвитость неврологического и сенсомоторного статуса ребенка.

Необходимым условием в современной системе образования, является ранняя диагностика и коррекция речевых нарушений.

Программа изучения психического и речевого развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития предполагает: изучение познавательного развития; изучение моторной сферы: состояния мелкой моторики; состояния артикуляционной и мимической моторики; изучение речевого развития: активного словаря; грамматического строя экспрессивной речи; понимания речи; грамматического строя импрессивной речи; фонематического слуха.

Учение П.С. Выготского [2] говорит о больших компенсаторных возможностях развивающегося детского мозга и чрезвычайной пластичности центральной нервной системы на ранних этапах развития, которые можно использовать при коррекционно-педагогическом вмешательстве [5, с. 174].

Образовательная деятельность с детьми, имеющими ЗРР, проводимая группой специалистов (учителем-логопедом, воспитателем, музыкальным руководителем или

другими специалистами), представляет собой объединение нескольких видов деятельности: познавательно-исследовательской, двигательной, игровой, коммуникативной, музыкально-художественной, продуктивной, а также деятельности восприятия художественной литературы. Она способствует расширению и закреплению речевых и моторных навыков, развитию мыслительных процессов и музыкальных способностей [2, с. 111].

При организации образовательного процесса рекомендуется использовать интегративный подход. В ходе интегрированной образовательной деятельности, проводимой группой специалистов, развиваются речь и неречевые процессы, стимулируется познавательный интерес и активность, поскольку в ситуации интеграции любая тема требует от детей активизации жизненного опыта. Интегрированная образовательная деятельность позволяет гибко сочетать разные методы и приемы работы. Все виды деятельности взаимосвязаны и подчинены определенной теме, каждый из них имеет свои особенности и свое влияние на развитие способностей ребенка. Переключение детей на разнообразные виды деятельности способствует снятию перенапряжения, перегрузки и утомляемости, повышает уровень мотивации и познавательной активности детей, что позволяет повысить коррекционную эффективность в работе [2, с. 112].

Определены основные направления коррекционной работы с детьми с ЗРР:

1. Работа с родителями.
2. Развитие понимания речи
3. Расширение импрессивного словаря.
4. Развитие слухового внимания и восприятия.
5. Активизация речевого подражания.
6. Формирование доступного активного словаря

Эффективность коррекционной работы обусловлена не только участием специалистов, но и усилиями родителей, соблюдения ими единых речевых требований и рекомендаций специалистов.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. – СПб.: Питер, 2017. – 432 с.
2. Куклина М.В. Интеграция образовательных областей в коррекционно-развивающей работе с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития // Альманах Казанского федерального университета. – 2016. – С. 110-113.
3. Раева Т.В., Леонова А.В. Задержка речевого развития и эмоционально-поведенческие проблемы у детей раннего возраста. Обзор литературы // Психиатрия, психотерапия и клиническая психология. – 2018. – Т. 9. – № 4. – С. 590-598.
4. Раева Т.В., Леонова А.В., Проботюк В.В. Особенности психических нарушений, сопровождающих задержку речевого развития у детей раннего возраста // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2019. – Т. 19. – № 3. – С. 64-69.
5. Степанова О.И. Развитие речи детей раннего возраста с задержкой речевого развития (ЗРР) // Информация и образование: границы коммуникаций. – 2018. – № 10 (18). – С. 174-176.

ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ И СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье раскрывается образовательный и развивающий потенциал детской игры, ее роль в развитии индивидуальности и становлении субъектной позиции ребенка дошкольного возраста; педагогические условия сопровождения творческой игры детей дошкольного возраста, некоторые особенности организации игровой деятельности с точки зрения задач развития детской самостоятельности и творчества.

Ключевые слова: индивидуальность, самостоятельность, инициативность, творчество, игра, субъект, позиция.

Современные образовательные технологии и методики дошкольного образования разрабатываются на основе методологии субъектно-деятельностного подхода. Его основополагающими идеями являются положения о роли деятельности в развитии личности и индивидуальности; активности как источнике психического и личностного развития; субъектности как интегративном личностном свойстве и личностной позиции, проявляющимися в автономности, инициативности, избирательности и творчестве деятельности и поведения ребенка.

Индивидуальность личности является одновременно целью и результатом образовательного процесса. Усилия педагога направлены на то, чтобы воспитанники имели возможность проявить, осознать и развивать себя как индивидуальность. Наиболее ярко индивидуальность ребенка дошкольного возраста обнаруживает себя в свободной творческой деятельности, то есть в игре [3].

В психолого-педагогических исследованиях субъект рассматривается как носитель активности. Ученые отмечают, что субъектность как позиция человека предполагает демонстрацию им своего отношения к тем или иным объектам или явлениям окружающего мира (Л.В. Алексеева, А.К. Осницкий, М.А. Щукина и др.). Такое отношение выражается в личностной оценке, заинтересованности, которые в свою очередь, продуцируют желание проявить активность по отношению к избранному объекту. Инициативность же постепенно «перерастает» в собственную деятельность субъекта, которая осуществляется автономно и самостоятельно на основании индивидуального выбора [1,3,4].

Субъектность как личностное свойство формируется постепенно. Этот процесс охватывает собой различные возрастные этапы, в том числе период дошкольного детства. По данным исследований М.В. Крулехт, Т.Э. Токаевой, О.В. Солнцевой и др. в условиях целенаправленного образовательного процесса возможно становление разнообразных проявлений субъектности уже у детей дошкольного возраста [4]. Субъектная позиция ребенка проявляется в инициативности, активности, креативности, избирательности, самостоятельности детей при планировании и осуществлении разных видов деятельности.

В настоящее время установлено, что довольно рано ребенок проявляет себя как носитель субъектности в игровой деятельности. Это проявляется в том, что дети демонстрируют интерес к игре, проявляют игровые предпочтения, часто являются инициаторами игр. Ребенок как субъект игровой деятельности активен в продуцировании игровых замыслов, настойчив в достижении игровых результатов, автономен в организации игрового пространства и выборе игровых средств. Дети как субъекты деятельности проявляют творчество в игровых замыслах, конструировании игровых образов, использовании предметов-заместителей и т.д. Все это позволяет вести речь об игре как эффективном средстве поддержки и развития субъектной позиции ребенка.

В современной практике дошкольного образования сложилась парадоксальная ситуация. С одной стороны педагоги признают значение и назначение детской игры как развивающего вида деятельности, метода и формы организации образовательного процесса, с другой стороны тенденция к сокращению в режиме дня времени на самостоятельную детскую игру, доминирования обучающих игр и игровых форм обучения над видами творческих самостоятельных игр детей все больше усиливается. В игровой предметно-развивающей среде ДОО детей в основном окружает готовый игровой материал. Игровые центры, созданные воспитателями, лишают детей возможности проявления инициативы и игрового творчества. Все это ведет к снижению, даже нивелированию, развивающего потенциала игровой деятельности в развитии индивидуальности и субъектной позиции ребенка дошкольного возраста.

Психологи отмечают, что только в самостоятельной, возникшей по инициативе детей игре, позволяющей им творчески действовать, проявляются и реализуются ее развивающие и формообразующие функции. Каждый вид игры открывает ребенку возможности проявить субъектность. Театрализованные игры являются для ребенка средством реализации творческих и эстетических способностей. Игры с правилами предоставляют воспитанникам возможности для самостоятельности и игрового выбора. В сюжетно-ролевых играх дети реализуют творческие замыслы и инициативы. При этом многие исследователи указывают на то, что игра не сразу приобретает качества самостоятельной и творческой (А.П. Усова, Н.Я. Михайленко, Н.М. Крылова и др.). Лишь когда воспитанник овладевает игрой на уровне самостоятельности, она превращается из предмета познания в творческую форму самовыражения индивидуальностью своей неповторимости (Н.М. Крылова). Наиболее благоприятные условия для развития индивидуальности создаются в игровых коллективах. Овладение игрой на уровне самостоятельности позволяет малышам играть и рядом, не мешая, друг другу, а детям старшего дошкольного возраста играть коллективно и автономно от взрослого. Одновременно с овладением ребенком игровой деятельностью в обучающем взаимодействии со взрослым происходит постепенное расширение возможностей индивидуального проявления ребенка в ней. В старшей группе воспитанники не просто воспроизводят известные игровые сюжеты, но и вместе сочиняют новые игровые замыслы, графически оформляют их в виде плана-схемы предстоящей игры. При распределении ролей дети этого возраста уже учитывают не только желания, но и возможности друг друга: они умеют уступать другим, согласовывать свои потребности с желаниями сверстников. Игровые инициативы детей этого возраста разнообразны по содержанию.

Таким образом, благодаря освоению культуры игровой деятельности, что обеспечивается этапом обучения детей игре, воспитанники 5-7 лет могут автономно от взрослого реализовать замысел игры, проявляя при этом все признаки субъектности.

Одной из важных задач, решение которых обеспечивает развитие и проявление индивидуальности ребенка в игре, является адекватный отбор средств и методов ее педагогического сопровождения на разных этапах становления как самостоятельности. Наибольшие трудности педагоги испытывают в сопровождении творческих игр. Это связано с тем, что в условиях естественного развития игровая деятельность характеризуется спонтанностью, изменчивостью. Ее сложно планировать. Не менее сложно сохранить в педагогическом руководстве игрой баланс между активным участием педагога в деятельности детей и их стремлением к творчеству и самостоятельности. Отсутствие у педагога гибкости, опыта реализации игровой позиции и применения косвенных приемов поддержки игры, преобладание отношения воспитателя к игре как форме обучения ребенка, а так же недостаточный «игровой» репертуар самого педагога предопределяют низкий уровень развития творческой игры детей, ограничивают возможности развития в ней индивидуальности и субъектной позиции ребенка.

Один из путей преодоления обозначенных трудностей связан с определением и реализацией комплекса педагогических условий, обеспечивающих поступательное овладение воспитанниками «языком» игры, развитие игрового творчества и самостоятельности воспитанников в игре. К таким условиям мы относим:

- мотивационную и операциональную готовность воспитателя к овладению технологиями поддержки и сопровождения игровой деятельности детей;
- последовательное сопровождение детской игры от уровня репродуктивной к уровню самостоятельной и творческой;
- обогащение игры социальным содержанием, что позволяет воспитанникам осваивать разнообразные модели поведения и общения с сверстниками и взрослыми;
- предоставление воспитанникам возможностей использования и создания вариативного игрового оборудования для реализации творческих игровых замыслов;
- выделение в режиме дня времени для разных видов игр с учетом уровня овладения воспитанниками каждой из них;
- учет игровых интересов и предпочтений воспитанников с одновременным формированием умений объединяться в игровое сообщество, учитывать интересы, возможности и желания сверстников;
- постоянное изучение в детской игре индивидуальности каждого ребенка и создание условий для ее проявления и развития;
- содействие развитию у детей рефлексивного опыта, умений оценивать себя и других в общей игре.

Практическая реализация обозначенных условий требует от воспитателей включения в педагогический поиск и реализации творческого профессионального потенциала.

Библиографический список

1. Аникеева Н.П. Воспитание игрой. – М.:Просвещение, 1987.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М, 1968.

3. Крылова Н.М. Комплексная программа «Детский сад – Дом радости», Пермь, ПГПУ, 2005.

4. Солнцева О.В. Освоение старшими дошкольниками субъектной позиции в режиссерских играх // Игра и дошкольник. Развитие детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности. – С.Пб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. – С. 42-69.

*Старкова Т.А.,
учитель-дефектолог*

*МАОУ «Школа №18 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»
starkovatanya96@gmail.com*

*Токаева Т.Э.,
к.п.н., доцент кафедры специальной педагогики и психологии
ФГБОУ Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь*

ФОРМИРОВАНИЕ ОРИЕНТИРОВОЧНОЙ ОСНОВЫ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЁЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ КОММУНИКАТИВНОЙ ТЕТРАДИ

Аннотация. В статье раскрываются особенности и технология создания и использования коммуникативной тетради по формированию ориентировочной основы трудовой деятельности детей младшего школьного возраста с тяжёлыми и множественными нарушениями развития; описывается тематика разработанных автором коммуникативных тетрадей, содержащих алгоритмы трудовой деятельности и задания на знакомство с объектами, необходимыми для осуществления того или иного трудового действия.

Ключевые слова: обучающиеся с тяжёлыми и множественными нарушениями развития, ориентировочная основа, трудовая деятельность, альтернативная коммуникация, самообслуживание, элементарные трудовые навыки, коммуникативная тетрадь.

Актуальность создания коммуникативной тетради как педагогического средства обусловлена недостаточной разработанностью в существующей научно-методической литературе проблемы формирования ориентировочной основы трудовой деятельности у детей младшего школьного возраста с тяжёлыми и множественными нарушениями развития; а также данными, полученными в ходе проведения констатирующего эксперимента, свидетельствующими о недостаточной сформированности навыков трудовой деятельности у данных детей.

Нами было проведено исследование, имеющее целью разработку проекта программы коррекционно-педагогической работы учителя-дефектолога по формированию у детей с ТМНР младшего школьного возраста ориентировочной основы трудовой деятельности на основе коммуникативной тетради.

В ходе исследования мы учитывали, что в процессе формирования ориентировочной основы трудовой деятельности у ребёнка младшего школьного возраста с ТМНР могут применяться различные методы и технологии обучения:

- методика совместно-разделённых действий (данный метод базируется на том, что работу необходимо начинать с совместных с ребёнком действий, постепенно увеличивая долю активности ребёнка) [3];
- технологии альтернативной коммуникации (позволяющие заменить устную речь средствами невербальной коммуникации: рисунками, пиктограммами) [1];
- метод сенсорной интеграции (предполагающий стимуляцию работы органов чувств; автор Джин Айрес) [1, 2];
- метод «базальная стимуляция» или «раздражение» (автор А. Фрелих) [2, 3].

Согласно исследованиям ученых, формирование навыка трудовой деятельности начинается со знакомства и узнавания ребёнком объектов и предметов деятельности с постепенным переходом на действия с предметами и соединения отдельных действий в цепочки, алгоритмы трудовой деятельности (Б.Г. Ананьев, Г. Н. Дульнев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Л.М. Шипицына, А.М. Царев, А.Р. Маллер, Г.В. Цикото и др. [1, 2, 3, 4]).

В рамках коррекционно-педагогической работы с детьми младшего школьного возраста с ТМНР по формированию ориентировочной основы трудовой деятельности учитель-дефектолог реализует два направления: формирование навыков самообслуживания, формирование элементарных трудовых умений. Проведенное нами диагностическое обследование детей выявило низкий уровень сформированности навыков самообслуживания, а именно: сложности в соблюдении алгоритмов мытья рук, чистки зубов; сложности застёгивания / расстегивания различных видов застёжек, завязывании шнурков, а также соблюдения порядка одевания / раздевания; сложности в пользовании туалетной бумагой, соблюдения алгоритма посещения туалета; неумение держать ложку. Дети обнаружили низкий уровень сформированности навыков элементарных трудовых умений: неумение работать с ножницами, работать с различными видами бумаги; незнание свойств пластичных материалов и действий с ними; неумение пользоваться красками и кистью, рисовать простые элементы.

В соответствии с данными, полученными в ходе констатирующего эксперимента, а также программными задачами ФГОС ОВЗ и ФГОС НОО с УО, АООП осуществлялось планирование содержания коррекционно-педагогической работы учителя-дефектолога в области формирования у детей ориентировочной основы трудовой деятельности и разрабатывалось содержание коммуникативной тетради.

Темы, представленные в коммуникативной тетради, разбиты по двум учебным предметам.

Коммуникативная тетрадь по предмету «Человек» включает темы, связанные с формированием навыков самообслуживания: представление о частях тела, личная гигиена, одевание / раздевание, приём пищи, туалет. Коммуникативная тетрадь по предмету «Изобразительная деятельность» ориентирована на формирование у детей представлений о выполнении элементарных трудовых операций, относящихся к аппликации, лепке, рисованию.

Каждая из тетрадей представлена двумя частями (одна часть реализуется на протяжении полугода) в соответствии с выделенными направлениями («Человек» – самообслуживание; «Изобразительная деятельность» – элементарные трудовые умения).

Коммуникативные тетради содержат задания и алгоритмы деятельности по каждому из блоков. Каждый из блоков начинается со знакомства и обговаривания необходимых объектов и предметов деятельности. Затем происходит изучение действий с данными предметами с последующим соединением отдельных действий в цепочки, алгоритмы деятельности. Дети, опираясь на ориентировочную основу трудовой деятельности, представленную в тетрадях, могут совершать отдельные трудовые умения и операции.

Библиографический список

1. Мирский С.Л. Формирование знаний у учащихся вспомогательной школы на уроках труда: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1992.
2. Цикото Г.В. Проблемы умственного развития детей с глубокими формами олигофрении в начальном обучении. // Вопросы обучения и воспитания детей с нарушением интеллекта. – М., 1974. – С. 32-70.
3. Царев А.М. Система педагогической помощи лицам с тяжелыми и множественными нарушениями развития в условиях лечебно-педагогического центра: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. – СПб, РПГУ им А. И. Герцена, СПб, 2005 – 169 с.
4. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребёнок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. - СПб.: Дидактика Плюс, 2002. – 496 с.

*Суркова Н.М.,
учитель-логопед
Дернова Г.Д.,
педагог-психолог,
МБДОУ «Детский сад №4» ЗАТО Звездный
suna71@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ЕДИНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЕТСКИЙ САД – СЕМЬЯ В УСЛОВИЯХ РАБОТЫ СПЕЦИАЛИСТОВ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Аннотация. В статье представлен опыт организации взаимодействия специалистов ДОО с родителями, имеющими детей с ОВЗ, описан широкий спектр форм работы с семьей.

Ключевые слова: взаимодействие педагогов и родителей, формы работы, дети с ограниченными возможностями здоровья.

В настоящее время остро обозначилась проблема увеличения количества детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), нуждающихся в систематической комплексной психолого-логопедической помощи. Как правило, дети с ОВЗ имеют низкую работоспособность и мотивацию, повышенную утомляемость, несформированную произвольность психических процессов, часто болеют. Большинство

родителей не понимают реальных причин, из-за которых у их ребенка возникают те или иные нарушения в развитии, и не знают, как помочь ребенку.

Между тем наилучшие результаты в работе с детьми с ОВЗ отмечаются там, где воспитатели, специалисты и родители действуют согласованно, где «родитель – не гость, а полноправный член команды».

Специалисты нашего детского сада используют разнообразные современные формы взаимодействия с родителями, обеспечивающие тесное и доверительное общение, необходимое для повышения эффективности коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ.

В любой форме взаимодействия с родителями есть та «изюминка», на которой строится обучение родителей практическим приемам работы с ребенком.

Традиционно в нашем детском саду в рамках проекта «Веселое экологическое путешествие» проводится квест-игра «Экологическая тропа» с участием детей с ОВЗ, родителей и специалистов. Дети с интересом отгадывают загадки о временах года, слушают звуки природы, узнают следы животных, участвуют в речевых, подвижных и интеллектуальных играх, вспоминают правила поведения в лесу. Дети с родителями учатся помогать друг другу, работать в командах: Исследователи, Экологи, Натуралисты, Учёные. Регулировать скорость выполнения речевых заданий помогают «экологические светофоры». Игра помогает формировать связную речь, развивает фонематический слух, фонематическое восприятие, память, внимание, мышление, тем самым благотворно влияет на психическое, физическое и умственное развитие детей с ОВЗ.

Совместный с родителями и детьми с ОВЗ квест-экскурс «Путешествие по Звёздному» помогает развивать речевые способности воспитанников, а именно: умение дифференцировать глухие и звонкие согласные, участвовать в интерактивных играх. Интересная и познавательная игра-поиск помогает детям погрузиться в прошлое и настоящее своей малой родины – п. Звёздный.

Практикумы, проводимые для родителей, помогают повышать их компетентность в вопросах использования здоровьесберегающих технологий, позволяют научить их практическому использованию артикуляционных упражнений, дыхательной гимнастики, речевого материала по автоматизации поставленных звуков у детей. Знакомство родителей с нетрадиционными методами и приемами – ниткографии помогают развивать мелкую моторику у детей, а созданные руками детей сюжетные картины из нитей на разнообразные лексические темы («Транспорт», «Зима в природе», «Цветочная поляна», «Зимние развлечения») позволяют развивать воображение и связную речь.

Ключевым принципом образовательной деятельности с детьми с ОВЗ является индивидуально-дифференцированный подход, который заключается не столько в ограничении нагрузки (интеллектуальной, двигательной, трудовой), сколько в создании условий для оптимизации любых видов активности. Это возможно при усилении отдельных тем, увеличении объема интегрированной НОД, создании для ребёнка условий психологического комфорта, организации взаимодействия специалистов и воспитателей.

Наш опыт показывает, что ребенок с ОВЗ легче запоминает и дольше сохраняет в памяти тот материал, с которым он что-то делал сам: ощупывал, вырезал, строил, составлял, изображал, конструировал. Поэтому удачной формой взаимодействия с семьями является творческая мастерская. Дружной командой специалистов, воспитателей, детей

и родителей мы создали разные виды театра: на прищепках, пробках, спичечных коробках, бархатной бумаге, стаканчиках и даже ложках. Разнообразие ярких, интересных героев сказок помогает развивать у детей образное и логическое мышление, фантазию, творческие способности, речь. Сказки помогают расширить словарный запас, верно строить диалоги, делать речь эмоциональной и красивой. Х.К. Андерсен говорил: «Сказка – это то золото, что блестит огоньком в детских глазах». Сказки – психотерапевтический метод воздействия на ребёнка, позволяющий увидеть добро и зло, раскрывать индивидуальность и корректировать поведение детей с ОВЗ. Воспитатели и специалисты нашего детского сада оказывают родителям необходимую методическую помощь по вопросам создания речевой среды в семье и детском саду. В творческой мастерской родители создают разнообразные игры для формирования словаря и грамматического строя, связной речи, мелкой и общей моторики, мышления и логики.

Мастер-классы помогают и активизируют самостоятельную работу родителей с детьми с ОВЗ. Родители пополняют и применяют знания о логопедических играх в домашних условиях. Мастер-классы позволяют родителям обучаться новому, становятся на ступень ближе к специалисту и самим становятся немного педагогом в работе со своим ребёнком. В игровой форме нами проведены мастер-классы для родителей: «Логопедическая игралочка», «Играем, речь развиваем!», «Су-джок терапия», «Игровой самомассаж», «Подготовка детей к обучению грамоте». Для детей младшего возраста в рамках кружка «Логоритмика» разработана и реализована программа, в реализации которой родители также являлись активными помощниками в профилактике речевых нарушений.

Родители принимают активное участие в музыкально-логопедических развлечениях «Лесные приключения», «Здравствуй, лето!», которые помогают повышать речевую активность и словарный запас у детей. В совместных конкурсах чтецов «Дорогой мой человек», «Чудесный день 8 марта!» дети с родителями учатся выразительности речи, преодолевают страхи и комплексы. И с каждым годом количество участников увеличивается.

Организуемые на индивидуальных занятиях совместные с родителями и детьми интерактивные игры из серии «Говорящие картинки», «Развивающие игры» вызывают у воспитанников познавательный интерес, способствуют снятию перенапряжения, перегрузки и утомления, служат средством развития речи, психических процессов и двигательной активности.

Проведение индивидуального логопедического и психологического обследования ребёнка, индивидуальное консультирование родителей позволяет быстро установить контакт и доверительные отношения, а ведение индивидуальных папок «Мои успехи» предоставляет родителям возможность участвовать в коррекционном процессе, выполняя рекомендации специалистов, заниматься с детьми дома, проследить систему и динамику обучения. Реализация индивидуального психолого-педагогического сопровождения детей осуществляется с использованием инновационных здоровьесберегающих технологий: занятия в сенсорной комнате, занятия по компьютерной программе «ИБИС», песочная терапия, Су-джок терапия, сказкотерапия, самомассаж, дыхательная, артикуляционная и пальчиковая гимнастика, музыкотерапия, логоритмика.

В рамках организации сотрудничества с родителями нами была разработана серия брошюр, буклетов и памяток для них. У родителей есть возможность получить

логопедическую и психологическую консультацию через интернет-сообщества. QRкоды позволяют родителям сэкономить время для нахождения и ознакомления нужной электронной консультации, подобрать игры и сайты.

Наиболее эффективными формами работы с семьёй стали: семинары – практикумы, творческие мастерские, мастер-классы; квест-игры; пролонгированное консультирование специалистами; участие в детско-родительском проектировании; музыкально-логопедические развлечения. Данные формы взаимодействия позволяют родителям получить определённый объём знаний, который помогает им адекватно оценивать уровень развития ребёнка и создавать условия для его развития в семье.

Как показывают наши наблюдения, только совместная и непрерывная работа педагогов и семьи позволяет вовлечь родителей в образовательный процесс, сплачивает семью (многие рекомендации специалистов выполняются совместно), формирует позитивную модель сотрудничества, повышает воспитательный потенциал семьи, что позволяет удовлетворять потребности детей с учётом их психофизических возможностей. В качестве показателей результативности и эффективности коррекционной работы мы рассматриваем положительную динамику индивидуальных достижений воспитанников с ОВЗ по освоению АООП ДО.

Таким образом, целенаправленная и систематическая работа с детьми с ОВЗ, основанная на индивидуально-дифференцированном подходе, предполагающая правильно организованную предметную среду, организацию совместной практической деятельности взрослых и детей, тесное взаимодействие с родителями, позволяет создать благоприятные условия для развития детей с ОВЗ. Ведь недаром великий педагог В.А. Сухомлинский говорил «Дети – это Счастье, созданное нашим трудом!»

Титова Т.А.,

магистрант профиль «Педагогические инновации в дошкольном образовании»

Научный руководитель: д.п.н., профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии

Коломийченко Л.В.

*ФГБОУ ВО Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь*

ПАРАМЕТРАЛЬНЫЕ И УРОВНЕВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы, связанные с мониторингом деятельности образовательных организаций в области реализации компетентного подхода и результативности взаимодействия детского сада с семьёй, направленного на формирование компетентности родителей в области социального воспитания детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: педагогическая компетентность родителей, параметральные характеристики, диагностика компетентности родителей в области социального воспитания детей дошкольного возраста.

К одной из современных тенденций модернизации дошкольного образования относится реализация компетентностного подхода в решении задач воспитания и обучения детей [1]. Современные ученые трактуют педагогическую компетентность родителей как широкое общекультурное понятие (Т.В. Бахуташивили, Е.В. Бондаревская, Ю.А. Гладкова, Т.В. Кротова, Т.А. Куликова и др.); единство теоретической и практической готовности родителей к осуществлению педагогической деятельности (Е.П. Арнаутова, В.П. Дуброва, О.Л. Зверева); интегративное, системное, личностное образование, совокупность личностных и деятельностных характеристик, обуславливающих возможность эффективно осуществлять процесс воспитания ребенка в семье (С.С. Пиюкова, В.В. Селина); способность родителей организовать семейную педагогическую деятельность по формированию у ребенка социальных навыков, социальных умений и социального интеллекта путем компетентного выстраивания тренинга жизненных ситуаций (Е.В. Руденский); интеграцию опыта, теоретических знаний, практических умений и значимых личностных качеств, обуславливающее его готовность к реализации воспитательной функции (Н.Е. Костылева) [2, 4, 5].

Современные исследователи и практики отмечают, что родители, как правило, не владеют необходимым уровнем компетентности в воспитании детей (Е.П. Арнаутова, О.Л. Зверева, С.А. Козлова, Т.В. Кротова, Т.А. Куликова и др.). Семье необходима конкретная профессиональная помощь педагогов и психологов, источником которой может стать дошкольная образовательная организация. Вместе с тем, социокультурная ориентация родителей в содержании и методах взаимодействия с детьми, направленная на формирование социального воспитания детей, характеризуется достаточно низким уровнем, о чем подтверждают результаты проведенного нами анкетирования. Полученные данные констатируют о том, что проблема социального воспитания в современной семье стоит достаточно остро; у родителей имеются вопросы в данной области, свидетельствующие об определенных недостатках, имеющихся в деятельности дошкольных образовательных учреждений об отрывочных знаниях роли социальной культуры в личностном развитии ребенка, эпизодичность в работе детского сада с семьей, отсутствие поэтапной системы взаимодействия по вопросам социального воспитания дошкольников.

Эффективность реализации компетентностного подхода предопределяется своевременной и качественной диагностикой компетентности родителей. В исследованиях Л.В. Коломийченко, Н.А. Зориной, Ю.С. Григорьевой, Л.С. Половодовой, О.В. Прокументик, преподавателей кафедры дошкольной педагогики и психологии Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, родительская компетентность рассматривается как сложное индивидуально-психологическое образование, состоящая из информационной, мотивационной, технологической, коммуникативной и рефлексивной компетенции [5].

В контексте проводимого нами исследования были определены параметральные характеристики (показатели, критерии) оценки уровня компетентности родителей в области социального воспитания детей дошкольного возраста (таблица 1).

Соотношение показателей и критериев компетентности родителей

Показатель	Критерии
<i>Информационная компетенция</i>	
<p>Знания о роли социальной культуры в личностном развитии ребенка; об особенностях социализации детей дошкольного возраста; о создании условий, способствующих своевременному и качественному социальному развитию.</p>	<p>Полнота:</p> <ul style="list-style-type: none"> - знает значение роли социальной культуры в личностном развитии ребенка, особенностях социализации детей дошкольного возраста и о создании условия; - знает о значении роли социальной культуры в личностном развитии ребенка, но не знает особенности социализации детей дошкольного возраста и имеет частичные представления о создании условия; - не знает о значении роли социальной культуры в личностном развитии ребенка, особенностях социализации детей дошкольного возраста и о создании условия. <p>Осознанность:</p> <ul style="list-style-type: none"> - применяет имеющиеся знания для решения воспитательной функции и педагогической ситуации; - затрудняется в применении имеющихся знаний для решения воспитательной функции и педагогической ситуации; - не может применить в воспитательной функции и решить педагогическую ситуацию.
<i>Технологическая компетенция</i>	
<p>Знание родителей о способах взаимодействия с детьми и методов формирования толерантного отношения к людям</p>	<p>Адекватность выбора способа организации взаимодействия с ребёнком:</p> <ul style="list-style-type: none"> - умеет выбрать адекватные возрасту способы организации взаимодействия ребёнка; - не всегда может выбрать адекватные возрасту способы организации взаимодействия с ребёнком; - затрудняется в выборе адекватных возрасту способах организации взаимодействия с ребенком. <p>Аргументированность:</p> <ul style="list-style-type: none"> - поясняет значимость способов взаимодействия с детьми и целесообразность использования разных методов формирования толерантного отношения к людям; - испытывает трудности в пояснении значения способов взаимодействия с детьми и аргументации применения методов; - не может пояснить значения способ взаимодействия с детьми и не может пояснить выбор методов при формировании толерантного отношения к людям.
<i>Мотивационная компетенция</i>	
<p>Потребность к повышению своей компетентности в вопросах воспитания социально успешного и социально адаптивного ребенка</p>	<p>Стабильность мотивационных установок:</p> <ul style="list-style-type: none"> - имеется устойчивость к процессу формирования основ воспитании социально успешного и социально адаптивного ребенка; - потребность к процессу формирования основ воспитании социально успешного и социально адаптивного ребенка проявляется ситуативно; - не проявляется или отсутствует потребность к процессу формирования основ воспитании социально успешного и социально адаптивного ребенка.

Показатель	Критерии
<i>Мотивационная компетенция</i>	
	<p>Устойчивость интереса:</p> <ul style="list-style-type: none"> - проявляет выраженный интерес к сфере социального воспитания ребенка и стремится повышению своей компетентности в вопросах воспитания социально успешного и социально адаптивного ребенка; - не всегда проявляет интерес к сфере социального воспитания ребенка, но стремится повысить своей компетентности в вопросах воспитания социально успешного и социально адаптивного ребенка; - не проявляет или отсутствует интерес к сфере социального воспитания ребенка и не стремится повысить свою компетентность в вопросах воспитания социально успешного и социально адаптивного ребенка.
<i>Рефлексивная компетенция</i>	
<p>Умение использовать активные формы взаимодействия с детьми и собственную деятельность по организации предметной, пространственной и социальной среды</p>	<p>Осознанность отношении:</p> <ul style="list-style-type: none"> - осознанно использует активные формы взаимодействия с детьми в процессе воспитания ребенка, осознает собственную деятельности по организации предметной, пространственной и социальной среды - не в полной мере осознанно использует активные формы взаимодействия с детьми в процессе воспитания ребенка, но осознает собственную деятельности по организации предметной, пространственной и социальной среды; - неосознанно использует активные формы взаимодействия с детьми в процессе воспитания ребенка, не осознает собственную деятельности в организации среды. <p>Сознательность (анализ и оценка собственной компетентности):</p> <ul style="list-style-type: none"> - проявляет сознательность, как своего собственного вклада в создание условий, необходимых для полноценной социализации в разных видах социальных культур, так и в достижения ребенка в социальном развитии; - проявляет сознательность своего собственного вклада в создание условий, необходимых для полноценной социализации только в нескольких видах социальных культур, ограничивая достижения ребенка в социальном развитии; - отсутствует сознательность собственного вклада в создании условия и достижения ребенка в социальном развитии.
<i>Коммуникативная компетенция</i>	
<p>Потребность в диалоговом и бесконфликтном общении с ребенком</p>	<p>Адекватность выбора коммуникативных способов и средств:</p> <ul style="list-style-type: none"> - вступает в общение с ребенком, направленное на развитие его коммуникации с учетом задач социального воспитания, используя разнообразные способы и методы (4-и более способа), обеспечивающие его эффективность во всех видах социальных культур; - вступает в общение с ребенком, направленное на развитие его коммуникации с учетом задач социального воспитания, используя ограниченный спектр способов (2-3 способа), обеспечивающие его эффективность только в нескольких видах социальных культур; - вступает в общение с ребенком, направленное на развитие его коммуникации с учетом задач социального воспитания, используя однообразные способы, обеспечивающие его эффективность только в только в одном виде социальных культур или, не вступает вообще.

На основе вариативного сочетания изучаемых показателей и критериев оценки информационной, технологической, мотивационной, рефлексивной, коммуникативной компетенции родителей в области социального воспитания детей дошкольного возраста нами были разработаны их уровневые характеристики (таблица 2).

Таблица 2

Уровневые характеристики компетентности родителей
в области социального воспитания детей дошкольного возраста

Высокий	Средний	Низкий
Информационная компетенция		
Владеет знаниями об особенностях социализации детей дошкольного возраста, о том какие воспитательные условия необходимы для своевременного и качественного социального развития ребенка, понимает значимость социального воспитания и своей роли социальной культуры в личностном развитии ребенка, знает пути амплификации собственных знаний, умеет объяснять процесс воспитания и способы приобщения ребенка к разным видам социальной культуры.	Не владеет достаточными знаниями об особенностях социализации детей дошкольного возраста, частично осведомлен о воспитательных условиях, необходимых для своевременного и качественного социального развития ребенка, и своей роли социальной культуры в личностном развитии ребенка, знает несколько вариантов амплификации собственных знаний, не всегда умеет объяснять процесс воспитания и способы приобщения ребенка к разным видам социальной культуры.	Не владеет знаниями об особенностях социализации детей дошкольного возраста, о том какие воспитательные условия необходимы для своевременного и качественного социального развития ребенка, о роли социальной культуры в личностном развитии ребенка, не понимает значимость социального воспитания и своей роли социальной культуры в личностном развитии ребенка, не знает пути обогащения собственных знаний, не объясняет процесс воспитания и способы приобщения ребенка к разным видам социальной культуры
Технологическая компетенция		
Владеет различными способами взаимодействия с детьми в рамках содержания разных видов социальной культуры в процессе решения воспитательных функции, использует методы бережного, толерантного, уважительного отношения к социокультурным ценностям людей, определяют перспективы использования имеющихся знаний для анализа и пояснения педагогических ситуаций, аргументируют свою позицию.	Не достаточно владеет способами (только основными) взаимодействия с детьми в рамках содержания разных видов социальной культуры в процессе решения воспитательных функции, использует не всегда адекватные возрасту методы бережного, толерантного, уважительного отношения к социо-культурным ценностям людей, затрудняются в определении перспективы применения имеющихся знаний для анализа и пояснения педагогических ситуаций, в аргументации своей позиции.	Не владеет способами взаимодействия с детьми в рамках содержания разных видов социальной культуры в процессе решения воспитательных функции, не использует методы бережного, толерантного, уважительного отношения к социокультурным ценностям людей, не могут определить перспективы использования имеющихся знаний в анализе и пояснении педагогических ситуаций, не аргументируют свой ответ.

Мотивационная компетенция		
Имеет устойчивые мотивационные установки к процессу формированию потребности в воспитании социально успешного и социально адаптивного ребенка, проявляет интерес к сфере социального воспитания ребенка, стремится повысить свой уровень компетентности в освоении опыта семейного воспитания в вопросах воспитания и развития ребёнка при изучении различных нормативных и концептуальных документов, актуализирующих проблемы социализации детей дошкольного возраста.	Мотивационные установки к процессу формированию потребности в воспитании социально успешного и социально адаптивного ребенка имеются, но проявляются ситуативно, не всегда проявляет интерес к сфере социального воспитания ребенка, но стремится повысить свой уровень компетентности в освоении опыта семейного воспитания в вопросах социального воспитания и развития ребёнка.	Не проявляются мотивационные установки к процессу формированию потребности в воспитании социально успешного и социально адаптивного ребенка, не проявляет интерес к сфере социального воспитания ребенка, не стремится повысить свой уровень компетентности в освоении опыта семейного воспитания в вопросах социального воспитания и развития ребёнка.
Рефлексивная компетенция		
Умение осознанно анализировать уровень собственной готовности к выполнению воспитательной функции, оценивать свой собственный вклад в создание условий социализации, индивидуализации и культуротворчество, аргументировать сформированные аналитические умения собственной деятельности по организации предметной пространственной и социальной среды, обосновывая выбранные им способы и средства детско-родительского взаимодействия.	Не достаточно владеет умением осознанно анализировать уровень собственной готовности к выполнению воспитательной функции, обосновывает выбранные им способы и средства детско-родительского взаимодействия с позиции индивидуальных и возрастных особенностей ребёнка.	Отсутствует умение осознанно анализировать и аргументировать уровень собственной готовности к выполнению воспитательной функции, не обосновывает выбранные им способы и средства детско-родительского взаимодействия, обеспечивающие уровень достижений ребенка в социальном развитии.
Коммуникативная компетенция		
Владеет основами социальной ориентации в общении со своим ребенком, использует адекватные возрасту воспитанника разнообразные способы (более 4) бесконфликтного общения и коммуникативные средства в диалоговом общении.	Не достаточно владеет основами социальной ориентации в общении со своим ребенком, использует ограниченный спектр способов (2-3 способа) бесконфликтного общения, обеспечивающих эффективность коммуникации с ребёнком с учётом задач социального воспитания и не всегда адекватный выбор коммуникативные средства в диалоговом общении.	Не владеет основами социальной ориентации в общении со своим ребенком, использует однообразные способы бесконфликтного общения, не умеет выбирать адекватные возрасту коммуникативные средства в диалоговом общении.

Своевременная и качественная диагностика уровней компетентности родителей в вопросах социального воспитания детей дошкольного возраста, грамотная интерпретация и качественность полученных результатов являются гарантом успешной работы по взаимодействию детского сада с семьей в данном направлении личностного развития воспитанников.

Библиографический список

1. Давыдова О.И., Майер А.А. Компетентностный подход в работе дошкольного образовательного учреждения с родителями: учебное пособие. – СПб.: ООО «Издательство «Детство-Пресс», 2013. – 128 с.
2. Криволапова Н.А., Воробьева Т.П. Повышение родительской компетентности: социальная проблема // Специфика педагогического образования в регионах России. – 2012. – № 1. – С. 143–146.
3. Коломийченко Л.В., Жолобова Л.П. Диагностика психолого-педагогической компетентности родителей по социальному развитию детей дошкольного возраста / материалы экспериментальной работы. – г. Добрянка, 2005.
4. Родительская компетентность как средство профилактики зависимых форм поведения в старшем дошкольном и подростковом возрасте: учеб.-метод. пособие / под ред. В.И. Рерке, И.Ю. Танькова, О.С. Балалайкина. – Иркутск: Изд-во «Репроцентр А-1», 2017 – 100 с.
5. Столин В.В. Семья как объект психологической диагностики // Семья и формирование личности. – М., 1981. – С. 26 – 38.
6. Я – компетентный родитель: Программа работы с родителями дошкольников / под общей ред. Л.В. Коломийченко. – М.: ТЦ «Сфера», 2013. – 128 с.

*Токаева Т.Э.,
к.п.н., доцент кафедры специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь
ttoaeva@mail.ru*

СТРАТЕГИИ ЗДОРОВЬЕФОРМИРОВАНИЯ И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ НЕЙРОНОРМЫ И ДЕТЕЙ С ОВЗ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ НАВЫКАМИ SOFT SKILLS

Аннотация. Рассмотрен процесс формирования ключевых умений у современного человека softskills: сотрудничество, общение, усвоение информации, творчество и уверенность, являющиеся универсальными компетенциями, они могут базироваться на здоровьесбережении и здоровьесбережении детей нейронормы и детей с ОВЗ условиях детского сада и семьи.

Ключевые слова: softskills, стратегии сохранения здоровья, здоровьесбережение, здоровьесбережение, здоровьесбережение, здоровьесбережение, ребенок с ОВЗ и нейронормы, искусственный интеллект.

Актуализируется вопрос о том, чтобы достичь состояния физического, умственного и социального благосостояния, индивидуум или группа людей должны быть способны идентифицировать и реализовывать свои устремления, удовлетворять свои потребности и устанавливать отношения взаимопонимания с окружающим миром. Здоровье, рассматривается как ресурс каждодневного существования, а не цель жизни. Фундаментальными предпосылками и ресурсами здоровья являются мир, жилище, образование, питание, доход, стабильная экосистема, возобновляемые ресурсы, социальная справедливость и равенство. Такие предпосылки в контексте современного времени связывают с формированием softskills – (англ. «мягкие, гибкие» навыки) универсальными компетенциями, которые не поддаются количественному измерению. Иногда их называют личностными качествами, потому что они зависят от характера человека и приобретаются с личным опытом. Примеры softskills это такие социальные, интеллектуальные и волевые компетенции, как коммуникабельность, умение работать в команде, креативность, пунктуальность, уравновешенность.

В связи с этим здоровье детей можно рассматривать как стратегию, в которой заложено наше будущее. Именно поэтому в рамках образовательных стандартов нового поколения государство поставило перед педагогами, родителями и общественностью задачу создать условия для внедрения позитивного отношения подрастающего поколения к ведению здорового образа жизни. Согласно ФЗ от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» сохранение и укрепление здоровья относится к приоритетному направлению государственной политики в области образования [2].

Проведенные научные исследования дали основания полагать, что система здоровьесбережения требует применения специальных мер по сохранению и укреплению здоровья детей, что было доказано многочисленными работами физиологов и психологов [3].

Проектируя образование, т.е. предопределяя, выбирая одно из возможных направлений развития детей, мы стремимся сознательно ориентироваться на культивирование фундаментальной человеческой способности – самостоятельно строить и преобразовывать собственную жизнедеятельность, быть ее подлинным субъектом.

Именно эта способность, в отличие от искусственного интеллекта, позволяет человеку самоопределяться в жизненном мире, включаться в существующие и творить новые виды деятельности и формы общения с другими людьми.

В связи с этим развитие у детей нейронормы и детей с ОВЗ softskills – ключ к решению, обеспечения возможности человеку с ранних лет творить и сохранять свое здоровье на протяжении всей жизни.

Ведь мотивированный здоровый человек с развитыми навыками адаптивности, кооперативной работы и критического мышления остаётся, и ещё долгое время будет оставаться востребованнее самой совершенной машины.

Как же развивать у ребенка гибкие навыки, в какое время начинать и какова главная цель этого процесса? Рассмотрим эти важные вопросы на примере здоровьесберегающей и здоровьеформирующей деятельности в дошкольном возрасте. Начнем с цели: главная цель развития мягких навыков с раннего возраста – это формирование основы для дальнейшего самосовершенствования. Softskills – это те способности, для овладения которыми нет конкретной инструкции, они изменчивы и ситуативны. Либо человек рождается

с определенными способностями, либо приобретает их с опытом, путем проб и ошибок. Из чего следует сделать вывод, что чем раньше начнется формирование гибких навыков, тем более эффективно человек сможет их использовать в дальнейшей жизни.

Перед педагогами и родителями встает задача – уделять пристальное внимание изучению и решению проблем здоровьесбережения и здоровьесформирования современного ребенка в образовательном процессе, как важнейшей основы формирования психических, духовных качеств человека, а так же его становления и развития, целевой жизненной установки на здоровье. Сама постановка и решение такой задачи и ее решение представляет достаточно сложную научную и практическую проблему, которую предстоит осознать и искать пути решения.

Прежде всего рассмотрим, что может сделать сам человек? Он может с детских лет адаптироваться к взаимодействию с новыми экологическими условиями жизни, повышая уровень своего физического развития, улучшая все показатели своего здоровья. Адаптация – это важнейшая способность, которую сформировала цивилизация. Для этого необходимо обеспечить оптимальное саморазвитие биологической природы человека, разбудить в нем «дремлющие» природные силы.

Это становится возможным в процессе освоения человеком с ранних лет культурно-исторического опыта накопленного в области культуры здоровья, здоровьесбережения, здоровьесформирования и здоровьесовосстановления. Известны механизмы и источники развития ребенка как субъекта ФОД, определен ряд условий необходимых для освоения физкультурно-оздоровительной деятельности. Казалось бы, накоплен ценнейший опыт здоровьесбережения человека, начиная с дошкольной ступени. Но почему мы видим неутешительную статистику состояния здоровья типично развивающихся детей и детей с ОВЗ?

В связи с этим изучению и решению проблем здоровьесбережения и здоровьесформирования современного ребенка, как важнейшей основы формирования психических, духовных качеств человека, а так же его становления и развития, физического совершенства, целевой жизненной установки на здоровье, необходимо уделять пристальное внимание.

В тоже время целенаправленная и углубленная по здоровьесбережению и здоровьесформированию необходима для детей с ОВЗ, у которых здоровье является основой коррекционно-развивающей работы и удовлетворения их особых образовательных потребностей. У детей наблюдается синдром нарушений, характеризующийся общей слабостью, утомляемостью, раздражительностью, инфантильностью, нарушением сна, снижением аппетита, массы тела. На фоне астении страдают когнитивные функции и поведенческая сфера личности, что приводит к снижению обучаемости.

В ряде исследований раскрываются стратегии оздоровительной деятельности детьми: здоровьесбережение, здоровьесформирование, здоровьесовосстановление, и они могут выступать как самостоятельными функциями, так и взаимосвязанными [1].

Так, здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе работе А.А. Цабыбина представлены группами технологий: медико-профилактическими технологиями. Эти технологии, обеспечивают сохранение и преумножение здоровья детей под руководством медицинского персонала ДООУ в соответствии с медицинскими требованиями и нормами, с использованием медицинских средств. К ним относятся

следующие технологии: организация мониторинга здоровья дошкольников; организация и контроль питания детей раннего и дошкольного возраста, физического развития дошкольников, закаливания; организация профилактических мероприятий в детском саду; организация контроля и помощь в обеспечении требований СанПиНов; организация здоровьесберегающей среды в ДОУ; *физкультурно-оздоровительными*, направленными на физическое развитие и укрепление здоровья дошкольников: развитие физических качеств, двигательной активности и становление физической культуры дошкольников, закаливание, дыхательная гимнастика, массаж и самомассаж, профилактика плоскостопия и формирование правильной осанки, воспитание привычки к повседневной физической активности и заботе о здоровье и др. Реализация этих технологий, как правило, осуществляется инструктором по физическому воспитанию и воспитателями ДОУ в условиях специально организованных форм оздоровительной работы; *здоровьесберегающими образовательными, обеспечивающими* становление осознанного отношения ребенка к здоровью и жизни человека, накопление знаний о здоровье и развитие умений оберегать, поддерживать и сохранять его; *технологиями обеспечения социально-психологического благополучия ребенка* способствующими психическому и социальному здоровью ребенка-дошкольника. Основная задача этих технологий – обеспечение эмоциональной комфортности и позитивного психологического самочувствия ребенка в процессе общения со сверстниками и взрослыми в детском саду и семье; *технологиями здоровьесбережения и здоровье обогащения педагогов*, направленными на развитие культуры здоровья педагогов, в том числе культуры профессионального здоровья, развитие потребности к здоровому образу жизни; *технологиями валеологического просвещения родителей*: обеспечивающими компетентность в области здоровьесбережения детей [3].

По мнению В.Т. Чичикина, эту группу технологий можно рассматривать как первый этап в обеспечении здоровья человека с самого раннего детства. Вторая группа, здоровьесформирующих технологий направлена на изменение смысловых установок личности (развитие внутренней картины здоровья), формирование компетенции здоровьесформирующего поведения, готовности к совершенствованию качества своего здоровья. Здоровьесформирующая деятельность представлена следующими направлениями работы: – дополнение традиционной здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения социально-психологическими технологиями поддержки личностного развития дошкольников для достижения ими психофизиологического и социально-личностного благополучия; – интеграция вопросов здорового образа жизни в различные образовательные области (внедрение в образовательные программы вопросов, направленных на формирование ценности здоровья и здорового образа жизни). Д.Д. Шарипова, М.А. Исмаилова и Г.А. Шахмурова выделяют следующие здоровьесформирующие технологии:

- стимулирующие (закаливание, физические нагрузки, приемы психотерапии и фитотерапии, медикаментозные средства – препараты железа, йода);
- защитно-профилактические (личная гигиена и гигиена обучения);
- компенсаторно-нейтрализующие (дыхательная оздоровительная, пальчиковая гимнастика, физкультминутка, массаж, самомассаж, лечебная физкультура, психогимнастика, тренинги и другие);

– информационно-обучающие (плакаты, листовки, брошюры, письма, которые адресованы детям, их родителям, педагогам и всем специалистам образовательных учреждений).

Н.К. Смирнов рассматривает физкультурно-оздоровительные технологии (ФОТ), которые направлены на физическое развитие воспитанников: закаливание, тренировка силы, выносливости, быстроты, гибкости и других качеств. Осуществляются на занятиях, в различных режимных моментах, в ходе самостоятельной двигательной активности детей; экологические здоровьесберегающие технологии (ЭЗТ), направленные на создание природосообразных, экологически оправданных условий жизни и деятельности людей, гармоничных взаимоотношений с природой. В ОО это – обустройство территории, зеленые растения в помещениях, участие в природоохранных мероприятиях, обучение бережному использованию природных ресурсов; технологии обеспечения безопасности жизнедеятельности (ТОБЖ), направленные на сохранение жизни требования и рекомендации по обеспечению безопасности должны обязательно учитываться в интеграции общей системы здоровьесформирующих технологий.

Третья группа здоровьескомпенсирующих технологий представлены коррекционными технологиями включающими технологии музыкального воздействия, которые проводятся в различных формах физкультурно-оздоровительной работы. Используются как вспомогательные средства, либо как часть других технологий для снятия напряжения, повышения эмоционального настроения и пр.; сказкотерапия и имаготерапия имеющая психологический и терапевтический эффект.

Многообразие физических упражнений, варьирование методических приемов позволяет педагогу формировать у детей знания и умения, касающиеся не только самого предмета занятий – физических упражнений, но и смежных дисциплин.

В процессе использования подобной стратегии у детей нейронормы и детей с ОВЗ укрепляется здоровье, они активнее начинают сотрудничать и общаться, усваивать информацию, творить, создаются предпосылки для формирования универсальных компетенций, что позволяет сделать еще один шаг навстречу овладению гибкими навыками. Ведь если гибкие навыки softskills будут основываться на стратегии здоровьесбережения и здоровьесформирования у детей нейронормы и детей с ОВЗ, начиная с дошкольного возраста в детском саду и семье, то в будущем нас ждет мир, где здоровый человек-профессионал, обладающий универсальными компетенциями способен использовать эти возможности в своей работе.

Библиографический список

1. Адам Грант, Оригиналы. Как нонконформисты двигают мир, М.: Corpus, 2015 (перевод на русский язык – 2019) – 384 с.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М., 2020. – 224 с.
3. Цацыбин С.А. Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе, М.; 2009. – 172 с.

*Токарева С.Н.,
старший воспитатель,
МБДОУ «Добрянский детский сад №21»,
г. Добрянка
stok173@rambler.ru*

*Григорьева Ю.С.,
к.п.н., доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии,
ФГБОУ ВО Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь
ulia_grigoreva_7@mail.ru*

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР

Аннотация. В статье раскрываются теоретические и прикладные аспекты использования детских компьютерных игр в образовательном процессе ДОО при формировании субъектной позиции ребёнка дошкольного возраста, приведены примеры компьютерных игр, разработанных педагогами и опыт решения соответствующих задач ЦИО МАДОУ «Детский сад №21».

Ключевые слова: субъектность, самостоятельность, инициативность, субъектная позиция, ребенок дошкольного возраста, компьютерная игра.

Реформирование системы образования, введение федерального государственного стандарта образования требуют нового подхода к развитию личности ребенка и организации его жизнедеятельности. Именно в дошкольном возрасте закладываются основы личности, формируется отношение к себе, формируются качества личности, отвечающие за отношения с другими людьми (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и др.).

Дошкольное образование нацелено сегодня на становление активной, интегрированной личности, способной управлять собой, адаптироваться к быстро изменяющимся условиям социальной жизни; развитие ребенка как субъекта деятельности, способного быть автором собственной жизни, своих решений и нести за это ответственность.

В связи с этим становится актуальной проблема субъектности и ее развития в дошкольном возрасте. Именно в дошкольном возрасте имеются все предпосылки для становления его субъектом деятельности, развития субъектности.

Потребность быть субъектом является основополагающим у каждого человека, это свойство его личности, осуществляющееся посредством различной активности (в деятельности, общении), под которой К.А. Абульханова-Славская понимает «способ самовыражения и самоосуществления личности, при котором обеспечивается и сохраняется ее субъектность» [5].

С.Л. Рубинштейн подчеркивает, что человек является не объектом различных воздействий, а субъектом, который, изменяет внешнюю природу и свою собственную личность, сознательно регулируя свое поведение. И развитие человека представляет из себя становление личности — активного и сознательного субъекта человеческой истории.

Развитие личности является не продуктом взаимодействия различных внешних факторов, а «самодвижением» субъекта, включенного в многообразные взаимоотношения с окружающим [3].

Субъектность — системное качество ребенка, обладающего разнообразными, индивидуализированными формами проявления активности и социальных отношений, своим личным опытом. Субъектность проявляется в деятельности, общении, познании, отражает возможности ребенка по достижению образовательных целей и решению конкретных педагогических задач. Для субъектности свойственны определенные личностные качества: активность, осознанность, креативность, ответственность, рефлексивность и др.

Современные исследователи отмечают, что воспитательно-образовательный процесс в детском саду предполагает построение модели личностно-ориентированного взаимодействия педагога и ребенка-дошкольника на основе следующих позиций его участников:

- субъект-объектная модель - взрослый находится по отношению к детям в позиции наставника, ставя перед ними определенные задачи и предлагая конкретные способы и действия их разрешения;

- объект-субъектная модель – взрослый создает окружающую развивающую среду, своеобразный предметный мир, в котором дети действуют свободно и самостоятельно;

- субъект-субъектная модель – позиция равных партнеров, включенных в общую совместную деятельность, предполагающую разрешение проблемно-игровых, развивающих, образовательных ситуаций, привлечение детей к активному участию в совместной со взрослым работе, развитие навыков самооценки и самоконтроля.

Все представленные модели имеют место в реальном педагогическом процессе ДОО, а их использование зависит от необходимости решения конкретных воспитательно-образовательных задач.

Одним из условий формирования субъектной позиции обучающихся является использование активных форм и методов обучения, которые ориентированы, в первую очередь, на индивидуальный характер образования на основе учета интересов и потребностей ребенка. Применительно к образовательному процессу детей дошкольного возраста одной из уникальных форм обучения является игра, позволяющая обеспечить необычность, увлекательность и креативность процесса познания мира. Занимательность условного мира игры окрашивает положительными эмоциями монотонную деятельность по запоминанию, повторению, закреплению или усвоению информации, а вариативность и непредсказуемость развития игрового действия активизирует все психические процессы и функции ребенка. Важной особенностью игры является то, что она способствует использованию детьми знаний в новой ситуации. Дидактическая игра позволяет развивать у детей произвольность внимания, познавательную активность, способность применять свои знания в практической деятельности, оценивать и анализировать свою и чужую деятельность [2].

Важным фактором приоритетного использования игры в образовательном процессе является и то обстоятельство, что в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, СанПиН для ДОО в настоящее время происходит отказ от жесткого регламентирования образовательного процесса, смещен акцент с учебных занятий на совместную деятельность ребенка и взрослого.

Эффективными приемами развития познавательной активности и субъектной позиции ребенка являются:

- использование игровых ситуаций, требующих оказания помощи (разъяснения, научения) любому персонажу;
- совместное участие педагога с детьми в дидактических играх;
- придумывание новых игр и упражнений совместно с детьми и использование их в работе;
- привлечение детей к оценке результатов собственной деятельности, достижений и затруднений [1].

Таким образом, наиболее активно субъектная позиция дошкольника может развиваться в игровой деятельности, в том числе – в компьютерных играх, позволяющих стимулировать формирование таких качеств как самостоятельность, инициативность, настойчивость, устойчивость к неудаче и т.д. Компьютерная игра – это обучающая игра, направленная на систематизацию, конкретизацию, группировку, классификацию имеющихся у детей знаний и формирование способов решения практических задач в соответствии с заданными правилами при использовании компьютерных средств.

В рамках реализации инновационного проекта ЦИО «Использование ИКТ технологий в процессе патриотического воспитания детей дошкольного возраста» (МБДОУ «Добрянский детский сад № 21») педагогами была разработана и внедрена в образовательный процесс серия компьютерных игр, при использовании которых, помимо дидактических задач по закреплению и систематизации знаний детей об окружающем, ставилась цель – формирование субъектной позиции ребенка в самостоятельной, совместной со сверстниками и совместной со взрослым деятельности.

Таблица №1

Серия компьютерных игр

Название игры	Дидактические задачи	Описание игры
Игра-квест «Большое Добрянское путешествие»	Развить интерес, внутреннюю мотивацию детей к познанию родного города	Дети последовательно переходят от одной точки маршрута, обозначенного на карте, к другому, выполняют различные задания, за это получают призы в виде брэндигов.
Игра-знакомство «Историческое путешествие Добрянской искорки»	Обогащать знания об истории возникновения родного города, электричестве	В методическом комплекте собраны материалы по знакомству детей с историей освоения электричества людьми, научно – познавательные ролики по электричеству для детей, мультфильмы, подборка музыкальных произведений по теме, авторские презентации, игры из серии «Найди пару», «Убери лишнее», Интерактивный кроссворд
Игра-знакомство «Добрянка трудовая»	Систематизировать знания детей о профессиях своих близких, предприятиях, где они работают.	Игра создана в виде интерактивного плаката «Азбука предприятий», на котором собраны предприятия города Добрянка, действующие и исторически градообразующие.

Название игры	Дидактические задачи	Описание игры
Игра-ассоциация «Изба»	Систематизировать знания о жилищах людей и предметах быта, которые были в старину и существуют в настоящее время	Игра состоит из 2-х разделов «смотрю» и «делаю». В первом дети знакомятся с жилищами разных народов, назначением предметов быта при помощи фрагментов советских мультфильмов. Во втором игровая часть, где дети систематизируют знания, выполняя игровые задания.
Игра-угадай-ка итоговая «О Добрянке по-немногу»	Систематизировать полученные знания о родном городе, истории возникновения, исторических и культурных объектах	Игра создана по типу телевизионной игры «Своя игра». 4 блока вопросов на темы, относящиеся к родному городу, краю. За каждый правильный ответ ребёнок получает определённое количество баллов. Побеждает тот, кто набрал больше баллов. В ходе игры, ребёнок самостоятельно выбирает вопрос, на который он хотел бы ответить, существует визуальная опора в виде фотографий, текстовых подсказок.
Игра-квест «Спортивное путешествие»	Систематизировать знания о ЗОЖ, видах спорта, связанных с спортивным снаряжением мячом.	Дети последовательно переходят от одной точки маршрута, обозначенного на карте, к другому, выполняют различные задания связанные играми с мячом (футбол, волейбол, баскетбол), за это получают призы в виде «мячиков».
Игра-ассоциации «Добрянка праздничная»	Систематизировать знания о праздниках и праздничных традициях города Добрянки	Игра состоит из 2-х разделов. В первом дети при помощи видеороликов знакомятся с праздниками которые проходят только в городе Добрянка; во втором по принципу «найди лишнее» – выбирают правильный ответ

Используя интерактивные компьютерные игры для развития субъектности детей, мы пришли к следующим выводам:

1. Каждая игра имеет не отсроченный во времени результат (окончание игры), стимулирует ребёнка к достижению цели (победе) и осознанию условий достижения цели (нужно ориентироваться в содержании игры и выполнять игровые действия качественней и быстрее других игроков).

2. Процесс и результат решения дидактических задач в игре становится личностно значимым для ребенка.

3. Ситуация успеха или переживание неудач в игровых условиях создают благоприятный эмоциональный фон для развития познавательного интереса и стимулируют познавательную деятельность.

Наблюдение показало, что дети с большим интересом решают дидактические задачи в компьютерной игре, но не всегда выполняют правила. Чаще всего это бывает в групповой игре, где дети пытаются помочь друг другу. В этом случае не стоит прекращать игровой процесс, необходимо поощрить стремление ребенка прийти на помощь к сверстнику и создать ситуации, чтобы правила игры принимались всеми участниками. На протяжении всего процесса игры необходимо внимательно следить, за тем, чтобы не возникла

конфликтная ситуация между детьми и не испортились взаимоотношения в группе. Правильно организованные игры имеют так же большой воспитывающий потенциал, помогают развивать усидчивость, терпение, взаимоуважение, взаимопомощь, аккуратность, активизировать мышление, формировать умение в зависимости от игровой ситуации брать на себя управление игрой или разумно подчиняться [4].

Таким образом, компьютерная игра позволяет сформировать познавательные компетенции детей, преподать материал в доступной, интересной, яркой и образной форме, способствует лучшему усвоению знаний, вызывает интерес к познанию, способствует реализации интеллектуального и творческого потенциала, помогает развивать компоненты субъектности личности.

Библиографический список

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М., 2010. – С. 287.
2. Букатов В.М. Педагогические таинства дидактических игр: учебно-методическое пособие. – М.: 2003. – 151 с.
3. Григорьева А.А., Баишева М. И. Субъектность ребенка как важное условие становления личности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 26. – С. 386–390. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95362.htm>
4. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии: двенадцатый год издания / Ред. В.Н. Колбановский, Ф.А. Сохин. – 1966. – №6 ноябрь-декабрь 1966. – С. 62-77.
5. Шалдыбина Е.А. Проявления субъектности личности у старших дошкольников в игровой деятельности. – М., 2018, URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proyavleniya-subektnosti-lichnosti-u-starshih-doshkolnikov-v-igrovoy-deyatelnosti>

*Ходырева Ю.В.,
учитель английского языка, русского языка, литературы
МБОУ «Школа-интернат №4 для обучающихся с ОВЗ»,
г. Пермь
yulia-khodyreva@mail.ru*

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ И ИНТЕГРАЦИЯ СЕМЕЙ УЧАЩИХСЯ С ОВЗ В ПРОЦЕССЕ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья и их семьями в процессе создания сценария и инсценировки английского рассказа. Это позволяет развивать навыки чтения и социокультурную компетентность школьников с ограниченными возможностями здоровья и является опытом социальной адаптации и интеграции.

Ключевые слова: драматизация, анализ текста, ограниченные возможности здоровья, социокультурная компетенция, социальная адаптация семьи.

Наша школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (МБОУ «Школа-интернат №4 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» г. Перми) не первый год участвует в необычном проекте («Культура России и Британии в зеркале преподавания иностранного языка и литературы»), официальной целью которого было сотрудничество преподавателей и студентов высших учебных заведений, учителей и учащихся школ Перми и Оксфорда в области поиска эффективных путей преподавания родного и иностранного языков, родной и иностранной литературы через выявление, интерпретацию и экспликацию культурно-исторического контекста произведений художественной литературы и других произведений искусства. Целью участия школы в данном проекте стало сотрудничество с преподавателями и студентами Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета и Оксфорда с целью расширения социальных связей, опыт социальной адаптации и интеграции учащихся с ОВЗ.

Согласно идее проекта, школам в России предстояло на первом этапе инсценировать на английском языке короткий рассказ детской английской писательницы Джоан Айкен "The Third Wish" («Третье желание»), а на втором этапе – рассказ Дэвида Алмонда «Skellig» («Скеллиг») и подготовить школьные спектакли, которые будут показаны сверстникам в Великобритании. Учителям школ-участников нужно было решить задачи интерпретации культурно-исторического состава художественного произведения; языковой адаптации рассказа для восприятия учащимися старших классов школы; разработки методики чтения, интерпретации и театральной постановки рассказа старшеклассниками; непосредственной инсценировки рассказа. Нашей школе нужно было продумать все эти этапы работы особенно тщательно, чтобы ученики с ОВЗ почерпнули бы для себя, участвуя в проекте, как можно больше, чтобы эта работа оказалась для них посильной, интересной и полезной.

Таким образом, были сформулированы собственные задачи участия в проекте:

- развитие навыков общения в социуме у учащихся с ОВЗ;
- повышение мотивации к изучению английского языка посредством практической направленности (игровая, художественная деятельность, декоративно-прикладная деятельность, хореография);
- изучение культуры, менталитета страны изучаемого языка через работу над современным английским художественным текстом;
- развитие речевой компетенции учащихся с ОВЗ;
- развитие творческих способностей посредством театрализованной деятельности;
- коррекция различных нарушений у детей с умственной отсталостью посредством ритмики танца и социализация путем взаимодействия со старшими учениками;
- привлечение родителей учащихся с ОВЗ к работе над спектаклем на английском языке с целью укрепления связи между семьей и школой.

Опыт подготовки спектакля на английском языке был совершенно новым для нашей школы, но, бесспорно, интересным и полезным всем.

Творческой группе учителей, которая работала с участниками, нужно было максимально корректно подходить к подготовке спектакля, так как у обучающихся с ЗПР нарушены многие психические функции, что сказывается не только на мотивации к обучению английскому и другим предметам, но и на процессе адаптации к миру и людям, приводит к трудностям в поиске своего места в мире, а это для них важнее учебных оценок.

Именно поэтому, согласно адаптированной программе по английскому языку для обучающихся с ЗПР, цель обучения – развивающая. Подготовка к спектаклю по форме деятельности часто была игрой, что является наиболее подходящим для обучающихся с ОВЗ видом работы. По словам Выготского, именно драматизация, основанная на действии, совершаемом самим ребенком, наиболее близко, действенно и непосредственно связывает художественное творчество с личными переживаниями [2].

Рассказы на английском языке стали для наших учеников окном в английский бытовой мир, хранилищем социокультурной информации. Такое приобщение детей с ОВЗ к культурному опыту страны изучаемого языка, изучение жизни и быта Англии и показ спектакля на сцене, тем самым, обогащение собственного жизненного опыта и расширение кругозора – это часть процесса социализации наших детей.

Этап многочисленных репетиций и постановка танца с учащимися с ЗПР и ГУО был очень важен и плодотворен. Речь детей с ЗПР часто характеризуется бедностью, однотипностью простых конструкций, малой эмоциональностью, а при изучении ими английского языка, устная речь – это самый трудный вид речевой деятельности. Ребята-актеры пытались мимикой и жестами, движениями, выразительными эмоциями передать настроение и характер своего героя. Это помогло им научиться внимательно слушать собеседника, выражать свои эмоции в жизни тоже, следить за правильным построением своих фраз. Ведь чем правильнее и богаче у ребенка речь, тем легче ему высказывать свои мысли, тем шире у него возможности в познании окружающей действительности, содержательнее и полноценнее отношения со сверстниками и взрослыми.

Театрализованная игра помогает создать такую эмоционально благоприятную ситуацию в английском языке, когда даже самые необщительные и скованные дети вступают в речевое общение и раскрываются.

Участие в данном проекте было бы невозможно без огромной поддержки родителей учеников: в создании спектаклей принимали участие дети с задержкой психического развития, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с расстройствами аутистического спектра и с тяжелыми нарушениями интеллекта. Конечно, их участие в спектаклях было бы невозможно без помощи родителей.

На этапе знакомства с английским произведением нужно было прочитать и проанализировать его, обозначить важнейшие моменты, которые обязательно нужно проиграть на сцене, обсудить характеры героев. С частью участников мы делали это на уроках, а другие ученики читали рассказ на русском языке, в адаптированном варианте, с помощью родителей. Родителям было дано задание прочитать и обсудить рассказ или отдельные отрывки из него с детьми, обращая внимание на некоторые моменты (настроение главных героев в начале рассказа и в конце; их характеры и др.) Когда был написан сценарий спектакля, родители были включены в обсуждение возможных ролей для детей. Так, например, мама одного участника с расстройством аутистического спектра нашла, что роль, которую я предложила ее сыну, не подойдет, будет трудна, и это было скорректировано. Роль предполагала заучивание большого текста наизусть, а также выражение чувств и эмоций в каждой сцене, что было бы тяжело для ребенка с расстройством аутистического спектра. Ему была предложена более короткая роль, которая также требует выражения эмоций, и с этим актер прекрасно справился.

Также родители детей-актеров были включены в группу для создания костюмов для спектакля. Для постановки танца родители заказывали шитье специальных костюмов, обсуждали с детьми и учителями, как маленькие актеры смогут переодеться за кулисами, в каких костюмах будут чувствовать себя увереннее и т.д. Для создания пантомимы «Деревья в лесу» родители подбирали черные костюмы с белыми перчатками, также перед премьерой спектаклей гримировали наших актеров, помогали переодевать в костюмы.

Родители учащихся также были включены в подготовку декораций и реквизита для спектаклей: делали маски, искали нужную посуду и другие предметы. Кроме этого, часть родителей отвечала за перевозку декораций до ПГПУ и обратно, что является очень важным моментом, потому что декорации были громоздкие, некоторые – хрупкие, участников и костюмов было много, а у школы нет своего собственного транспорта.

Участники с тяжелыми нарушениями интеллекта, не изучающие английский язык, ставили танец для спектакля. Нужно снова подчеркнуть, что без постоянной поддержки и присутствия родителей их участие было бы невозможно, поскольку репетиции были многочасовыми – ребят нужно было покормить, эмоционально подбадривать. Также для наших учащихся выступление на сцене перед большой аудиторией – полезное, но эмоционально нагруженное действие, особенно нелегко это дается учащимся с нарушениями интеллекта и с расстройством аутистического спектра. Постоянная поддержка родителей помогала участвовать в проекте и получить из этого полезный и незаменимый опыт, а работа родителей способствовала формированию у них активной жизненной позиции в преодолении сложностей развития их собственных детей.

Факт вовлечения родителей в процесс создания спектакля помог создать особые условия для взаимодействия семей друг с другом, поскольку многое нужно было делать сообща (создание костюмов, выезды на репетиции и т.д.) В свою очередь, это помогло семьям сдружиться, расширить свое социальное пространство, наладить контакты между собой и другими учителями. Включение танца в спектакль было сделано с целью показать на сцене волшебное превращение литературного героя, лебеди Леиты, в девушку, а потом обратно. В танце участвовали ребята с глубокой умственной отсталостью и с задержкой психического развития. Для ребенка с глубокой умственной отсталостью танец – это первое средство развития нарушенной моторики, чувства ритма, координации, выражение эмоций через движения, развитие коллективизма, то есть это своеобразная форма общения с миром. Участь простым танцевальным движениям под музыку, дети с ограниченными возможностями здоровья получают новые позитивные переживания, развивают пространственное воображение, концентрацию внимания, память и дисциплинированность. Таким образом, танец и выступление на сцене перед целым зрительным залом, по сути – общение со зрителем – это один из успешных методов социальной адаптации, реабилитации и интеграции в социум детей с нарушениями интеллекта.

Итоги работы:

1. В ходе совместной подготовки спектаклей родители имели возможность вместе с учителями видеть успехи и трудности их детей, обсудить их и совместно найти пути выхода, повысить свои педагогические знания.

2 Родители увидели своих детей в новой для них роли, получили эстетическое наслаждение, их ребенка увидели другие родители, учителя и преподаватели, а сами дети

получили возможность социального общения и показали себя с лучшей стороны. Вовлечение родителей в этот проект вдохновляет и стимулирует и детей, и родителей, помогает сформировать активную родительскую позицию, повысить их удовлетворенность работой учителей и школы в целом, гармонизировать детско-родительские отношения.

3. Включение детей с ОВЗ в социум является одной из важнейших задач и для родителей и для школы – участие в этом проекте дало возможность нашим учащимся развить эмоционально-личностную сферу путем включения их в успешную деятельность, способствовать изменению общественного сознания по отношению к детям с ОВЗ.

4. Родители оказали своим детям мотивационную, информационную, организационную и техническую поддержку (фото и видео съемка). Подготовка родителями костюмов, декораций, участие в репетициях позволяет детям в полном объеме перенимать опыт взрослых, брать с них положительный пример.

5. Участие в одном мероприятии родителей и детей, обучающихся по разным программам, дало возможность им сблизиться, проявить эмпатию и сопереживание.

6. Участие родителей в проекте по созданию спектакля на английском языке поставило их в позицию сотрудничества с учителями и педагогами-организаторами, помогло увести их с позиции потребителя образовательных услуг, помогло им стать для своего ребенка другом и авторитетным наставником.

7. В отличие от традиционных и зачастую скучных форм работы школы с родителями, совместное создания спектакля – необычный и захватывающий творческий процесс.

Итак, специфика обучения иностранному языку детей с ОВЗ предполагает использование различных современных образовательных технологий: игровых, здоровьесберегающих, дифференцированного обучения, а также коррекционно-развивающей направленности. Для повышения мотивации учащихся с ОВЗ, развития творческих навыков и личностного развития очень важно использование различных нетрадиционных форм работы, и наиболее успешная и популярная форма – это театрализация, которая является и игровой технологией, и имеет коррекционную направленность. Участие в оксфордском проекте доказало, что театрализованная деятельность играет важную роль в развитии многих сторон личности ребенка: психофизические особенности (мимика и пантомимика), все психические процессы, речь (монолог и диалог), творческие способности (умение перевоплощаться, импровизировать, брать на себя роль).

Библиографический список

1. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. 2002. №2. С.23-29.
2. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М. Изд-во Эксмо. 2001. С.134.
3. Иванова Н.В. Обучение иностранному языку младших школьников средствами драматизации сказки. // Компьютерные учебные программы и инновации. 2006. №11. С.156.
4. Ройзин Б.П. Драматизация уроков в V-VII классах. // Иностранные языки в школе. 1964. №1. С. 35.
5. Тылец В.Г., Краснянская Т.М. Психология обучения иностранным языкам в контексте педагогических концепций и образовательной практики // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2012. № 3. Ч.2. С.68.

*Чалова А.В.,
магистрант профиль «Образование и сопровождение лиц с ОВЗ»
Научный руководитель: к.п.н., доцент кафедры специальной педагогики и психологии
Прозументик О.В.
ФГБОУ ВО Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ С ЗПР К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена освещению теоретических основ проблемы формирования коммуникативной готовности детей с ЗПР к обучению в школе и возможностей применения игры в данном процессе. Раскрывается актуальность проблемы исследования, рассматривается понятие «коммуникативная готовность детей к обучению в школе», показывается роль игровой деятельности в формировании коммуникативной готовности детей к обучению в школе, обозначаются научные характеристики и прикладное значение исследования.

Ключевые слова: готовность к школе, общение, коммуникативная деятельность, коммуникативная готовность, задержка психического развития.

Одним из приоритетов государственной образовательной политики в условиях перехода к открытому, инновационному обществу является достижение качества современного образования. Дошкольное образование как начальный уровень системы образования за последние годы динамично изменяется в связи с развитием инклюзивного образования. Предоставление равных стартовых возможностей при поступлении в школу для детей с ОВЗ, создания условий для обеспечения необходимого и достаточного уровня их готовности к обучению в школе – актуальная задача образовательной политики России в области обеспечения качества непрерывного образования.

Готовность детей к школе является одной из основных проблем в дошкольной педагогике и детской психологии. Ей посвящены труды многих отечественных и зарубежных ученых – Л.И. Божович, Л.А. Венгера, Л.С. Выготского, Н.И. Гуткиной, Е.Е. Кравцовой, М.И. Лисиной, Е.О. Смирновой, А. Анастази, А. Керн, Г. Штребела и др. Под готовностью детей к обучению к школе понимается совокупность достижений и уровень развития качеств ребенка (интеллектуальных, эмоционально-волевых, коммуникативных, социально-личностных, физических), которые обеспечивают успешную адаптацию к новым условиям обучения, овладения новым видом деятельности (учебной) и освоения образовательной программы начального образования.

В первые дни школьного обучения нормотипично развивающийся ребенок, и особенно ребенок с ЗПР, независимо от того, был ли он воспитанником детского сада или не посещал его, сталкивается с целым спектром трудностей. Главная трудность зачастую заключается не в освоении содержания обучения, а в особенностях новой «социальной ситуации развития» ребенка. Наблюдается не способность сориентироваться в новой

школьной ситуации, найти себя в ней и во взаимоотношениях с участниками образовательного процесса. Ребенку трудно понять и принять необходимость следовать правилам школьной жизни, вникнуть в суть учебной ситуации, отличить её от ряда знакомых и незнакомых ему ситуаций внеучебного характера, запросить учебную помощь, выстроить свое общение с учителем и одноклассниками. В этой совершенно новой жизни ребенок испытывает на себе разнообразные влияния, включается в новые виды деятельности и отношения, вынужден выполнять иные социальные роли, что, требует от ребенка определенного уровня развития коммуникативной деятельности (Е.Е. Кравцова, Е.О. Смирнова и др.) связанной с коммуникативной готовностью к обучению в школе.

Теоретические основы в области коммуникативного развития и развития коммуникативной деятельности детей дошкольного возраста содержатся в фундаментальных трудах Б.Г. Ананьева, А. Валлона, Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, М.С. Кагана, Й. Леонгарта, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной и др. В исследованиях показано взаимообусловленность коммуникативного развития и других различных сфер детского развития. Применительно к развитию детей с ЗПР становление коммуникативной деятельности и коммуникативного развития опосредовано спецификой развития когнитивной и эмоционально-волевой сфер, определяющей трудности общения ребенка со воспитывающими взрослыми и сверстниками (Л.М. Шипицына, У.В. Ульenkova, Р.Д. Триггер). Так, при задержке психического развития затруднено личностное становление ребенка, связанное с развитием самосознания, самооценки, образа «Я». Ребенок безынициативен, его эмоции недостаточно яркие и осознанные, он не умеет выразить свое эмоциональное состояние, затрудняется в понимании состояний других людей, не может регулировать свое поведение на основе правил, страдает волевая регуляция поведения.

Современные исследования, раскрывающие особенности формирования и развития общения детей дошкольного возраста, представлены исследованиями И.И. Иванец (развитие речевой коммуникации детей), И.А. Кумовой, (воспитание основ коммуникативной культуры детей старшего дошкольного возраста); Ю.О. Галушинской, Л.Р. Мунировой, С.В. Проняевой, (формирование коммуникативных умений детей как ключевых элементов коммуникативных способностей). Как отмечает С.В. Проняева, отсутствие элементарных коммуникативных умений затрудняет общение ребенка со сверстниками и взрослыми, ведет к увеличению тревожности, препятствует развитию ребенка в социальном и личностном аспекте, опосредует трудности в разных видах деятельности.

Проблема перехода ребенка на новый уровень образования усугубляется ориентациями педагогов и родителей на ограничение задач подготовки детей к школе только в области интеллектуальной и физической готовности, специальной подготовки (осведомленность об окружающем мире, обучение основам грамоты, освоение математических представлений и способов деятельности и т.д.). Как отмечает М.М. Безрукова, даже хорошо подготовленные дети испытывают школьные трудности. Важным фактором готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе является коммуникативная готовность (О.М. Дьяченко, Е.Е. Кравцова, М.И. Лисина, Т.А. Репина и др.).

Коммуникативная готовность – это способность ребенка к общению в ситуациях учебного и свободного взаимодействия со сверстниками (одноклассниками) и педагогом, в основе которой интерес к общению и желание вступать в коммуникацию, знания

об общении, коммуникативные умения. Низкий уровень развития коммуникативности накладывает отпечаток на весь процесс обучения, так как данный процесс строится на основе взаимодействия и общения его субъектов (Г.А. Цукерман). Уровень коммуникативного развития ребенка влияет на успешность адаптации к школьному обучению, дает возможность вступления в учебный диалог и учебное сотрудничество с педагогом и сверстниками, что обеспечивает успешность обучения, продуктивные отношения и положительный образ школьника.

Несмотря на имеющийся интерес учёных к проблеме особенностей общения и условий формирования коммуникативной деятельности детей, нам приходится констатировать, что вопросы формирования коммуникативной готовности детей 6-7 лет с ЗПР к обучению в школе не практически изучены, поэтому в прикладном аспекте деятельности педагоги детского сада испытывают существенные затруднения. В связи с этим, актуальными и недостаточно решёнными остаются вопросы поиска эффективных путей и психолого-педагогических средств формирования коммуникативной готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе в условиях образовательного процесса ДОО.

В процессе формирования коммуникативной готовности ребенка к обучению в школе педагоги ДОО используют различные средства - художественная литература, мультфильм, общение, разные виды деятельности, в том числе игровая деятельность. Поскольку игра является ведущей деятельностью детей дошкольного возраста и именно в ней преимущественно протекает развитие ребенка в дошкольный период детства, следовательно, процесс общения и взаимодействия детей наиболее часто реализуется в условиях данного вида деятельности. Во время игры ребенок учится действовать в коллективе сверстников, подчинять личные желания интересам своих товарищей, соблюдать установленные правила, прилагать определенные усилия для преодоления возникающих трудностей. В игре формируются такие качества, как самостоятельность, инициативность, организованность, развиваются творческие способности, способность работать в коллективе и сотрудничать. Данные качества необходимы первокласснику для успешной школьной жизни и широкой социализации.

Современные исследователи, занимающиеся изучением вопросов формирования коммуникативной деятельности и развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста, ориентируют педагогов на применение творческих игр (сюжетно-ролевые, игры-драматизации и др.) и игр с правилами (дидактические, подвижные, коммуникативные и др.). Творческие игры способствуют развитию способности организовывать и реализовывать коммуникацию согласно игровому замыслу, сюжету, ролям и т.д. В играх с правилами происходит своеобразное моделирование, проигрывание ребенком ситуаций и действий, в значительной степени приближенных к условиям будущей учебной деятельности, в которой востребованы произвольность психических процессов и действий, диалог и др. аспекты деятельности. Все правила игры определяют характер и способ игровых действий, организуют и направляют поведение детей и их взаимоотношения, что способствует развитию коммуникативных качеств ребенка.

Опрос педагогов ДОО и анализ планов коррекционно-образовательной работы с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР свидетельствуют о том, что вопросам

формирования коммуникативной готовности детей к обучению в школе в детском саду воспитатели имеют поверхностную ориентацию в сущности, структуре и содержании коммуникативной готовности детей к школе, испытывают затруднения в определении показателей такой готовности и отборе диагностических методик, позволяющих выявить уровень коммуникативной готовности. Кроме того, педагоги в процессе подготовке детей к школе уделяют не достаточное внимание данному аспекту социально-психологической готовности, что обуславливает низкий уровень готовности детей к коммуникации с учителем и одноклассниками в учебном и внеучебном взаимодействии. В качестве значимых педагогических средств воспитатели называют игру (преимущественно творческие игры), при этом воспитательный потенциал игр с правилами остаётся недооценённым и, следовательно, не достаточно задействованным в решении задач формирования коммуникативной готовности ребенка с ЗПР к обучению школе. Педагоги констатируют необходимость усиления психолого-педагогической работы в данном направлении, в тоже время отмечают недостаточность научно-обоснованных рекомендаций и практико-ориентированных материалов, обеспечивающих процесс формирования коммуникативной готовности детей к обучению школе в условиях коррекционно-образовательного процесса.

В ходе анализа психолого-педагогических исследований, нормативных документов, реального состояния практики в области формирования коммуникативной готовности детей дошкольного возраста с ЗПР к обучению в школе посредством разнообразных игр, мы пришли к выводу о наличии следующих противоречий:

– между необходимостью осуществления педагогами ДОО качественной подготовки детей с ЗПР к обучению в школе, в том числе обеспечения коммуникативной готовности как входящей в общий состав готовности к школе, и недостаточным уровнем компетентности педагогов в данной области;

– между высоким воспитательным потенциалом игровой деятельности и отсутствием практических материалов и рекомендаций по их использованию в процессе сформирования коммуникативной готовности детей старшего дошкольного возраста ЗПР к обучению в школе.

Выявленные противоречия позволили определить проблему исследования: поиск путей совершенствованию процесса формирования коммуникативной готовности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР к обучению в школе посредством использования разных видов игр. В связи с этим цель исследования – теоретическое обоснование и разработка психолого-педагогического проекта по формированию коммуникативной готовности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР к обучению в школе посредством разных видов игр.

В качестве объекта исследования мы определяем формирование коммуникативной готовности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР к обучению в школе. Предметом исследования является проектирование процесса формирования коммуникативной готовности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР к обучению в школе посредством разных видов игровой деятельности.

В соответствии с целью, объектом, предметом нами сформулированы следующие задачи исследования:

1. Обосновать актуальность проблемы исследования.

2. Изучить теоретические и прикладные аспекты проблемы исследования: сущность и структуру коммуникативной готовности детей дошкольного возраста к обучению в школе, воспитательный потенциал игр с правилами для формирования коммуникативной готовности детей дошкольного возраста с ЗПР к обучению в школе и т.д.

3. Изучить и проанализировать состояние работы ДОО в области формирования коммуникативной готовности детей дошкольного возраста с ЗПР к обучению в школе.

4. Определить параметральные характеристики и выявить наличествующий уровень сформированности коммуникативной готовности детей 6-7 лет с ЗПР к обучению в школе;

5. Разработать психолого-педагогический проект, направленный на формирование коммуникативной готовности детей 6-7 лет с ЗПР к обучению в школе посредством разных видов игровой деятельности.

Значение настоящего исследования для практики мы видим: в разработке диагностического инструментария, позволяющего дать объективную оценку состояния работы ДОО в области формирования коммуникативной готовности детей дошкольного возраста с ЗПР к обучению в школе; научном обосновании процесса формирования как основы для постановки и решения задач формирования коммуникативной готовности детей с ЗПР к обучению в школе; создании психолого-педагогического проекта с методическим оснащением «Играем, познаём и общаемся» готового для применения в процессе подготовки детей к школе.

Чернышева И.Н.,

учитель начальных классов

МБОУ «Школа-интернат № 4 для обучающихся с ОВЗ» г. Перми

chernay-irina@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ С ИХ РОДИТЕЛЯМИ

Аннотация. В статье обосновывается целесообразность вовлечения родителей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в совместную проектную деятельность, описывается опыт реализации проектов в школе-интернате.

Ключевые слова: проектная деятельность, сотрудничество с родителями, обучающиеся с ОВЗ.

В современном образовании значительное место уделяется организации проектной деятельности обучающихся. Она является интегративным видом, включающим в себя элементы игровой, познавательной, ценностно-ориентационной, учебной, коммуникативной и творческой деятельности. Проектная деятельность обладает высоким потенциалом в области познавательного, речевого, социально-коммуникативного, художественно-эстетического и физического развития обучающихся с ОВЗ, коррекции их нарушений. Ведь ребенок получает возможность рассмотреть изучаемый предмет с различных точек зрения,

в различных видах деятельности, тем самым значительно обогатить уже имеющиеся знания и представления и приобрести новые. При подготовке проекта дети могут проявить свою индивидуальность, способности, склонности, интересы [2].

У обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) наблюдается разная степень выраженности двигательных, речевых, интеллектуальных, эмоционально-волевых расстройств, что приводит к невозможности самостоятельного поиска информации. Поэтому возрастает роль взрослого, в первую очередь, роль родителей обучающихся.

Родители, имеющие детей с ОВЗ, не всегда проявляют готовность включиться в воспитательно-образовательный процесс класса, школы. Для вовлечения родителей в педагогическую деятельность, установления позитивного и доверительного взаимодействия, повышения их психолого-педагогических знаний и стремления к участию в проводимых мероприятиях необходимо разнообразить формы работы с ними [1].

Проектная деятельность способна сплотить большое количество участников: коллектив педагогов, которые объединяются для решения общей цели; разных (по возрасту, нозологии, образовательным программам) обучающихся и их родителей. Вовлекая родителей в проектную деятельность, которая охватывает все образовательные области, мы вовлекаем их в полноценный педагогический процесс [3]. Понимая, какая помощь необходима их ребенку, родители становятся незаменимыми союзниками учителю, активными участниками жизни школы.

Взаимодействие детей, педагогов и родителей в рамках проектной деятельности позволяет: во-первых, развивать у обучающихся с ОВЗ знания, умения и навыки, необходимые для осуществления различных видов деятельности; во-вторых, вовлекать родителей в продуктивную деятельность детей. Родители, вовлечённые в такую работу, начинают лучше понимать своего ребенка, принимать его таким, какой он есть, налаживается контакт с учителями, работающими с их детьми.

В ходе проектной деятельности педагоги и родители не должны давать детям готовые знания, а вместе с ними обсуждать проблему, возможные пути ее решения, планировать совместные и индивидуальные действия, выбирать способ изготовления и форму представления продукта, совместно с детьми анализировать результаты и ход проектной деятельности.

В работе с обучающимися с ОВЗ нами организовывались разные типы проектов:

- исследовательские («Моя земля – Прикамский край», «Мой город Пермь»);
- информационные («Дети как дети», «Традиционные праздники народов Прикамья»);
- творческие («Город Мастеров», «Времена года», «Созвездие талантов»);
- ролево-игровые («Карусель», «Веселее вместе»);
- нормотворческие («Здоровье – это здорово», «Светофорик», «Дружба»);
- практико-ориентированные проекты («Город мастеров», «Я сам»).

Несмотря на то, что эти проекты имеют свои конкретные цели, они все объединены общей целью: сплотить детей, обучающихся по разным образовательным программам, в единый коллектив сверстников, чтобы они смогли проявить себя как полноценные члены детского общества.

Опишем подробнее некоторые из перечисленных проектов

Проект «Традиционные праздники народов Прикамья». Его создание и реализацию обусловили следующие проблемы: отсутствие у детей с ОВЗ общепринятых в обществе норм поведения, умения общаться с окружающими, опыта поведения в различных жизненных ситуациях; невозможность воспитания коллективизма у детей с ОВЗ как основы для конструктивного общения, социальной адаптации, творческого развития каждого учащегося; отсутствие возможности проявить свой творческий потенциал в связи с ограниченными возможностями детей с ТМНР; низкая активность некоторых родителей.

В ходе реализации проекта дети познакомились с тремя народностями, проживающими в Пермском крае: коми-пермяки, русские, татары. Было проведено 7 больших мероприятий-праздников, посвящённых традициям этих народов, в зависимости от времени года. Подготовка к совместным тематическим праздникам и их проведение положило начало дружной работе детей, обучающихся по разным образовательным программам, их родителей и педагогов.

Сами по себе праздники являются большим стимулом, а подготовка к ним вызывает у всех живой интерес. Но даже такие увлекательные занятия, не могут гарантировать, что все участники образовательного процесса сразу проявят интерес к общению друг с другом. Однако при дальнейшей систематической работе этот интерес постепенно возрастал. Учащиеся школы и их родители оценили, с каким усердием дети с ТМНР, несмотря на ограничения в развитии, участвуют в разных видах деятельности. Совместная творческая деятельность помогает обучающимся школы и их родителям воспринимать детей с ОВЗ как членов своего коллектива и в дальнейшем, приглашать их участвовать в совместных играх, заботиться о них.

Результатом реализации данного проекта стало: расширение знаний об окружающем мире в разделе «Времена года», получение знаний о жизни и творчестве народа, проживающего в ближайшем окружении; раскрытие индивидуальных способностей каждого ребенка, развитие познавательных интересов учащихся; формирование положительных качеств личности. В ходе реализации проекта были с помощью родителей изготовлены национальные костюмы народов Прикамья (коми-пермяцкий, русский, татарский), а также книга «Праздники народов Прикамья». Но главное, произошло успешное объединение всех участников образовательного процесса. С одной стороны, это ребенок, который чувствует себя комфортно и безопасно, когда вместе с ним близкие ему люди. А с другой стороны, это социализация и развитие навыков общения всех участников образовательного процесса благодаря совместной творческой деятельности.

Проект «Город мастеров». В рамках этого проекта дети знакомились с различными профессиями. Данный проект был очень важен и для родителей, которые больше чем педагоги озабочены проблемой: «Чем будет заниматься их ребёнок, когда закончит обучение в школе?». Мотивационная установка на овладение трудовой специальностью должна формироваться как потребность в овладении важнейшей жизненной деятельностью. Труд обучающихся с ОВЗ должен приносить им удовлетворение, а продукт труда, созданный их руками, должен приносить им радость.

Вместе с родителями мы посетили кондитерскую и кукурузную фабрики. Побывали на хлебозаводе и в пожарной части. Познакомились с фабрикой игрушки в Краснокамске и мягкой игрушки в Перми, где сами попробовали сделать игрушку. Были в костюмерной

мастерской, где посмотрели коллекцию тканей, увидели, как шьют костюмы, как делают различные головные уборы и в заключение все примерили на себя. Посетили ателье и прачечную мастерскую. Ездили в библиотеку и учились ремонтировать книги. Ходили на почту, учились делать конверты и писать письма. В творческой мастерской познакомились с дымковской игрушкой, на мастер–классе учились лепить филимоновскую фигурку и расписывать ее, наносили обвинский узор на доски. И в заключение провели Фестиваль «Ярмарка мастеров».

Проект «Вместе веселее». В этот проект были активно вовлечены все родители. Семьи, имеющие ребёнка с ОВЗ, часто находятся в вынужденной изоляции, поэтому необходимо научить обучающихся и их родителей налаживать социальные связи. Дети и родители ходили друг к другу в гости, а принимающая сторона готовила различные блюда, готовила комнаты к приему гостей. Дети учились наводить порядок, принимать и развлекать гостей. В результате дети ближе познакомились с семьями своих одноклассников, их традициями, особенностями, узнали много о правилах этикета, учились их соблюдать. Побывать в гостях было интересно не только детям, но и родителям. Они тоже ближе познакомились друг с другом. Каждая встреча была посвящена определенной теме и помогала родителям и детям раскрыться с лучшей стороны.

В рамках проектов «*Моя земля – Прикамский край*», «*Мой город Пермь*», «*Город Мастеров*» для расширения рамок общения все обучающиеся были подключены к исследовательской деятельности. Детям вместе с родителями было предложено подготовить презентационный материал по темам: «Моя любимая игрушка», «Мой дом», «Здание в моём посёлке», «Достопримечательности моего города». Трудность такого вида деятельности заключается не только в подборе информации, но и в правильной его подаче, так как чаще всего дети с ТМНР - это неговорящие дети и дети, имеющие тяжёлые нарушения речи. Очень важно научиться терпеливо, не перебивая и не отвлекаясь, слушать сообщения детей. Тогда ребята уже не будут проявлять смущения от своих неудач, они достойно, в силу своих возможностей, смогут представить свой материал самостоятельно или с помощью родителей.

В своей практике мы стали использовать выступления детей с ОВЗ с их мини-проектами практической направленности на конференциях. Если первые выступления были заочными, то в дальнейшем учащиеся успешно выступили на школьной, городской и краевой конференциях.

В исследовательской деятельности большую помощь оказывают родители детей, без которых трудно реализовать эту сложную задачу. Совместная работа помогает им увидеть положительные стороны в характере своих детей: терпимость, заботливость, уважение и понимание. Эти черты характера необходимы как для сплочения детского коллектива, так и формирования дружеских отношений между родителями.

Таким образом, проектная деятельность вызывает большой интерес у детей и их родителей. Это способствует разностороннему развитию обучающихся и коррекции имеющихся нарушений и привлечению родителей к активному участию в воспитательно-образовательном процессе. Только объединив свои усилия, родители и учителя могут обеспечить ребёнку эмоциональный комфорт, содержательную жизнь дома и в школе,

помогут развитию его индивидуальных способностей, умению общаться со сверстниками и социализироваться в обществе.

Библиографический список

1. Байбородова Л.В. Взаимодействие школы и семьи. М.: Академия развития, 2009
2. Гудкова Т.В., Тверетина М.А. Формирование коммуникативной компетенции учащихся с ОВЗ: из опыта работы // Сибирский учитель. 2016.
3. Метенова Н.М. Работа с родителями на современном этапе развития образования // Начальная школа. 2001.

Чинных Д.С.,

магистрант профиль «Афазиология и нейрореабилитация»

pankovwadasha2014@yandex.ru

Научный руководитель: к.п.н., доцент кафедры логопедии и коммуникативных технологий

Тверская О.Н.

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,

г. Пермь

РАЗВИТИЕ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ С ПРИМЕНЕНИЕМ МЕТОДА ЗАМЕЩАЮЩЕГО ОНТОГЕНЕЗА

Аннотация. В статье раскрыты особенности развития речи детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) легкой степени младшего школьного возраста. Описана суть метода замещающего онтогенеза и его применение в логопедической работе.

Ключевые слова: интеллектуальные нарушения, коррекционно – логопедические занятия, метод замещающего онтогенеза, рабочая программа, Федеральный образовательный стандарт.

Возможно, не каждый задумывается на сколько сложно ребенку освоить полученные знания в школе, как их применить на практике самостоятельно. И только при личном столкновении с проблемой начинаешь осознавать проблему в том, как помочь своему чаду. Особенно остро возникает вопрос об обучении детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). По данным Росстата, общая численность детей с инвалидностью в России увеличивается в большом количестве. Так, только в 2016 году она составляла 617 тыс. человек, в 2017 – 636 тыс., в 2018 – 651 тыс., а к 1 января 2019 г. – 670 тыс. детей. Это говорит о том, что численность обучающихся растет с каждым годом. Стоит сказать о том, что в структуре болезней детей 24,3 % случаев составляют психические расстройства и расстройства поведения, 23,2 % болезней нервной системы, 17,7 % врожденные аномалии, деформации и хромосомные нарушения. Для нас важна коррекционная работа, оказанная детям с интеллектуальными нарушениями легкой степени в рамках логопедических занятий, а именно развитие речи.

Актуальность проблемы исследовательской деятельности является: анализ и разработка коррекционно-логопедической работы с обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) легкой степени младшего школьного возраста.

Перед собой мы ставим следующую цель исследования: разработка рабочей программы по развитию речи у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями.

Объект исследования: высшие психические функции детей с интеллектуальными нарушениями легкой степени.

Предмет: развитие речи у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями легкой степени.

Прежде всего необходимо понять структуру нарушения, каковы особенности развития детей с интеллектуальными нарушениями легкой степени.

Интеллектуальные нарушения – это задержанность или неполное умственное развитие, характеризующееся снижением навыков, которые возникают в процессе развития, и навыков, определяющих общий уровень интеллекта (познавательных способностей, языка, моторики, социальной дееспособности) [2].

Для детей с легкой степенью умственной отсталости характерно: недостаток речевой деятельности, обусловленные низким уровнем мышления, а также нарушением высшей нервной деятельности. Так, интеллектуальное недоразвитие ведет к наиболее позднему формированию фонематического слуха, звуко-буквенного анализа и синтеза, восприятия и понимания речи. Овладение произносительной стороны речи могут затруднить нарушения фонематического слуха, патология артикуляционного аппарата. Фонетические недостатки речи затрудняют овладение грамотой, усугубляют нарушение интеллектуального и эмоционального развития, негативно влияют на стороны личности ребенка, способствуют возникновению речевой замкнутости, застенчивости, неуверенности в себе. Для обучающихся с интеллектуальными нарушениями свойственно ограничение словарного запаса, наблюдаются неточности в употреблении и понимании, чаще всего происходит механическое накопление слов, но не увеличивается уровень их обобщения. Чаще всего проявляются ассоциативные речевые потоки, не связанные с реальной ситуацией. Обнаруживается резкое расхождение между пассивным и активным словарем. Грамматический строй речи недостаточно развит, употребляются простые предложения, реже всего сложносочинённые и сложноподчиненные предложения. В предложениях нарушена связь между словами, опускаются предлоги, не учитываются падежные окончания имен существительных, редко вводятся определения, дополнения и обстоятельства. В устной речи недоразвита её мотивационная сторона. Для ребенка сложно вступить в речевое общение, коммуникацию с кем – либо собственной инициативе.

Изучая и анализируя научную литературу по особенностям развития речи у детей с интеллектуальными нарушениями легкой степени можно выделить следующие аспекты: С.Я. Рубенштейн – «... к основным причинам недоразвития речи является слабость замыкательной функции коры, медленная выработка новых дифференцированных связей во всех анализаторах», что в последствии влияет на длительное не различение звуков речи, недостаточно точно и четко воспринимается речь окружающих [3]. В.Г. Петрова отмечает комплекс различных факторов, обуславливающих нарушения их речи, что основной причиной является недоразвитие познавательной деятельности. Снижение уровня аналитико-синтетической деятельности влияет на некорректное развитие фонематического восприятия, сложной психической деятельности по дифференциации звуков. Кроме того, развитие речи

у обучающихся с отклонениями в развитии изучались М.Е. Хватцевым, Р.Е. Левиной, Г.А. Каше, Д.И. Орловой, Е.М. Гопиченко, К.К. Карлепом. По информации этих исследователей – нарушение речи носит системный характер, поэтому важно понимать специфику коррекционной работы и уметь применять на практике комплексный подход во взаимодействии с особыми детьми.

Поэтому целью нашей научной деятельности является создание рабочей программы на основе метода замещающего онтогенеза по развитию речи для детей с интеллектуальными нарушениями легкой степени в рамках логопедических занятий в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС).

Далее рассмотрим метод замещающего онтогенеза – нейропсихологическая технология преодоления негативных факторов развития ребенка и увеличение его способностей [4]. При помощи специальных блоков упражнений мы заменяем те ступени развития ребенка, которые он не сумел пройти по каким – либо причинам. А затем пристраиваем и даем возможность развиваться нарушенным функциям, с помощью сохранных. Необходимо расширить границы ребенка естественно – игрового репертуара; создать повседневный фон жизни, поддерживающий оптимальное состояние нейросоматического и психосоматического статуса обучающегося. То есть благодаря данному методу, мы вместе с ребенком еще раз проходим все ключевые этапы его развития, замещая и заполняя нагрузками пропущенные участки.

В ходе работы мы формируем произвольную саморегуляцию и коммуникативную потребность ребенка, психомоторную координацию, познавательную (речевую, неречевую) компетентность во всех ее направлениях. Для нас важно направленное формирование у обучающегося высших форм двигательной и речевой активности.

По результатам проведенной аналитической работы мы предлагаем рабочую программу, которая строится на основных направлениях:

1. От простого к сложному, т.е. необходимо определить, что именно является сложным или простым при данном типе развития;
2. Учитывается объем, сложность и степень разнообразия материала (вербального, наглядно-образного);
3. Объем не должен загружать внимание, поэтому он может быть не слишком большим и не слишком разнообразным.

На следующем этапе исследовательской деятельности нами разработана рабочая программа по факультативу «Весёлая грамматика» для детей с интеллектуальными нарушениями легкой степени 1 класс (второй год обучения) в соответствии с требованиями ФГОС. Включает в себя следующие разделы: Пояснительная записка, в которой расписаны – общая характеристика специального (коррекционного) курса, цель, задачи, основные направления коррекционно-педагогической работы, результаты образовательно-коррекционной работы. Основное содержание коррекционного курса (календарно-тематическое планирование). Рекомендации по учебно-методическому и материально-техническому обеспечению. Планируемые результаты изучения учебного предмета.

Рабочая программа рассчитана на 34 рабочие недели, 2 часа в неделю. Занятие проводится по подгруппам 3-4 человека, длительность – 40 минут. В содержательной части программы большое внимание уделяется построению занятий таким образом, чтобы через

метод замещающего онтогенеза осуществлялось развитие речи, что отражено в тематическом планировании. Для того чтобы разобраться в чем новизна данной разработки, рассмотрим более подробно содержание и структуризацию занятия.

В начале занятия каждый ребенок проходит полосу препятствий, которая представляет собой выполнение инструкций: назови слово на букву А, правой рукой дотянись до левого колена, назови цвета радуги, назови домашнее животное, прыгни два раза на правой ноге и один раз на левой. Это помогает развивать зрительное внимание, логическое мышление, словарный запас, пространственно-временные отношения, развивает речеслуховую память. Далее выполнение артикуляционной гимнастики, дыхательных упражнений. Выполнение упражнений, направленных на развитие мелкой и общей моторики (применение су-джок массажеров с речевым сопровождением). Упражнения, направленные на развитие связной речи (составление рассказа по цепочке, по картинке, по схемам). Развитие графо-моторных навыков и межполушарных связей через упражнения «Обведи и раскрась». Физкультминутки-растяжки представляют собой выполнение поворотов головы влево-вправо, при этом обучающемуся необходимо сказать, что он видит слева и справа. Или выполнение глазодвигательных упражнений – ребенку необходимо встать в исходное положение стоя и не поворачивая головы найти тот предмет, который назовет педагог. Важно правильно построить и озвучить предложение, а не просто сказать набор односложных и простых слов. В конце каждого занятия проводится рефлексия и подведение итогов, то есть дети рассказывают о том, что запомнилось, о своих впечатлениях.

Другим вариантом упражнений как физкультминутка может быть игра с мячом. Ребенок стоит лицом к педагогу и держит в руках мяч. Учитель дает следующую инструкцию: тебе нужно рассказать какая сегодня погода, при этом четко проговаривать слова. При каждом сказанном слове ударяем мяч об пол. Например, сегодня – кидаем мяч на пол и ловим – солнечная погода, кидаем мяч над головой – сегодня тепло, поймали мяч – ярко светит солнце. Так ребенок при выполнении действий пристраивает и проговаривает предложение. Или каждый обучающийся по очереди говорит слово и при этом передает мяч следующему, тем самым дети вместе составляют предложение.

При работе по методу замещающего онтогенеза необходимо выполнять рекомендации: если у ребенка что – то не получается, необходимо подойти к нему, взять его руки, (ноги, голову) в свои и очень медленно выполнить упражнение. Необходимо одновременно вместе с ним проговаривать каждое его действие. По мере усвоения детьми каких-либо упражнений, можно поменяться с ними ролями. В результате чего дети самостоятельно придумывают для педагога задание, т.к. этот процесс не только увлекает обучающихся, но и поднимает их самооценку, что не мало важно на занятиях. Задания выполняются четко, отработано. Только после усвоенных простых упражнений можно переходить к более сложным.

Таким образом, работая по методу замещающего онтогенеза, педагог помогает обучающемуся как бы «замещать» и формировать те процессы, которые в каждом возрасте составляют основу его успешного развития. А также способствует развитию речи в целом.

Библиографический список

1. Зыбина А.В., Житкова Ю.С. Теоретические и практические аспекты работы учителя-логопеда с детьми дошкольного и младшего школьного возраста с ОВЗ

[Электронный ресурс]: учеб. пособие – Набережные Челны: Набережночелнинский государственный педагогический университет, 2019. – 192 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/97126.html>

2. Концевая В.А. Психические расстройства и расстройства поведения (F00-F99) (Класс V МКБ-10, адаптированный для использования в Российской Федерации) [Электронный ресурс]. – М.: Прометей, 2013. – 584 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/30410.html>

3. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника [Электронный ресурс] – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2016. – 259 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/90123>

4. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза [Электронный ресурс]: учебное пособие. – М.: Генезис, 2017. – 475 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/90115.html>

Шабалина Е.А.,

магистрант профиль «Образование и сопровождение лиц с ОВЗ»

shabalina_lena@inbox.ru

Научный руководитель: к.п.н., доцент кафедры специальной педагогики и психологии

Токаева Т.Э.

ФГБОУ ВО Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,

г. Пермь

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДЕЛИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХОРЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье представлен анализ психолого-педагогического изучения детей раннего возраста с задержкой психоречевого развития. Выделены и охарактеризованы результаты проведённого исследования. На основании анализа теоретических источников и практического опыта – сделан вывод о значимости психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с задержкой психоречевого развития.

Ключевые слова: диагностика; речевое развитие; ранний возраст; уровень развития; комплексное изучение; задержка психоречевого развития.

Известно, что для развития разных психических функций существуют оптимальные, наиболее благоприятные сроки (Л.С. Выготский А.В., Запорожец, М.И. Лисина, А.А. Люблинская, В.И. Мухина, Д.Б. Эльконин и др.). Развивая научные положения о сензитивных периодах, Л.С. Выготский отмечал, что «если ребенок до 3 лет по каким-либо причинам не усвоил речи и начал ей обучаться с трёхлетнего возраста, то на самом деле окажется, что трёхлетнему ребенку гораздо труднее обучаться речи, чем полуторагодовалому» [1].

В связи с этим проблема ранней диагностики и коррекции отклонений в развитии у детей двух-трёх лет приобретает особое значение для их дальнейшего полноценного развития и обучения.

В контексте ранней помощи детям особую актуальность приобретает проблема обучения и воспитания детей с задержкой психоречевого развития (ЗПРР). В исследованиях М.Ф. Фомичевой, Т.В. Волосовец и др. отмечается, что у детей с ЗПРР общение возникает несвоевременно. Это оказывает неблагоприятное влияние на общее психическое развитие ребенка [3].

Актуальность вопросов ранней помощи определила объект и предмет исследования.

Объектом исследования данной работы является коррекционно-педагогический процесс преодоления нарушений и развитие связной речи у детей раннего дошкольного возраста с задержкой психоречевого развития.

Предметом исследования являются содержание, методы, условия развития связной речи детей раннего дошкольного возраста с задержкой психоречевого развития.

Решение данной проблемы составило цель исследования - теоретическое обоснование и эмпирическое изучение специфики развития и коррекции связной речи детей раннего дошкольного возраста с задержкой психоречевого развития.

В соответствии с целью в исследовании были поставлены следующие задачи:

1. Обосновать отбор диагностического инструментария с целью изучения психоречевого развития детей младшего дошкольного возраста с ЗПРР;
2. Составить программу изучения психоречевого развития детей младшего дошкольного возраста с ЗПРР;
3. Изучить уровни психоречевого развития детей младшего дошкольного возраста с ЗПРР и выявить особенности его развития;
4. Разработать методические рекомендации по развитию и коррекции связной речи детей младшего дошкольного возраста с ЗПРР;
5. Разработать индивидуальную программу комплексной помощи и коррекции связной речи детей младшего дошкольного возраста с ЗПРР в образовательной деятельности ДОУ.

Экспериментальная работа осуществлялась поэтапно. Первый этап включал проведение диагностики психического развития, анализа полученных данных и формулирование выводов. На втором этапе, на основании полученных данных, была разработана система комплексных коррекционно-развивающих занятий с детьми. В основу диагностического обследования был положен комплексный принцип, включающий работу с медицинскими картами, сбор анамнестических данных, анкетирование родителей, изучение различных сторон психического развития, предметной деятельности и личности.

Исследование проводилось в период с сентября 2019 г. по март 2020 г. Экспериментальная работа осуществлялась на базе МБДОУ, Пермского края. В экспериментальной работе участвовало 43 детей с 2 до 3 лет с ЗПРР.

В первую очередь проводилась диагностика познавательных процессов, далее проводилось анкетирование родителей детей с низким баллом по результатам диагностики и сбор анамнестических данных, из которых были выявлены причины нарушения речи у детей.

В заключениях психолого-педагогической комиссии был отмечен диагноз задержка речевого развития как первичное нарушение. Это послужило основанием для составления индивидуальной программы сопровождения детей раннего возраста в условиях ДООУ с задержкой психоречевого развития.

Психолого-педагогическое обследование детей проводилось по методике Е.А. Стребелевой. Количественная оценка данных осуществлялась по следующим критериям оценок познавательного развития ребенка: принятие задания; адекватность его решения; обучаемость во время диагностического обследования; отношение к результату своей деятельности, уровень речевого развития [2].

В соответствии с результатами обследуемых выделяем 4 группы.

Навыки сформированы:

- 34-40 баллов у 12 воспитанников (100 %)
- 24-33 балла у 18 воспитанников (60 %)

Находятся в стадии формирования:

- 13-23 балла у 7 воспитанников (40 %)

Не сформированы:

- 10-12 баллов у 6 воспитанников (20 %)

В соответствии темой исследования остановимся подробнее на детях получивших низкий балл по результатам диагностики (10-12 и 13-23 балла).

У детей с низким баллом по результатам диагностики (13-23 балла) отмечается – отсутствие интереса выполнять задание по инструкции. Дети справляются с заданиями только при совместных действиях с педагогом. Но, однако, после совместных действий с педагогом такие дети снова теряют интерес выполняемым упражнениям. Принцип действия остается неосознанным.

У детей с результатом 10-12 баллов нет стремления выполнять задания даже при совместных действиях с взрослым. Отсутствует познавательный интерес. Характерны игровые действия, не связанные с предъявляемой инструкцией.

По результатам анкетирования родителей, чьи дети по познавательному развитию получили низкий балл (10-12 и 13-23), можно сделать следующие выводы-в семьях отсутствует ситуация стимулирования речевой активности.

Результаты диагностического обследования позволили сделать вывод о том, что в условиях задержки речи происходит отставание не только различных звеньев речевой функции, но и замедляется темп психического и познавательного развития. Это подчеркивает включение речи в различные стороны психомоторной сферы.

Учитывая результаты комплексной диагностики познавательного и речевого развития, а также возрастные закономерности развития высших психических функций, мы разработали систему комплексных коррекционно-развивающих занятий с детьми на учебный год.

Коррекционно-развивающая работа направлена на индивидуальную и подгрупповую работу. Подгруппы были сформированы с учетом выделенных нами уровней развития речи и сенсорного развития. Подгрупповые формы работы представляют собой систему комплексных занятий, проводимых 2 раза в неделю – индивидуальное, 1 раз в неделю – подгрупповое (2-3человека) занятие.

Продолжительность занятий составляла 10-15 минут. Срок реализации программы – 1 год. Вышеуказанные задачи включались в занятия в рамках лексических тем. Материал выстроен с учетом постепенного усложнения.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Мышление и речь // Психология развития человека. – М., 2003. – С. 664-1020.
2. Стребелева Е.А. Психолого-педагогическая диагностика детей раннего и дошкольного возраста: метод. пособие. – М., 2004. – 164с.
3. Фомичева М.Ф., Волосовец Т.В., Кутепова Е.Н. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М., 2002. – 200 с.

*Шаповалов Д.С.,
тренер*

*Учебно-практический центр Русского Боевого Искусства
им. генерал-майора СВР Ю.И. Дроздова
г. Пермь,
shapovalov.perm@gmail.com*

ОПЫТ РЕШЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И ФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ (ВКЛЮЧАЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ) В ДЕТСКО-ЮНОШЕСКОМ СПОРТИВНОМ ЛАГЕРЕ

Аннотация. В работе описан опыт проведения детско-юношеского летнего спортивного лагеря УПЦ ОРИ им. генерал-майора Ю.И. Дроздова, в котором особое внимание было уделено трудовой деятельности детей, их духовно-нравственному и патриотическому воспитанию, что способствовало достижению высокого уровня начальной спортивной подготовки, а также решению индивидуальных проблем как здоровых детей, так и детей с ОВЗ и инвалидностью.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, патриотизм, гражданственность, конно-спортивная джигитовка, разновозрастное взаимодействие.

Весной 2020 г. в Учебно-практическом центре Русского Боевого Искусства им. генерал-майора СВР Ю.И. Дроздова было принято решение об организации и проведении детско-юношеского летнего спортивного лагеря (ДЮСЛ) как предварительного этапа создания школы конно-спортивной джигитовки.

Программа лагеря была разработана в соответствии со следующими нормативно-правовыми документами: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 № 273-ФЗ); Стратегия развития физической культуры и спорта в РФ на период до 2020 года (распоряжение Правительства РФ от 7 августа 2009 г. № 1101); Федеральный стандарт спортивной подготовки по виду спорта конный спорт (Приказ Минспорта России от 18.06.2013 № 402).

Работа ДЮСЛ была ориентирована на решение следующих задач: пробудить у детей интерес к конно-спортивной джигитовке, отработать методику начального этапа тренировочного процесса, организовать жизнь детей в условиях разновозрастной группы.

Летний лагерь проводился на базе конно-спортивного комплекса УПЦ РБИ и был рассчитан на круглосуточное совместное проживание 5-10 воспитанников, включая детей с ОВЗ и инвалидностью. Было проведено три двухнедельных смены.

Отличительными особенностями ДЮСЛ являются:

- разновозрастные группы детей от 6 до 14 лет, которые вместе жили, тренировались, работали, играли и отдыхали; старшие заботились о младших и помогали им, младшие слушались старших;

- включенность детей в реальную работу комплекса (уход за лошадьми, уборка конюшни, пастьба) наравне со взрослыми и под их присмотром; этим определялся их режим дня (например, ранний подъем (в 6 ч. утра) был вызван необходимостью утреннего вывода лошадей на пастбище);

- дружный коллектив педагогов, несколько лет проработавших вместе в конно-спортивном комплексе; внимательное отношение к каждому ребенку, ежедневный мониторинг его психофизического состояния, корректировка нагрузки с учетом индивидуальных особенностей.

Особое внимание уделялось в ДЮСЛ дисциплине, под которой мы понимали ответственно выстроенные правила внимания к жизни участников лагеря, структурирующие ребенка нравственно и физически, помогающие формированию личности. В понимании дисциплины мы разделяем идеи А.С. Макаренко: «Наша дисциплина – это соединение полной сознательности... с ясной, совершенно точной внешней формой... Дисциплина не может быть условием работы, она может быть только результатом всей работы и всех методов... Все в коллективе, в конечном счете, принимает форму дисциплины... Этот результат проявляется даже тогда, когда человек, оставаясь наедине, должен знать, как поступать».

В лагере был установлен режим полного погружения, предполагающий минимальное общение с родителями (родительский день 1 раз в неделю), с внешним миром (ограничение на использование мобильных телефонов, различных гаджетов). Предусматривалось участие детей с ОВЗ и инвалидностью во всех сторонах жизни лагеря наравне со здоровыми детьми.

В процессе совместной жизни детей в разновозрастной группе постепенно выявлялись их проблемы, такие как повышенная возбудимость, конфликтность, несамостоятельность, замкнутость на себя, нежелание трудиться, отсутствие интереса к занятиям, погруженность в виртуальный мир интернета, отсутствие навыков общения с младшими и старшими. Часть проблем была вызвана индивидуальными особенностями, состоянием здоровья, психики, другая – социальными причинами: утратой методов традиционного семейного воспитания, ликвидацией института воспитания в школе, деидеологизацией общества. «В наше время перед тренером встаёт ряд проблем, касающихся процесса воспитания. Причина этому лежит в смене ценностей общества. Нравственные изменения, с которыми встретилось наше общество в результате политических перемен, оказывают негативное воздействие, прежде всего на детей, подростков и молодёжь.

Подрастающее поколение не обладает сформированной культурой и поэтому, как губка, впитывает не только положительные, но и отрицательные стороны сегодняшней жизни» [1].

Для решения поставленных задач, приобретения детьми нового положительного социального опыта и их самореализации тренеры и воспитатели использовали богатый накопленный российской педагогикой опыт работы с детьми, в котором на первое место выходит трудовое, духовно-нравственное, патриотическое воспитание (см. труды А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого), а уже его следствием является достижение высоких спортивных результатов.

Организуемый в лагере воспитательный процесс был направлен на социализацию детей, развитие навыков дружеского общения в разновозрастной группе, уважительного отношения к взрослым; развитие личностных качеств будущего всадника (трудолюбие, стойкость, смелость, отвага, дисциплинированность, жертвенность); формирование дружелюбного отношения к лошади, понимание ее особенностей, взаимодействие с ней; патриотическое воспитание (любовь к Родине, своему краю, гордость за свой народ, свою историю).

Большое место в лагере отводилось трудовой деятельности. «Нет и быть не может воспитания вне труда, потому что без труда во всей его сложности человека нельзя воспитывать» (В.А. Сухомлинский). Ребята участвовали в уходе за животными (уборке конюшни, чистке и седловке лошадей, выводе лошадей на пастбище и обратно); дежурстве по столовой и обработке сырых овощей; уборке жилых помещений (спальни, раздевалки) в порядке дежурства. Развивались навыки самообслуживания: уход за своими вещами (уборка постели, стирка, просушка одежды и обуви), гигиенические процедуры.

Тренировочный процесс выстраивался следующим образом. Ежедневно проводились утренняя зарядка и две тренировки. До лагеря почти никто из детей не имел опыта общения с лошадьми, не занимался спортом. Поэтому был использован двухнедельный втягивающий микроцикл учебно-тренировочных занятий, благодаря которому дети быстро погрузились в интенсивный тренировочный процесс. Применялись словесные, наглядные, игровые, соревновательные методы спортивных тренировок. На первой утренней тренировке по ОФП с использованием простейшей полосы препятствий формировались основные физические качества (сила, ловкость, координация, выносливость). Вторая тренировка была посвящена вольтижировке – начальному этапу в подготовке к конно-спортивной джигитовке.

Каждую смену завершали показательные выступления (тренировки) по вольтижировке, на которые приглашались родственники и все желающие. Их праздничная атмосфера, достигнутые ребятами результаты каждый раз вызвали эмоционально-психологический подъем всех присутствующих: и участников, и гостей.

В течение смены проводились и теоретические занятия. Дети знакомились с историей возникновения и развития джигитовки, ее прошлым (защита Родины) и настоящим (Федерация конно-спортивной джигитовки), а также анатомией лошади, современной конной амуницией.

Занятия по начальной военной подготовке предусматривали обучение детей разборке и сборке автомата Калашникова.

Культурная программа досуга в каждой смене имела свою тематику: 1) Русские богатыри, древняя Русь, 2) Суворов и его солдаты, 3) Жизнь индейского племени. Формами

досуга являлись: чтение книг в тихий час и перед ночным сном; просмотр художественных и документальных кинофильмов; тематические беседы, викторины, игры, инсценировки; вечерний костер.

В середине каждой смены дети участвовали в однодневном пешем походе. Накопившаяся к концу первой недели эмоциональная и физическая усталость благодаря смене обстановки, переключению внимания была снята. Походные испытания, общение с природой вызвали душевный подъем, дали ребятам положительный заряд энергии для продолжения тренировочного процесса.

Режим дня задавал насыщенный, интенсивный, высокий темп жизнедеятельности. Не было ни минуты пустого времяпровождения. При этом благодаря ритмической смене деятельности дети не переутомлялись.

Итоги функционирования лагеря:

- у воспитанников появился интерес к конно-спортивной джигитовке, общению с лошадьми, почти все ребята захотели продолжать тренироваться;
- благодаря интенсивным тренировкам юные спортсмены за две недели смогли освоить полугодовую программу по вольтижировке;
- дети подружились друг с другом, с педагогами и с лошадьми;
- насыщенная жизнь в разновозрастной группе, общение со взрослыми, серьезные нагрузки и испытания помогли ребятам за короткий срок преодолеть свои страхи и комплексы, раскрыться эмоционально;
- сформировалось ядро из участников лагеря (воспитанники, инструктора, тренерский штаб), способное образовать школу конно-спортивной джигитовки;
- дети с ОВЗ и инвалидностью смогли наравне с другими участвовать во всех сторонах жизни лагеря, добиться хороших спортивных результатов.

Все родители высоко оценили итоги деятельности в лагере, отметив положительные изменения в своих детях, их радостное состояние, желание продолжать занятия. К хорошим результатам, по мнению родителей, привели, с одной стороны, строгая дисциплина и большие нагрузки, с другой, – доброжелательная атмосфера, душевный комфорт. Были решены некоторые индивидуальные психофизические проблемы, в других случаях стало заметным улучшение состояния ребенка.

Таким образом, опыт решения индивидуальных проблем детей и подростков, включая детей с ОВЗ и инвалидностью, в разновозрастном спортивном лагере на базе УПЦ РБИ можно считать успешным.

Библиографический список

1. Макарова В.В. Духовно-нравственное воспитание школьников, занимающихся в спортивной школе на этапе начальной подготовки. Режим доступа: <https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/170792-duhovno-nravstvennoe-vozpitanie-shkolnikov-za>

Швецова Т.В.,

магистрант профиль «Афазиология и нейрореабилитация»

tanywm@mail.ru

Научный руководитель: к.п.н., доцент кафедры логопедии и коммуникативных технологий

Герасимова О.И.

ФГБОУ ВО Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,

г. Пермь

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ

Аннотация. В статье раскрывается идея о том, что общее недоразвитие речи у детей приводит к стойким нарушениям общения, а плохо развитая речь в свою очередь препятствует установлению у них полноценных коммуникативных связей с окружающими и может приводить к изоляции этих детей в коллективе сверстников. При этом затрудняется процесс межличностного взаимодействия детей, и создаются серьезные проблемы в процессе их развития и обучения. Развитие речевых функций напрямую зависит от уровня развития основных психических процессов.

Ключевые слова: нейропсихологический подход, коммуникативные навыки, общее недоразвитие речи.

В отечественной педагогике и психологии одним из основных условий развития ребенка рассматривается общение, как один из важных факторов формирования его личности, познание самого себя при взаимодействии с обществом. Общение присутствует во всех видах деятельности ребенка, тем самым оказывает влияние на психическое и речевое развитие, формируя личность в целом.

Общее недоразвитие речи (ОНР) – термин психолого-педагогической классификации. Под общим недоразвитием речи определяется нарушение формирования всех компонентов речевой системы (звуковая сторона речи, грамматический строй, лексика, фонематические процессы) у детей с нормальным слухом и относительно сохранным интеллектом [5].

Дефекты речевой функции приводят к нарушенному или задержанному развитию высших психических функций, опосредованных речью (вербальной памяти, смыслового запоминания, слухового внимания, словесно-логического мышления). Это может отражаться как на производительности мыслительных операций, так и на темпе развития познавательной деятельности. Также речевой дефект накладывает отпечаток на формировании личности ребенка и затрудняет со взрослыми и сверстниками [5].

Недоразвитие в речи ребенка имеют негативные последствия, которые выражаются в отставании психического развития, в нарушениях эмоционально-волевой сферы и отставание в формировании высших уровней познавательной деятельности.

Одной из главных особенностей речи у детей с общим недоразвитием считается разница в объеме активного и пассивного словаря. Пассивный словарь достаточен, так как дети понимают значение слов, но их употребление сильно отягощено.

В последнее время в образовательных учреждениях увеличилось количество детей с общим недоразвитием речи III уровня, что требует пересмотра подходов к организации диагностической, коррекционной и профилактической работы с данной категорией обучающихся. У детей с ОНР III уровня наблюдается присутствие стойких нарушений общения, которые сопровождаются незрелостью психических функций, неподвижностью когнитивных процессов и эмоциональной неустойчивостью. Уровень сформированности общения во многом определяется уровнем развития речи.

Изучая речь детей с общим недоразвитием, приходится оперировать следующими понятиями – «коммуникация», «речевая деятельность», так как эти слова употребляются как синонимы слову «общение». Общение подразумевает под собой обмен информацией, мыслями.

Общение – одно из главных условий полноценного развития ребенка, оно имеет сложную структурную организацию, его компоненты: предмет общения, потребность и мотивы коммуникации, единицы, средства и продукты. В течение дошкольного возраста содержание компонентов может меняться, тогда улучшаются средства, где основной становится речь. Как отмечал Выготский Л.С., в первую очередь в речи ребенка является установление контакта с окружающим миром, функция сообщения. Освоение окружающего мира происходит при прямом взаимодействии с реальными явлениями и объектами, в процессе речевой и неречевой деятельности. Также деятельность ребенка раннего возраста осуществляется через общение с взрослым, следовательно, носит ситуативный характер.

В пятилетнем возрасте появляется внеситуативно-личностная форма общения и продолжается до шести лет. На фоне практического и теоретического познания мира разворачивается общение. Основным интересом у детей этого возраста является по отношению к социальному окружению, общение может происходить о себе, друзьях, родителях и т.д. Потребность во внимании, уважении взрослого, сотрудничестве, стремлении к взаимопониманию, ведущий мотив общения – личностный, а средства – речевые операции. Основные этапы онтогенеза речевой деятельности как средства, приходится на период дошкольного возраста, что делает актуальной проблему развития речевой коммуникации. Коммуникация позволяет человеку приобретать и совершенствовать все свои высшие познавательные способности и качества, помогает людям обмениваться информацией на протяжении столетий. Формирование коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста в настоящее время опирается на психолого-педагогические исследования, теоретически обосновывающие их сущность и значение. В основе многочисленных публикаций лежит концепция деятельности, разработанная А.А. Леонтьевым, Д.Б. Элькониным, А.В. Запорожцем и др. Коммуникативные навыки – это навыки, связанные с правильным выстраиванием своего поведения, пониманием психологии человека: умение выбрать нужную интонацию, жесты, умение разбираться в других людях, умение сопереживать собеседнику, поставить себя на его место, предугадать реакцию собеседника, выбирать по отношению к каждому из собеседников наиболее правильный способ обращения.

Наблюдаемые у детей с общим недоразвитием речи затруднения в организации своего речевого поведения, негативно отражаются на общении с окружающими детьми. Соловьева Л.Г. отмечала, что обусловленность речевых и коммуникативных умений у этой категории детей приводит к такой особенности речевого развития, как бедность словарного запаса, недостаточность глагольного словаря, своеобразие связанного высказывания, все это

препятствует осуществлению полноценного общения, следовательно снижается потребность в общении, несформированность диалогической и монологической речи, особенности поведения, также незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм.

Нейропсихология – наука о формировании мозговой организации психических процессов. Она изучает, какие зоны мозга отвечают за ту или иную психическую функцию. Какие зоны функционируют, когда ребенок говорит или читает. Эта наука была создана в середине XX века Александром Романовичем Лурия.

В рамках созданной Лурией А.Р. нейропсихологии, речевая функция рассматривается и с точки зрения ее психологических особенностей, и мозговой организации [4]. Также отмечается сложность структуры речи, в составе которой входят два основных уровня: практический и гностический; смысловой. Практические и гностические функции в структуре речевой функции оцениваются как базисные, над ними системно настраивается смысловой уровень речевой деятельности, взаимосвязанный с использованием средств языка – слова, фразы, построенными по правилам грамматики.

Важную роль Лурия А.Р. давал характеру речевой функции, считая, что речевая деятельность требует различных невербальных опор, таких, как наглядные образы и символы предметов, представления о времени, количестве, пространстве, и в то же время она сама служит посредником. Без речи не получится освоить ни одну область знания, это обозначает, что приобретение речи требует больших, и при этом полимодальных, затрат мозга, ее невозможно освоить без образования множественных ассоциативных связей между зонами мозга; также невозможно овладение любой высшей психической деятельностью без активации проводящих путей, которые ведут к речевым зонам мозга или в очень ограниченном объеме, или же обходным путем, как при глухоте.

Нейропсихологический подход в исследовании детей с ОНР III уровня позволяет на основе системного анализа выявить наличие или отсутствие дисфункций и определить фактор, лежащий в основе нарушения речевого процесса.

Таким образом, мы можем говорить о том, что речевая функция занимает ключевую позицию в развитии психики. Это способ коммуникации между людьми и главный инструмент в познании мира. Речевая деятельность невозможна без владения средствами языка. Ребенок может черпать из этих систем необходимые слова и правила для построения высказывания.

Именно в дошкольном возрасте закладываются основные черты личности и характера, а также способность в соотнесении своих потребностей и желаний с потребностями других людей и поведение в различных социальных ситуациях. Этот возраст очень значим в формировании и развитии коммуникативных компетенций.

Из вышесказанного делаем вывод, что для успешной коррекции речевых нарушений необходимы нейропсихологические приемы, технологии, т.к. они подготавливают базу для дальнейшей работы специалистов.

В ходе коррекционной работы для изучения особенностей коммуникативной компетенции у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи можно использовать следующие методики.

– «Методика определения ведущей формы общения ребенка со взрослым» разработана Лисиной М.И. [3].

В данной методике исследуются три формы общения: ситуативно-деловая, внеситуативно-познавательная, внеситуативно-личностная.

Для изучения ситуативно-деловой формы общения организуется игра с участием взрослого. Ребенку предварительно озвучивают правила игры, затем игра начинается. В этот момент взрослый наблюдает, при необходимости включается в игру, оказывает помощь, отвечая на вопросы и предложения ребенка.

С целью изучения внеситуативно-познавательной формы общения, осуществляется чтение и обсуждение книг. Книги имеют познавательный характер и подбираются соответственно возрасту ребенка. Взрослый читает книгу, объясняет, что нарисовано на картинках, затем ребенку дается возможность сообщить о своих знаниях в данной теме.

Следующая форма общения – внеситуативно-личностная. С ребенком проводится беседа. Экспериментатор задает вопросы ребенку о его друзьях, семье. Взрослый рассказывает о себе, стараясь стать равноправным и активным участником беседы.

Эксперимент проводится индивидуально с каждым ребенком. Результаты методики отмечаются в протоколе, затем проводится качественная и количественная оценка результатов.

– «Методика для изучения общения со сверстниками в совместной деятельности «Рукавички»» разработана Цукерман Г.А. [2].

В этой методике выявляется уровень сформированности действий по согласованию усилий в процессе осуществления и организации сотрудничества.

После проведения методик проводится качественная и количественная оценка результатов. Данные методики позволяют определить коммуникационные нарушения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, ведущие за собой проблемы в формировании навыков общения. Позволяют определить функции коммуникации и виды, умение вести диалог с собеседником, общение в совместной деятельности, ведущая форма общения и уровень развития коммуникативных навыков, что в последующем поможет определить коррекционный план работы.

Анализ литературы показал, что проблема формирования коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня является актуальной, так как данные дети испытывают дефицит в общении, трудности социализации, вступления во взаимодействие со сверстниками и со взрослыми, что в свою очередь приводит к снижению познавательной сферы, учебной деятельности, трудности в адаптации и социальным условиям, а использование нейропсихологического подхода в рамках коррекционной работы позволит комплексно решать задачи коррекции и развития дошкольников.

Библиографический список

1. Бизикова О.А. Развитие диалогической речи дошкольников в игре. – М.: Скрипторий, 2008. – 133 с.
2. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. – М., 2007.
3. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / Под редакцией Рузской А.Г. – М.: Издательство «Институт практической психологии», 1997. – 384 с.

4. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студ. высш.учеб. заведений. – М., 2002. – 384 с.

5. Сазонова С. Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи. – М., 2005. – 144 с.

*Шелпаева Е.Н.,
учитель русского языка и литературы
МАОУ «Гимназия №8» г. Перми
elenashelepaeva@mail.ru*

ОНЛАЙН-РЕСУРСЫ В ПОМОЩЬ УЧАЩИМСЯ С ОВЗ И ИХ РОДИТЕЛЯМ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМАХ

Аннотация. В статье рассматриваются достоинства и недостатки современных образовательных онлайн-платформ (ЯКласс, Учи.ру, CERM.ru, Решу ОГЭ: сдам ГИА, РЭШ, Фоксфорд, SmartUniversity), предлагаемые сервисы для всех участников образовательного процесса, возможности использования контента для организации дистанционного обучения, внеклассной деятельности, а также создания индивидуальной учебной траектории детей с ОВЗ.

Ключевые слова: цифровые образовательные платформы, обучающая онлайн-площадка, интерактивная площадка, онлайн-урок.

Главным трендом современного российского образования является цифровизация. Цифровая компетентность становится одним из условий успешного обучения в школе. Онлайн-ресурсы помогают учащимся не просто систематизировать материал за курс обучения, ликвидировать имеющиеся пробелы в компетенциях, но и качественно подготовиться к государственной аттестации. Цифровые образовательные платформы ЯКласс, Учи.ру, CERM.ru, Решу ОГЭ: сдам ГИА и другие – эффективные помощники учащихся, их родителей и учителей.

Рассмотрим преимущества ряда цифровых образовательных платформ.

Цифровая образовательная платформа ЯКласс. Для обучающихся это возможность качественно повторить теоретический материал по русскому языку за весь курс, систематизировать и обобщить знания по всем темам программы. На платформе представлено более 1500 видеоуроков для учащихся с 1-го по 11 класс. Несомненным преимуществом данной образовательной платформы является большой выбор разноуровневых заданий: контент ежедневно пополняется, причем 2/3 предложенного контента являются уникальными заданиями, а не копированием учебников. Задания генерируются, поэтому на одну и ту же тему может быть представлено более 50-ти вариантов заданий. Задания различного уровня сложности, возможность сделать несколько попыток и увидеть свои ошибки дает учителю возможность построения индивидуального образовательного маршрута, качественно отработать материал, отследить динамику выполнения и успешность каждого ученика. Причем не только учитель может задавать

материал для повторения, но и обучающиеся и родители имеют возможность самостоятельно выбрать тему для отработки. для обучающегося. Зарегистрированным пользователям предлагается большой каталог заданий для подготовки к ВПР, ОГЭ и ЕГЭ.

Достоинством цифровой образовательной платформы ЯКласс, по моему мнению, является возможность повторно назначить упражнение тем учащимся, которые не успели по каким-либо причинам выполнить задание либо показали недостаточный уровень. Если обучающийся отсутствует на занятиях по болезни, по уважительной причине (соревнования, семейные обстоятельства и т.д.), он «не выпадает» из учебного процесса, а имеет возможность обучаться дистанционно. И учащиеся, и родители видят процент выполнения заданий, уровень выполнения, могут отследить динамику роста, количество попыток, затраченное на выполнение работы время, что, безусловно, также является существенным преимуществом цифрового ресурса ЯКласс.

Являясь апробатором цифровой образовательной платформы в течение нескольких лет, я считаю, что в условиях дистанционного обучения данная образовательная платформа является одной из лучших для всех участников образовательного процесса. Единственным ее минусом является платная подписка для обучающихся. Но команда данной онлайн-платформы предоставляет желающим возможность бесплатной апробации.

Работа с детьми-инвалидами и с учащимися с ОВЗ требует особого подхода. Платформа ЯКласс позволяет снять барьеры, держащие детей с ограниченными возможностями в изоляции, получить им качественное образование и участвовать в жизни социума.

Цифровая образовательная платформа Учи.ру – крупнейшая бесплатная отечественная онлайн-платформа, содержание всех курсов которой соответствует требованиям ФГОС, получило положительную научную и педагогическую экспертизу РАН. Безусловным плюсом Учи.ру является бесплатный доступ для всех участников образовательного процесса. Ученикам, родителям и педагогам предлагаются следующие сервисы: дистанционное обучение на Учи.ру, виртуальный класс, проверочные работы, домашние задания, которые проверяются автоматически, чат с учеником. Онлайн-уроки ведут опытные преподаватели образовательной платформы, к услугам учеников и их родителей видеоматериалы и интерактивные карточки.

Достоинством данной образовательной платформы является большая коллекция материалов для организации дистанционной внеклассной деятельности: бесплатный доступ к каталогу игр, видеоматериалам для проведения классных часов, бесед, готовым сценариям и конспектам мероприятий. Ежегодно в рамках платформы Учи.ру организуются бесплатные предметные олимпиады и марафоны знаний.

Для учителей в системе организованы вебинары по дистанционному обучению, курсы по цифровой грамотности, конференции различного уровня. Проведение регулярных вебинаров для родителей, наличие рубрики «Рекомендации врача» также являются несомненным плюсом российской онлайн-платформы и выгодно отличают ее от других образовательных платформ.

Интерактивная платформа Учи.ру постоянно расширяет количество образовательных продуктов и совершенствует уже существующие, активно участвует в развитии российской системы общего образования, реализации национального проекта «Образование»,

федерального проекта «Учителя будущего», указа Президента РФ В.В. Путина по выводу России в десятку лучших стран по качеству образования. На данной образовательной онлайн-платформе обучается совместно с родителями более 3,6 миллионов учащихся со всех регионов России, работают свыше 220 тысяч учителей, что говорит о доступности и популярности Учи.ру среди всех участников образовательного процесса.

К минусам следует отнести отсутствие заданий и онлайн-уроков для учащихся 9-11 классов, достаточного материала для эффективной подготовки к ОГЭ и ЕГЭ.

Я считаю, что данную интерактивную платформу можно и нужно рекомендовать для систематических занятий детям с ОВЗ и инвалидностью.

Цифровая образовательная платформа CERM.ru поддерживает учебные программы, рекомендованные Министерством Просвещения РФ. Предназначенная для учеников, их родителей и преподавателей, она позволяет не только существенно обогатить, но и качественно обновить образовательный процесс, повысить его эффективность.

Основные функции CERM.ru доступны для всех зарегистрированных пользователей, что является достоинством данной цифровой образовательной онлайн-платформы. В помощь учащимся, родителям и преподавателям назначение упражнений всему классу, моментальная отработка ошибок, формирование индивидуальной образовательной траектории учеников, семь учебных режимов, детализированные отчёты для педагога и родителей, доступ к справочным материалам.

Несомненным плюсом платформы является бесплатная реализация программы «Орфо-9», которая позволяет существенно повысить орфографическую грамотность девятиклассников: диагностика, коррекция, обучение на онлайн-тренажёрах позволяют формировать базовые орфографические компетенции выпускников.

Веб-Грамотей покажет результаты каждого ученика, порекомендует отметку. Задания проверяются автоматически, тренажёр проводит отработку ошибок с каждым учащимся: Веб-Грамотей запоминает ошибки учащегося и формирует индивидуальный образовательный маршрут, предлагая больше заданий на пробелы. Тренажёр показывает текущий прогресс каждого ученика. И педагог, родители, и ученик, видят общую успеваемость по данному упражнению и текущий прогресс его выполнения.

Цифровая образовательная платформа CERM.ru проводит разнообразные конкурсы, проекты и мониторинговые исследования: «Грамотей+», «Почитай-ка», «ПУМА», «ЭМУ», «МАТ-биатлон».

Минусами данной онлайн-платформы, по моему мнению, являются следующие: она предназначена для отработки только орфографических и пунктуационных базовых учебных навыков обучающихся в 1-11 классах, нет видеоматериалов, возможности проводить онлайн-уроки, каталога заданий для подготовки к ОГЭ и ЕГЭ. К недостаткам следует отнести и тот факт, что расширенные функции платформа предлагает лишь тем, кто оформил подписку.

Образовательная платформа РЕШУ ОГЭ: СДАМ ГИА. Она позволяет учащимся систематически готовиться к сдаче ОГЭ и ЕГЭ как с помощью педагога, так и самостоятельно, располагая большим каталогом заданий для итоговой аттестации выпускников. В помощь обучающимся предлагается разнообразный выбор материалов для сжатого изложения (аудиотексты, разбор заданий, комментарии, рекомендации), материалы

для подготовки к тестированию, справочники, теоретические сведения. Большим успехом у школьников и родителей пользуется рубрика «Вопрос-ответ». Есть банк заданий для подготовки к ВПР.

«Российская электронная школа» (РЭШ) – государственная образовательная платформа. Это интерактивные уроки по всему школьному курсу с 1 по 11 класс от лучших учителей страны, созданные для того, чтобы у каждого ребёнка была возможность получить бесплатное качественное общее образование. Интерактивные уроки «Российской электронной школы» строятся на основе специально разработанных авторских программ, успешно прошедших независимую экспертизу. Видеоуроки полностью соответствуют федеральным государственным образовательным стандартам и примерной основной образовательной программе общего образования. Упражнения и проверочные задания в уроках даны по типу экзаменационных тестов и могут быть использованы для подготовки к государственной итоговой аттестации в форме ОГЭ и ЕГЭ. В помощь участникам образовательного процесса предлагаются личный кабинет ученика, педагога и родителя, возможность создания стандартной и индивидуальной учебной траектории. «Российская электронная школа» – это школа без границ, это школа безграничных возможностей.

Образовательная платформа «Фоксфорд» также имеет много преимуществ: подготовительные курсы и услуги репетиторов по подготовке к ЕГЭ по всем предметам, онлайн-занятия и курсы в записи, архив лекций, возможность задать вопрос репетитору и общение в чате. В конце года образовательная платформа проводит экспресс-курсы.

«SmartUniversity» – проект Центра инновационных компаний МТС. Удобная онлайн-платформа: все занятия по русскому, английскому языкам и математике проходят в режиме онлайн по адаптивным индивидуальным программам. Положительным моментом является постоянная корректировка программы в зависимости от прогресса обучающегося. Интерактивные задания, возможность следить за прогрессом обучающегося в режиме онлайн также являются несомненными плюсами данной образовательной платформы.

Грамотный выбор дистанционных ресурсов, инновационные подходы в образовании позволяют рассматривать современные образовательные платформы «Фоксфорд» и «SmartUniversity» одними из самых перспективных. Но существенным минусом является достаточно высокая плата за работу на данных образовательных онлайн-платформах.

Таким образом, в настоящее время существуют разнообразные высококачественные образовательные онлайн-платформы, готовые оказать помощь педагогам, ученикам и их родителям. Это дает возможность выбора наиболее подходящего варианта для организации работы со школьниками-инвалидами и детьми с ОВЗ. Какую площадку выбрать для повторения материала и его систематизации, повышения мотивации в изучении предметов, эффективной подготовки к сдаче ОГЭ и ЕГЭ? Какие платформы выбрать для организации дистанционной внеклассной работы? Думаю, что участники образовательного процесса должны отвечать на эти вопросы самостоятельно. Данная статья – лишь попытка рассмотреть достоинства и недостатки каждой из образовательных платформ.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ В РАМКАХ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКОГО КЛУБА

Аннотация. В статье раскрывается цель, задачи и содержание деятельности детско-родительского клуба как одной из форм сотрудничества с семьями воспитанников, направленных на вовлечение родителей в педагогический процесс, на укрепление партнерских отношений семьи и ДОУ.

Ключевые слова: взаимодействие детского сада с семьями воспитанников, интерактивные формы, детско-родительский клуб.

Семья – малая социальная группа, структурная единица общества, в которой начинается социализация человека, закладываются основы личности. Согласно закону «Об образовании в РФ» (ст. 44, п. 1) родители (законные представители) несовершеннолетних «обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка» и имеют преимущественное право на его обучение и воспитание. Они имеют право знакомиться с содержанием образования, используемыми методами обучения и воспитания, образовательными технологиями. В этой связи изменилась позиция образовательных организаций в работе с семьей. В настоящее время они ориентируются на оказание родителям помощи в воспитании детей, охране их физического и психического здоровья, развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений развития.

Родители зачастую испытывают определенные трудности в том, что не могут найти достаточно свободного времени для занятий с ребенком дома, бывают не уверены в своих педагогических возможностях, не могут установить контакт с ребенком, заинтересовать его. Преобладающая часть родителей не имеют специальных знаний в сфере воспитания и образования дошкольников. Нередко педагоги сталкиваются с позицией самоустранения родителей от решения вопросов воспитания и развития ребенка. Определенная часть родителей, занятая повседневными житейскими заботами, воспринимает дошкольный период как время, не требующее от них особых воспитательных усилий, и такие родители перекладывают дело воспитания на дошкольное образовательное учреждение, а дома передоверяют ребенка телевизору и компьютеру. Встречаются родители, которых вообще не интересует все происходящее в детском саду, не волнуют успехи или проблемы их ребенка.

С другой стороны, иногда сами сотрудники дошкольного учреждения берут на себя все педагогические функции, не подключая родителей, не вовлекая их в образовательный процесс. Но в дошкольном возрасте именно родители оказывают наибольшее влияние на развитие ребенка, и, если они не будут интересоваться тем, как протекает этот процесс, сотрудничать с педагогами и специалистами ДОУ, усилия последних могут оказаться недостаточно результативными.

Поэтому поиск новых форм сотрудничества педагогов с родителями является важнейшим направлением обеспечения качества дошкольного образования, позволяющего полностью удовлетворить запросы родителей и интересы детей, создать для ребенка единое образовательное пространство. В этой связи мы обратились к изучению проблемы интерактивного взаимодействия с семьями воспитанников,

В широком смысле интерактивное взаимодействие предполагает диалог любых субъектов друг с другом с использованием доступных им средств и методов. При этом предполагается активное участие в диалоге обеих сторон – обмен вопросами и ответами, управление ходом диалога, контроль за выполнением принятых решений и т.п. Основные цели интерактивного взаимодействия – это обмен опытом, выработка общего мнения, формирование умений, навыков, создание условия для диалога, группового сплочения, изменения психологической атмосферы. Соответственно к основным характеристикам интерактивного взаимодействия относятся: специальная форма организации, с комфортными условиями взаимодействия, при которых каждый из участников чувствует свою успешность, интеллектуальную состоятельность; вовлеченность в процесс познания и обсуждения всех участников, каждый из них вносит свой особый индивидуальный вклад, имеет возможность обмениваться знаниями, собственными идеями, способами деятельности, услышать другое мнение. Диалоговое общение ведет к взаимодействию, взаимопониманию, к совместному принятию наиболее общих, но значимых для каждого участника задач. Методика интерактивного взаимодействия предполагает применение новых игровых технологий в совместной деятельности взрослых и детей: интерактивные игры, квест-игры разной тематики, игровые тренинги, соревнования, интеллектуальные игровые программы, викторины, конкурсы и пр.

Именно для организации интерактивного взаимодействия всех участников образовательного процесса в ДОУ и был открыт субботний детско-родительский клуб «Карусель».

Педагогическая целесообразность клубной формы работы состоит в создании атмосферы общности интересов семьи и ДОУ, возможности оказания практической помощи семье в снятии затруднений в детско-родительских отношениях, в вопросах воспитания и обучения ребенка, формирование партнерских отношений между педагогами и родителями, объединение семей воспитанников, укрепление авторитета семьи и педагога. Все это будет способствовать активизации и обогащению воспитательных умений, педагогических навыков родителей, сознанию и реализации ими в полном объеме родительских функций, направленных на понимание потребностей ребенка и созданию условий для их разумного удовлетворения.

Целью работы детско-родительского клуба «Карусель» является создание действующей модели сотрудничества с семьями воспитанников на основе интерактивных форм взаимодействия, направленных на вовлечение родителей в педагогический процесс, укрепление партнерских отношений семьи и ДОУ в контексте реализации ФГОС ДО.

Достижение данной цели предусматривало решение следующих задач:

– разработать принципиально новые формы работы с родителями и детьми, построенные на принципе субъектно-субъектного взаимодействия;

- создать условия для реализации права семьи и детей на защиту и помощь со стороны общества и социальных институтов;
- организовать мероприятия по вовлечению родителей в деятельность ДОО, как полноправных участников образовательного процесса;
- оказать психолого-педагогическую поддержку процесса объединения родителей и педагогов для решения общих проблем;
- повысить уровень педагогической и психологической культуры родителей, содействовать развитию способности к пониманию и принятию внутренних переживаний и потребностей ребенка;
- обогатить отношения детей и родителей в получении опыта эмоционально-насыщенного общения;
- расширить возможности учреждения по организации дополнительных образовательных услуг для детей дошкольного возраста;
- обеспечить оказание квалифицированной консультативной и практической помощи родителям детей, не посещающих детский сад.

Работа клуба ориентирована на интерактивное взаимодействие всех его участников на принципах добровольности и личной заинтересованности. Предлагаемая модель взаимодействия ДОО и семьи соответствует также следующим принципам:

- доброжелательный стиль общения педагогов с родителями (позитивный настрой на общение является тем прочным фундаментом, на котором строится вся работа педагогов с родителями);
- преемственность согласованных действий (взаимопонимание семьи и детского сада, создание единого воспитательного пространства состоится при согласованности воспитательных целей и задач, позиций обеих сторон, выстроенных по принципу единства, уважения и требований к ребенку, распределения обязанностей и ответственности);
- гуманный подход к выстраиванию взаимоотношений семьи и ДОО (признание достоинства, свободы личности, терпимость к мнению другого; доброе, внимательное отношение всех участников взаимодействия);
- открытость (работа клуба будет эффективной, если провозглашаемые ценности преобразуются в ценности, объединяющие социальный, интеллектуальный, культурный опыт всех, живущих в едином педагогическом пространстве: самих детей, членов их семей, воспитателей, специалистов ДОО, социальное окружение);
- индивидуальный подход к каждой семье (все семьи отличаются друг от друга, что обуславливается многими факторами: родительской и человеческой культуры, традиций семьи, социального положения, особенностей здоровья членов семьи, ее состава, жилищных условий, образовательного ценза, внутрисемейных отношений, наличия животных в семье, предпочитаемого вида отдыха и др.);
- эффективность форм взаимодействия ДОО и семьи (реалии современности требуют изменения привычной ситуации и выстраивания новой системы взаимодействия с родителями; эффективность выбора форм зависит от умения выделить наиболее важные проблемы сторон, привлечь внимание к ним, искать приемлемый путь решения);

– сотрудничество, а не наставничество (создание атмосферы взаимопомощи и поддержки семьи в сложных педагогических ситуациях, демонстрация заинтересованности коллектива детского сада разобраться в проблемах семьи и искреннее желание помочь);

– серьезная подготовка (любое, даже самое небольшое проводимое с родителями мероприятие необходимо тщательно и серьезно готовить);

– динамичность (детский сад должен представлять собой мобильную систему, быстро реагировать на изменения социального состава родителей, их образовательные потребности и воспитательные запросы, изменяя формы и направления работы детского сада с семьей).

Инновационным в организации данного клуба является характер взаимодействия педагогов, родителей и детей, а также формы организации совместной деятельности. Приходя в детский сад в выходной день, родители и дети погружаются в атмосферу свободного партнерского общения. На специальных занятиях дети в игровой форме овладевают полезными умениями и навыками. При этом содержание занятий выходит за рамки основной образовательной программы ДООУ. Родители же получают необходимые знания по вопросам воспитания, развития и образования детей в рамках участия в проведении диспутов, тренингов, деловых и ролевых игр и пр. После специальных отдельных занятий проводится совместное мероприятие для всех участников клуба. Это интерактивная игра, квест-игра, выполнение творческих заданий, совместная продуктивная деятельность и пр., где дети взаимодействуют с родителями, получая опыт эмоционально-насыщенного общения.

Методическое сопровождение деятельности клуба осуществлялось поэтапно.

На организационном этапе выявлялись интересы, потребности родителей посредством проведения опросов и анкетирования. На основе их учета была разработана концепция программы, составлены перспективные и учебные планы занятий с родителями и детьми, план совместных мероприятий. На этом этапе были заключены договоры с социальными партнерами, изданы локальные акты по организации деятельности клуба.

На технологическом этапе осуществлялась разработка конспектов занятий, игр, мероприятий, а также непосредственная организация деятельности субботнего детско-родительского клуба «Карусель».

На аналитическом этапе проводился анализ деятельности клуба, его оценка родителями, определение эффективности, целесообразности, перспектив дальнейшего сотрудничества с семейным социумом, а также осуществлялась презентация деятельности клуба на педсовете ДООУ, городской конференции педагогов дошкольных учреждений.

Мы предполагаем, что сотрудничество с семьями воспитанников на основе интерактивных форм взаимодействия в рамках работы клуба «Карусель» будет способствовать: повышению профессионального мастерства специалистов ДООУ в работе с семьей; повышению уровня педагогической компетентности родителей в вопросах воспитания и развития дошкольников посредством информационной и дидактической поддержки семьи; снятию затруднений детско-родительских отношений; формированию мотивации родителей к систематическому сотрудничеству с педагогическим коллективом МАДОУ, а также участию в образовательном процессе; открытости и доступности деятельности ДООУ для родителей и общественности; установлению партнерских

взаимоотношений между детьми, педагогами и родителями; определению и реализации социального заказа семьи на основные и дополнительные образовательные услуги ДООУ; привлечению «неорганизованных» детей и их родителей к сотрудничеству с ДООУ; «педагогизации» микрорайона ДООУ; изучению и пропаганде лучшего опыта семейного воспитания; расширению спектра образовательных услуг; повышению имиджа МАДООУ.

Критериями эффективности деятельности клуба мы считаем: рост воспитательного потенциала семьи; положительные тенденции в изменении характера семейных отношений; мотивационная готовность родителей к самообразованию в вопросах воспитания и развития ребенка; изменение характера вопросов родителей к воспитателям и специалистам ДООУ как показатель их педагогической компетенции; согласованность действий педагогов и родителей; расширение спектра совместных дел родителей, детей и педагогов; увеличение охвата родителей разнообразными формами сотрудничества; рост заинтересованности и посещаемости родителями организуемых совместных мероприятий, активность их участия в них; удовлетворенность родителей образовательными услугами ДООУ; положительное общественное мнение о работе ДООУ.

Таким образом, детско-родительский клуб – необходимая социальная площадка на пути решения проблем в семейном воспитании, укреплении детско-родительских отношений. Клуб является дополнительным компонентом образовательной деятельности, где родители могут получать консультативную, методическую, практическую помощь по вопросам воспитания, обучения и развития детей, расширить рамки общения со своим ребенком. Отличительной особенностью программы клуба «Карусель» является активное вовлечение родителей в воспитательно-образовательный процесс ДООУ. Мы считаем, что применение интерактивных форм и методов взаимодействия позволит значительно углубить воздействие педагога на родителей, создать единое образовательное пространство детского сада и семьи, а также существенно повысить качество дошкольного образования.

Шестакова Н.А.,

магистрант профиль «Педагогические инновации в дошкольном образовании»

metod2k@yandex.ru

Научный руководитель: к.п.н., доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии

Половодова Л.С.

ФГБОУ ВО Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,

г. Пермь

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЛАСТИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗНОСТИ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье представлен обзор научно-педагогической литературы по проблеме развития образности речи детей старшего дошкольного возраста; приведены различные подходы ученых к рассматриваемой проблеме; дана характеристика возрастных

особенностей речевого развития детей старшего дошкольного возраста; описаны эффективные средства формирования образности речи дошкольников.

Ключевые слова: образность речи, выразительные средства, художественная литература, дети старшего дошкольного возраста.

На современном этапе дошкольного образования существенная роль отводится выполнению требований Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) к содержанию и структуре образовательных программ, условиям их разработки и внедрения, определению результатов их освоения детьми дошкольного возраста. В соответствии с Законом «Об образовании в Российской Федерации», Законом «Об образовании в Пермском крае» одним из путей совершенствования педагогического процесса является проектирование инновационной деятельности образовательных учреждений. Возможные инновационные процессы, сопровождающие успешную реализацию ФГОС ДО, касаются разных направлений личностного развития ребенка, в частности – развития связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи, речевого творчества, обогащения активного словаря.

В настоящее время в речевой среде наблюдается увеличение лексики со сниженной эмоциональной окраской, просторечных форм, вульгаризмов, жаргонизмов. Следствием этого является скудность словарного запаса ребенка, использование сленга, замена слов, отсутствие эмоциональной выразительности, образного восприятия окружающих предметов и явлений. Всё это обедняет не только речь ребенка, но и его интеллект [5].

Исследования А.М. Леушиной, Ф.А. Сохина, Е.И. Тихеевой свидетельствуют, что становление и развитие всех сторон речи, умение создавать разные типы связного высказывания происходят именно в период дошкольного детства. Эти достижения ребенка настолько значительны, что правомерно говорить не только о формировании фонетики, лексики, грамматики, но и о развитии таких сторон связной речи как правильность, содержательность, точность, выразительность, а также важнейшего показателя речевой культуры – образность речи.

Проблема формирования образности детской речи нашла отражение в трудах известных психологов Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова. Ими было доказано появление у детей в старшем дошкольном возрасте способности более глубоко осмысливать содержание литературного произведения и оценивать некоторые особенности художественной формы.

В трудах А.М. Леушиной, С.Л. Рубинштейна раскрывается возможность детей 5-7 лет (при условии целенаправленного педагогического воздействия) не только понимать, но и использовать в собственном высказывании такие выразительные средства как метафора, сравнение, олицетворение, эпитеты, многозначные слова, фразеологизмы [4].

Одним из эффективных путей развития образности речи дошкольников Л.В. Ворошнина, Л.М. Гурович, Г.М. Лямина, О.А. Шорохова, О.С. Ушакова, Е.А. Флерина признают использование литературных произведений. К старшему дошкольному возрасту у детей возникает устойчивый интерес к книгам, желание слушать их чтение. Накопленный жизненный и литературный опыт дает ребенку возможность понимать идею произведения, поступки героев, мотивы поведения. Дети начинают осознанно относиться к авторскому

слову, замечать особенности языка, образную речь и воспроизводить ее. При этом эмоциональный настрой помогает почувствовать радость, гнев, печаль, жалость, шутку, насмешку, что позволяет усваивать речь и развивать языковое чутье [2].

Наряду с этим, в трудах А.М. Бородич, Э.П. Коротковой, О.С. Ушаковой, Е.А. Флериной раскрывается необходимость применения с целью совершенствования связной, в том числе образной, речи дошкольников и других видов деятельности. В этом случае значительную роль приобретает поиск и выбор педагогических средств, приемов и методов.

В современных реалиях на первый план выходит умение педагогов организовывать образовательную деятельность с детьми таким образом, чтобы они умели работать в разной информационной среде и имели навыки работы с творческими задачами. В этом контексте применение в педагогическом процессе различных развивающих игр и технологий (таких как «Теория решения изобретательских задач» (ТРИЗ), «Информационно-коммуникационные технологии» (ИКТ)), становится особенно актуальным, поскольку на первое место здесь выходит самостоятельный и активный поиск самого ребенка [1].

В своей работе мы придерживаемся синергетического подхода, предполагающего учет многих условий индивидуального развития дошкольника: речевой среды, социального окружения, особенностей личности, активности, а также особенностей восприятия и переработки информации.

У истоков исследований в области перцептивного развития детей стояли Л.С. Выготский, Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, которые подчеркивали, что индивидуальные характеристики восприятия раскрываются в личностных способах познания действительности. При этом каждый человек выбирает пути познания окружающего мира в зависимости от присущего ему канала восприятия (аудиального, визуального, кинестетического). Избирательность проявляется уже в дошкольном детстве, что и позволяет говорить о возможности организации индивидуального подхода к процессу формирования образности речи у детей на основе выделения их перцептивных предпочтений [3].

Несмотря на глубоко разработанную в педагогической науке проблематику формирования образности речи, перцептивного развития детей дошкольного возраста, в практике наблюдается дефицит эффективного методического и технологического сопровождения процесса формирования образности речи, учитывающего особенности различных каналов восприятия ребенка. Анализ календарных планов, наблюдения за педагогическим процессом свидетельствуют, что данная работа осуществляется чаще в рамках занятий по ознакомлению с художественной литературой, которых, считаем, недостаточно, чтобы сформировать у детей умение выражать свои впечатления, эмоции с помощью образных средств языка. При этом особенности перцепции вовсе не учитываются. Следовательно, нужна такая система работы, которая позволила бы создать благоприятные условия для освоения детьми с разными каналами восприятия выразительных средств речи.

По этой причине актуальной считаем разработку инновационного проекта по формированию у детей старшего дошкольного возраста образности речи на основе использования развивающих игр различного формата (словесных, настольно-печатных, с применением IT-технологий и т.п.). Инновационная направленность проекта состоит

в изменении подходов к формам представления игр, их вариативности и связанности с особенностями ведущих каналов восприятия ребенка.

Библиографический список

1. Белоусова Л. Е. Удивительные истории: Конспекты занятий по развитию речи с использованием элементов ТРИЗ для детей старшего дошкольного возраста. – СПб.: Детство-пресс, 2002.
2. Ворошнина Л.В. Творческое и речевое развитие гиперактивных детей в ДОУ: учеб. пособие для бакалавриата и специалитета. – М.: Юрайт, 2018.
3. Николаева Е.А. Учет модальностей восприятия младших школьников с общим недоразвитием речи при организации личностно-ориентированного обучения. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchet-modalnostey-vospriyatiya-mladshih-shkolnikov-s-obschim-nedorazvitiem-rechi-pri-organizatsii-lichnostno-orientirovannogo>
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2019.
5. Судакова Е.Н. Развитие образности речи детей старшего дошкольного возраста в разных типах высказываний: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007.

Шишкина М.В.,

музыкальный руководитель,

Якимова О.В.,

учитель-логопед

МАДОУ «Култаевский детский сад «Колокольчик»

с. Култаево Пермский район

mariash08@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕТОДОВ И ПРИЕМОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЛОГОРИТМИКЕ

Аннотация. В статье обосновывается необходимость и целесообразность сочетания технологии нейропсихологической коррекции и логопедической ритмики, раскрывается развивающий потенциал, структура и содержание занятий по нейрологоритмике.

Ключевые слова: нейрокоррекция, нейрологоритмика, метод замещающего онтогенеза, дыхательная гимнастика, межполушарное взаимодействие, биоэнергопластика, глазодвигательные упражнения, психомоторная координация, упражнения релаксирующего характера.

В современной действительности специалисты все чаще сталкиваются со специфическими формами речевых нарушений у детей – такими, которые указывают на несформированность и / или дефицитарность тех мозговых структур, которые должны обеспечивать нейробиологическую базу речи. Это дети с нарушением тонуса мышц речевого аппарата, гиперсаливацией, нарушением моторики. Помимо отмеченных речевых нарушений, наблюдается возрастание количества так называемых «моторно неловких» детей. Это те дети, которые не умеют прыгать на одной, а подчас, и на двух ногах,

запинаются на лестнице, не умеют качаться на качелях и т.д. Все чаще встречаются дети с высокой тревожностью, гиперактивностью либо, наоборот, с замедленным типом реакции, дети, у которых очень низкий уровень работоспособности.

В своей работе мы убедились, что традиционные психолого-педагогические методы, как правило, не приносят желаемых результатов в коррекционно-образовательном процессе. Необходим другой подход, который бы воздействовал на развитие дефицитных функций.

В настоящее время в образовательной среде большое распространение получил нейропсихологический подход, который базируется на современных представлениях о генезе и сложном строении высших психических функций. На основе этого подхода были созданы технологии коррекционной работы, одной из которых является нейропсихологическая коррекция.

Нейрологоритмика сочетает в себе логопедическую ритмику и нейропсихологическую коррекцию. Её фундаментом является метод замещающего онтогенеза, созданный в 1990-1997 г. А.В. Семенович [2]. Нейрологоритмика преимущественно ориентирована на коррекцию и абилитацию первого функционального блока мозга и основана на комплексе нетрадиционных упражнений. Занятия по нейрологоритмике формируют базовый нейросоматический каркас, на основе которого потом будут развиваться все высшие психические функции, в том числе и речь. Нейрологоритмика подходит всем детям (исключение составляют дети с эпистатусом).

На занятиях мы формируем произвольную саморегуляцию: дети учатся сидеть, удерживать внимание, контролировать себя и свои действия. Формируем психомоторные координации, познавательные и слуховые компетенции. Учим слушать и слышать, удерживать и выполнять инструкцию, формируем артикуляционную моторику, используя биоэнергопластику, формируем речевое и коммуникативное поведение и саму коммуникативную инициативу, формируем социальные навыки. Все перечисленные элементы максимально сочетаем с музыкальным сопровождением. Именно музыка, как никакой другой вид искусства, способна воздействовать на эмоциональную сферу человека, обращаясь к слуху, стимулировать его двигательную активность, элементарную ритмичность.

На значение музыки в эстетическом воспитании детей первых лет жизни указывал В.М. Бехтерев: «Дети задолго до развития экспрессивной речи реагируют на музыку, звуки пения. С возрастом на ребёнка действует то или иное изменение высоты тонов или мелодии звуков, ибо ребёнок на одни мелодии реагирует сосредоточением и успокоением, а на другие – плачем. Ещё позднее начинает влиять на ребёнка тембр или музыкальная окраска, так как в это время он различает тон речи».

Народное искусство любой страны сохранило в себе традицию синкретичного объединения двигательной, музыкальной, речевой и изобразительной ритмичности. Ритм (ритмическое движение) в сочетании со словом и музыкой представляет собой целостный комплекс коррекционно-педагогических мероприятий, основная задача которого заключается в том, чтобы путём особых музыкально-ритмических приёмов обеспечить полноценное развитие ребёнка.

Поскольку музыка тесно связана с движением, она придаёт ему особые качества исполнения: улучшается выразительность, ритмичность движений, их чёткость,

координация, плавность, слитность, переключаемость. Эмоциональная окрашенность движений музыкой придаёт им энергию или мягкость, большой размах или сдержанность и в то же время содействует их свободе и непринуждённости. Движения с музыкальным сопровождением положительно влияют на развитие слуха, внимания, памяти, воспитывают временную ориентировку, то есть способность уложить свои движения во времени, в соответствии с различным метрическим рисунком музыкального произведения. Определённая метрическая пульсация, с которой связаны движения детей, вызывает согласованную реакцию всего организма человека (дыхательной, сердечной, мышечной деятельности), а также эмоционально положительное состояние психики, что содействует общему оздоровлению организма [1].

Совокупность теоретических и методических представлений позволила нам внести в традиционное занятие по логоритмике элементы нейрокоррекции: глазодвигательные упражнения, задания на психомоторную координацию, дыхательные упражнения, упражнения на развитие сенсомоторной координации, когнитивных процессов, слуховое восприятие. В структуру занятия также входят компоненты, включение которых носит вариативный характер.

Выбор направлений обусловлен, прежде всего, их внутренней связью и единоначалием, так как в основе каждого из них лежит; формула музыка + слово + движение. Очевиден также их коррекционно-развивающий характер.

Занятие имеет четкую структуру: оно циклично, но, тем не менее, происходит быстрая смена деятельности. Основные задания, на базе которых строится работа по всем направлениям – это музыкально-игровые упражнения с обязательным введением речевого материала, выраженного в пластике. Одно упражнение, как правило, сочетает в себе работу по нескольким направлениям. Например, развитие мелкой моторики и умения координировать свои движения с музыкой, музыкально-ритмические движения и дыхательная гимнастика. Упражнения повторяются от занятия к занятию до тех пор, пока дети их не усвоят, однако материал постепенно усложняется.

Важное составное звено нейрологоритмики – дыхательная гимнастика. На занятиях она, как правило, используется перед пением или после музыкально-ритмических упражнений и игр для того, чтобы успокоить дыхание, привести в порядок процессы возбуждения и торможения. Дыхательная гимнастика позволяет решать сразу несколько задач: развитие внимания, памяти, мышления, снятие напряжения. Правильное дыхание успокаивает и способствует концентрации внимания, создавая основу для формирования базовых составляющих произвольной саморегуляции. Ведь ритм дыхания единственный из всех телесных ритмов, подвластный спонтанной, сознательной и активной регуляции со стороны человека. Наконец, и это принципиально, именно наше дыхание играет первую скрипку в актуализации нашего речевого потенциала: мы говорим на выдохе.

В каждое занятия мы также включали упражнения на развитие кинестетического праксиса, межполушарного взаимодействия. Под влиянием этих упражнений в организме происходят положительные структурные изменения. Равновесие, сила, пластичность, подвижность нервных процессов осуществляется на более высоком уровне. Более совершенной становится координирующая и регулирующая роль нервной системы [3].

Следующим структурным элементом занятия является биоэнергопластика, которая быстро позволяет убрать зрительную опору – зеркало, и перейти к выполнению упражнений по ощущениям. Это особенно важно, так как в жизни дети не видят свою артикуляцию. Сочетая биоэнергопластику с музыкой, мы ритмизируем движение органов артикуляции.

Включение глазодвигательных упражнений помогает расширить объём зрительного восприятия и влияет на функции внимания, речи и памяти, тонизирует мышцы, управляющие движением глаз, снижает умственное утомление, активизирует кровообращение.

Психомоторная координация рекомендуется параллельно, предлагая детям упражнения, соответствующие их возможностям. С одной стороны – двигательная активность ребёнка помогает интенсивно развивать его речь, с другой стороны формирование движений происходит при участии речи. Речь является одним из основных элементов в двигательно-пространственных упражнениях.

Упражнения по развитию моторики включаются в каждое занятие. Игровой характер упражнений позволяет добиться заинтересованности, осознанности выполнения действий у детей. С помощью стихотворного ритма совершенствуется произношение, происходит постановка правильного дыхания, отрабатывается правильный темп речи, развивается речевой слух.

В конце занятий используются упражнения релаксирующего характера, с целью – снять мышечное напряжение и восстановить хорошее эмоциональное состояние. Также элементы релаксации используются в течение дня для снятия напряжения, излишней возбудимости. Введение элементов релаксации в занятия является очень важным моментом. Дети становятся более открытыми, начинают активнее общаться со сверстниками и взрослыми, у них изживаются многие невротические проявления (страхи, агрессия, различного рода опасения).

Выводы о положительных результатах проведённой нами работы можно сделать на основе диагностических исследований. Шкала оценок предполагается согласно выбранным направлениям: уровень развития общей, мелкой и артикуляционной моторики, сформированность фонетических процессов, уровень развития просодических компонентов.

В исследовании принимали участие две группы детей с тяжёлыми нарушениями речи, одна из которых занималась по традиционной методике. В занятия со второй группой были включены элементы нейрокоррекции.

Первое обследование выявляет исходный уровень развития ребёнка. В конце года проводится итоговое обследование, дающее общую картину.

Уровни	Экспериментальная группа					Традиционная группа				
	В	В.С.	С	Н.С.	Н	В	В.С.	С	Н.С.	Н
Начало года	0%	0%	48%	16%	36%	0%	0%	46%	21%	33%
Конец года	12%	28%	41%	19%	0%	2%	13%	53%	24%	8%

Опираясь на полученные данные, можно заключить, что включение элементов нейрокоррекции в логоритмические занятия позволяет достичь более высоких показателей в развитии детей. По итогам года дети экспериментальной группы демонстрировали

значительную динамику не только в развитии общей, мелкой и артикуляционной моторики, но и в речевом и когнитивном развитии, в непроизвольной и произвольной саморегуляции. Это подтверждает гипотетические предположения о том, что использование нейроритмики благотворно влияет на психомоторное развитие детей и формирует прочный фундамент для их дальнейшего гармоничного развития.

Библиографический список

1. Боромыкова О.С. Коррекция речи и движения с музыкальным сопровождением. – СПб.: Детство-пресс, 1999.
2. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. – М.: Генезис, 2007.
3. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. – М.: Сфера. 2003.

Шишмакова И.В.,

воспитатель

МАДОУ «Центр развития ребёнка – детский сад № 11», г. Кунгур

ira.shishmakova.80@mail.ru

ЭФФЕКТИВНЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ ВОСПИТАННИКОВ С ОВЗ

Аннотация. В статье раскрываются различные формы взаимодействия дошкольного учреждения с родителями, имеющими детей с ограниченными возможностями здоровья, направленного на повышение их педагогической компетентности и оказании помощи в воспитании и обучении детей.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, семья, родители, взаимодействие, формы.

Проблема создания условий для получения качественного образования детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и их успешной социализации продолжает оставаться актуальной на протяжении многих лет. Особое значение в данном процессе принадлежит семье. Поэтому мы уделяем большое внимание работе с родителями детей с ОВЗ. Взаимодействие с такими семьями подразумевает сотрудничество, включение, участие, обучение, партнерство со стороны дошкольного учреждения по отношению к данным участникам педагогического процесса.

Целью психолого-педагогической работы с родителями, имеющими детей с ОВЗ, является повышение их педагогической компетенции и оказание помощи семьям в осуществлении адаптации и интеграции детей с ОВЗ в общество [1].

Достижение данной цели предполагает следующие результаты: родители имеют представления о целях и задачах воспитательно-образовательной деятельности, ориентированных на определённую возрастную группу с учётом индивидуальных особенностей дошкольников; понимают и используют эффективные способы взаимодействия

с ребёнком; овладели определёнными знаниями и умениями, практическими приёмами, необходимыми для совместной образовательной деятельности в домашних условиях.

Процесс педагогической деятельности с родителями мы начали с изучения семьи, целью которого являлось выявление условий развития ребенка в семье. Мы использовали следующие формы работы: наблюдение, беседа, анкетирование, консультация. Изучение семьи важно для того, чтобы более эффективно подобрать формы и методы взаимодействия. Данный сбор информации позволяет более подробно рассмотреть особенности воспитания и взаимоотношений детей и взрослых в домашних, привычных для них условиях. Появляется информация о том, чем любит заниматься ребенок в свободное время, с кем любит проводить время, куда любит ходить. Происходит выявление мотивационных стимулов (интересы в игровой деятельности). Предоставляется возможность изучить адекватность позиции родителей по отношению к ребенку, их педагогическую осведомленность. Анкеты дают возможность получить более реальное представление о семье, об участии родителей в коррекционном процессе, о результативности коррекционной работы.

Следующим моментом нашей деятельности по данному направлению стала организация посещения группы родителями совместно с детьми. Взрослый и ребёнок имели возможность познакомиться с окружающей обстановкой группы, дидактическими пособиями и играми. Цель данного мероприятия: наблюдение за способами общения и взаимодействия взрослого и ребёнка в неформальной обстановке. На такой встрече мы рассказываем родителям о детском саде, познакомим со специалистами. По желанию родителей организуется и посещение кабинетов специалистов, которые будут оказывать коррекционную помощь ребенку. Для раскрепощения и налаживания деловых отношений с родителями использовали игры на знакомство («Разные приветствия...», «Клубочек», «Разные, но похожие» и другие).

Полезным стало проведение практических занятий родителей с детьми, которые позволили повысить активность родителей и мобилизовали их заинтересованность в сотрудничестве с детским садом. На занятиях предлагали игры на знакомство, снятие эмоционального напряжения («Здравствуй!» по очереди, «Ласковое имя», «Комплимент», «Подарок»). С учетом темы занятия (например, «Моя семья», «Мы вместе», «Вместе весело шагать») родители принимали участие в заданиях, ориентированных на выполнение общей деятельности («Портрет сына или дочки» или «Презентация традиций семьи»). В процессе мероприятия педагог вовлекал родителей в воспитательную и образовательную деятельность, при этом акцентировал внимание на потребности ребенка и необходимость помощи своих родителей. Благодаря этому у членов семьи формируется чувство успешности, а также компетентность в психолого-педагогической сфере, раскрывается потенциал личностной самоактуализации, стимулируется поиск творческих подходов к обучению ребенка и желание участвовать в изучении его возможностей, реализации творческих замыслов в работе с ним.

Эффективным приёмом стала мобилизация родителей к представлению собственного ребенка. Это способствовало развитию творчества у родителей, акцентировало их внимания на положительные качества своего ребенка, что бывает очень актуальным для родителей, воспитывающих детей с ОВЗ. Форма презентации различная: фотовыставки «Полюбуйтесь –

это Я», «С гигиеной Я дружу», «Моя любимая игрушка», изготовление семейных журналов «Моя дружная семья», «Журнал именинников».

Удачной находкой стало привлечение родителей к изготовлению дидактических пособий и игр в форме Мастерской «Делаем, играем, развиваемся». Родители совместно с педагогами изготавливали дидактические игры, направленные на формирование элементарных представлений у детей в определённой области развития. Были изготовлены дидактические продукты: пособия на развитие коммуникативных способностей «Я планирую», «Узнай меня», «Расскажи о предмете» и другие. Обязательным моментом стало знакомство взрослых с целями, задачами, способами действия и вариантами использования данных пособий и игр. Они были размещены в среде группы и выполняли наряду с дидактической задачей и специфическую функцию социализации ребенка с ОВЗ. Дети знают, что игры изготовили их родители и у них проявляется особый интерес и желание воспользоваться ими.

Логическим продолжением данных мероприятий стали организованные нами игротеки. При приобщении родителей к игровому взаимодействию с детьми мы использовали следующую тематику игр: «Моя семья», «В мире предметов», «Моя любимая игра», «Загадки чудесного мешочка». Один раз в неделю в вечернее время объявляется «День открытых дверей» в «Игротеке», на который приглашаются 2-3 родителя. Им предоставляется возможность принять участие в играх в роли равноправного партнера, познакомиться с достижениями детей, увидеть особенности учебно-игрового общения с ними. В процессе посещения игротеки можно было наблюдать у детей интерес к участникам, к совместной деятельности, возникало стремление выполнять правила игры. Для родителей стало полезным наглядное обучение методам и формам дополнительной работы с детьми, которое можно применять в домашних условиях. Участие в таких мероприятиях, стимулирует родителей, вдохновляет их. Здесь они учатся не только содержательному взаимодействию со своим ребёнком, но и осваивают новые методы и формы общения с ним. Кроме того, родители учатся приводить в соответствие возможности ребёнка и свои требования к нему. В результате такой работы взрослые видят, что вокруг них есть семьи, близкие им по духу и имеющие похожие проблемы. Они убеждаются на примере других семей, что активное участие родителей в развитии ребёнка ведёт к успеху, формируется активная родительская позиция и адекватная самооценка.

Актуальным на сегодняшний день остаётся использование индивидуальных форм работы с родителями детей с ОВЗ. В своей деятельности мы используем беседы и различные виды консультаций: консультация-информация, консультация-диалог, консультация-ситуация, консультация-иллюстрация.

Консультации-информации мы применяем с целью формирования представлений у родителей о содержании воспитательно-образовательного процесса, реализуемого в дошкольном учреждении. Предлагаемая информация раскрывает цели и задачи, способы реализации какого-либо направления программы в определённый промежуток времени. Планируя тематику консультации, мы стараемся охватить актуальные вопросы воспитания, подходы, которые необходимы для детей ОВЗ. Примерные темы консультаций: «Организация воспитательно-образовательного процесса в ДОУ», «Индивидуальные

особенности обучающихся детей с ОВЗ», «Роль семьи в развитии способностей детей с ОВЗ» и другие. Данная информация должна быть доступной для понимания родителей.

Консультацию-диалог в своей работе мы используем, когда возникает необходимость обмена мнениями по тому или иному вопросу воспитания детей и в дальнейшем достижения единой точки зрения. Данная форма может возникнуть по инициативе родителей. Возможен и другой вариант. Педагог продумывает вопросы, которые задаст родителям, сообщает тему и просит родителей подготовить вопросы, на которые они хотели бы получить ответы. Используем следующие темы: «Разные способы мотивации перед началом какой-либо деятельности в домашних условиях», «Трудности и ошибки воспитания. Пути их преодоления», «Особенности воспитания ребенка с ОВЗ в семье» и другие.

Консультацию-ситуацию, как правило, применяем, если возникает подходящий случай, момент или ситуация, произошедшая с ребёнком, которую обязательно нужно проанализировать и обсудить с родителями. Эти консультации могут возникнуть стихийно по инициативе и родителей и педагога. Обсуждаемые темы: «Формирование у детей с ОВЗ уверенности в себе», «Проблемы развития внимания детей с ОВЗ», «Ребенок с ОВЗ в коллективе детей» и другие.

Консультация-иллюстрация удобна в использовании при представлении какого-либо практического материала и рекомендаций для родителей при организации совместной продуктивной деятельности с детьми в домашних условиях. Использовали такие темы, как: «Как организовать деятельность детей с ОВЗ в домашних условиях», «Играем всей семьёй в настольные игры», «Рекомендации по изготовлению своей странички в семейный журнал» и другие.

Успешно зарекомендовали себя совместные досуговые мероприятия, направленные на повышение родительской активности с участием обучающихся. Примерами таких мероприятий могут быть разнообразные развлечения, показы театрализованной деятельности, постановка сказки и т.д. В зависимости от особенностей ребенка, для него выбирается задание, с которым он однозначно справится. Даже если это будет несложное задание, но ребенок будет участвовать вместе с другими детьми, это даст положительный эффект от мероприятия. В данной ситуации родители смогут с другой стороны посмотреть на своего ребенка и получить эстетическое удовольствие. При этом сам ребенок тоже получит возможность проявить себя с лучшей стороны и получить ценный опыт социального общения.

В процессе педагогической деятельности мы используем различные формы работы с родителями по данному направлению. Наиболее действенными, интересными и полезными, на наш взгляд, оказались практические формы работы. Педагог выступает посредником между ребёнком и взрослым, ребёнком и его окружением, а также в роли наставника при непосредственном общении с ребёнком или его окружением. Именно от работы педагога зависит, насколько такие семьи понимают значимость данного взаимодействия, со стороны дошкольного образовательного учреждения по отношению к воспитанию, обучению детей, и участвуют в ее реализации.

Таким образом, взаимодействие ДОО с семьями, имеющими ребенка с ограниченными возможностями здоровья, позволяет создавать соответствующее его возрасту коррекционно-развивающее пространство, формировать и реализовывать адекватные его потребностям стратегии воспитания, базирующиеся на конструктивных

родительских установках и позициях по отношению к нему. В перспективе нашей дальнейшей педагогической деятельности поиск, разработка и внедрение разнообразных форм работы с родителями с учётом потребностей, направленных на полноценное развитие личности ребёнка с ОВЗ.

Библиографический список

1. Специальная семейная педагогика. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Спец. дошк. педагогика и психология» / [Борисова Н.А. и др.]; под ред. В.И. Селиверстова, О.А. Денисовой, Л.М. Кобриной. – М.: ВЛАДОС, 2009.

Шутова И.Ю.,

магистрант профиль «Дошкольная логопедия»,

учитель-логопед МАДОУ «Детский сад № 418» г. Перми

Научный руководитель: к.п.н., доцент кафедры логопедии и коммуникативных технологий

Герасимова О.И.

ФГБОУ ВО Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,

г. Пермь

kostocka1021@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПОСОБИЙ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (5-6 ЛЕТ) С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Аннотация. Статья посвящена вопросам использования развивающих дидактических пособий в процессе коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Представлено описание дидактических пособий, способствующих развитию основных психических процессов, связной речи у дошкольников с речевыми нарушениями.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи III уровня, дидактические пособия.

Наиболее часто встречающимся нарушением в последнее десятилетие является, по мнению ученых и логопедов-практиков, общее недоразвитие речи. Особенно это касается общего недоразвития речи III уровня.

В специальной литературе дается следующее определение общего недоразвития речи (далее ОНР) – как сложного речевого расстройства у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом, при котором нарушено формирование основных компонентов языковой системы: лексики, грамматики и фонетики и как следствие, всей связной речи [2].

Данное нарушение корректируется при системной работе всех специалистов, при использовании современных образовательных, коррекционных и развивающих технологий, специально подобранных игр и дидактических пособий.

Экспериментальные исследования и наблюдения за детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня показало, что данные дети трудно концентрируются, сохраняют

внимание во время занятий, быстрее сверстников утомляются, у них может быть снижен уровень памяти и внимания, отмечается низкий уровень мотивации и ограниченность в проявлении эмоций и контактов со сверстниками и взрослыми людьми. Именно поэтому одной из задач логопедической работы с дошкольниками 5-6 лет на первом году обучения в группе компенсирующей направленности является создание условий для активизации познавательной деятельности детей, формирование мотивации к логопедическим занятиям, работа над развитием и совершенствованием основных психических процессов, что обеспечивается за счет использования разнообразных подходов к организации логопедических занятий, грамотного подбора игр и пособий для коррекции и развития, включая разнообразные дидактические пособия и игры на основе их, а также организации, в соответствии с ФГОС ДО среды в группе [1].

Успешность коррекционной работы во многом зависит не только от своевременной её реализации, но и от правильного подбора и использования логопедических технологий, пособий и развивающего материала. В настоящее время в логопедической практике активно используются разнообразные современные логопедические и педагогические технологии. Выбор средств и методов зависит от возраста детей, сложности и структуры речевого дефекта, а также от индивидуальных особенностей детей, посещающих логопедические занятия.

Рассмотрим некоторые дидактические пособия, используемые в процессе коррекционной логопедической работы с детьми с ОНР III уровня.

I. Дидактические пособия Эдуарда Сегена.

Дидактические пособия Эдуарда Сегена представлены в виде разнообразных цветowych дощечек и вкладышей с отверстиями в форме геометрических фигур. Суть использования данного дидактического пособия заключается в создании условий для развития всех органов чувств через действия с предметами при помощи специально разработанных игр и упражнений. Само пособие представлено 18 дощечками с различными по цвету и форме вкладышами. Играя с ними, ребенок знакомится с сенсорными эталонами, учится классифицировать, соотносить предметы одинаковые по форме и цвету, выполнять простые логические действия. Важным условием использования пособия французского педагога Эдуарда Сегена, является активное участие взрослого в процессе игр ребенка, пояснение, помощь при возникновении трудностей, проговаривание действия и называние цвета и формы предметов. Исторически данное пособие было разработано педагогом для игр и упражнений с детьми с нарушениями интеллекта. В коррекционной работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи, в том числе с ОНР III уровня, данное пособие можно использовать для решения задач развития мелкой моторики, тактильного и зрительного восприятия, стимулирования речевой деятельности.

II. Дидактические пособия М. Монтессори.

Основной идеей методики итальянского педагога Марии Монтессори является идея развития интеллекта и познавательной деятельности детей раннего и дошкольного возраста через разнообразные действия с предметами. С этой целью был разработан разнообразный сенсорный материал, действия с которым сама Монтессори назвала не игрой «а работой» [4]. Данный дидактический материал уникален по своему содержанию, так как в нем объединены разнообразные качества предметного мира: цвет, форма, величина, вес, температура, звук, запах, особенности поверхностей – шероховатость, гладкость и т.д. Все

качества сенсорного материала грамотно подобраны и представлены для восприятия ребенка. Все части дидактических пособий важны, нет второстепенных и неважных составляющих.

В рамках логопедических занятий в группах компенсирующей направленности данный материал широко представлен в развивающей среде групп, активно используются логопедами для развития пространственного мышления дошкольников, развития сенсомоторных навыков, процессов словообразования и словоизменения (например: розовая башня- синяя башня, синий куб - синие кубы, розовая башня, розовая башенка, синий куб – синий кубик и т.д.), подготовки руки к письму, развития основных психических процессов-памяти, внимания, мышления.

III. Дидактические пособия Б.П. Никитина

Игры разработаны супругами Никитиными более 25 лет назад. Никитины стали популярными за счет разработанной ими авторской системы воспитания детей (собственных 7 детей), которая считалась передовой на то время. Особое место Борис Павлович и его супруга отводили закаливанию и физическим упражнениям, а также играм способствующих развитию умственных способностей ребенка. Благодаря данной методике дети Никитиных рано освоили чтение и письмо и пошли в школу с 5 лет, став в последствии успешными специалистами в различных областях.

Дидактически игры Никитиных активно используется в практике дошкольного образования благодаря их широкому применению. Пособия Никитиных также представлены с настоящее время разнообразными интерпретациями, но при этом сохранили своё мощнейшие развивающее и обучающее значение.

Применение данного пособия в логопедической работе со старшими дошкольниками группы компенсирующей направленности для детей с ОНР III связано с решением следующих коррекционных и развивающих задач:

- 1) развитие мелкой моторики, тактильного восприятия.
- 2) развитие логического и пространственного мышления.
- 3) формирование и развитие приемов умственных действий – анализа, синтеза, аналогии, классификации, обобщения и т.д.
- 4) формирование и развитие грамматических категорий – согласование числительных с существительными, согласование числительных, прилагательных и существительных; употребление существительных во множественном и единственном числе именительного и родительного падежей. Например, упражнение «посчитай сколько?». Учитель-логопед просит ребенка посчитать сколько кубиков определенного цвета – «Один синий кубик, два синих кубика, три синих кубика, четыре синих кубика, пять синих кубиков и т.д.».
- 5) формирование и развитие навыков употребления предлогов. Например, красный кубик лежит на синем кубике, желтый кубик находится за красным кубиком и т.д.

Игры Никитиных доступны и привлекательны для дошкольников и имеют большое количество вариантов их использования, как в образовательной, так и в коррекционной работе. Авторами программ дошкольного образования широко используются данные пособия в процессе решения образовательных задач и организации соответствующей развивающей среды в группах дошкольных учреждений, детских развивающих центрах,

а также используются родителями при организации игр в домашних условиях. Сам Никитин так описал значение игр и игрушек в жизни детей в своей книге «Интеллектуальные игры»: – «Игрушки, игры – одно из самых сильных воспитательных средств в руках общества. Игру принято называть основным видом деятельности ребенка. Именно в игре проявляются и развиваются разные стороны его личности, удовлетворяются многие интеллектуальные и эмоциональные потребности, складывается характер. Вы думаете, что вы просто покупаете игрушку? Нет, вы проектируете при этом человеческую личность» [3].

IV. Дидактическое пособия З. Дьенеша.

На первый взгляд данное пособие можно использовать в процессе знакомства детей с сенсорными эталонами и развитии конструкторских навыков. Однако это не так, и использование блоков Золтана Дьенеша не ограничивается вышеуказанными направлениями.

Основная особенность данного пособия заключается в том, что оно состоит из 48 фигур разных по цвету, размеру, толщине и форме, при этом ни одна фигура не повторяется. К набору прилагаются альбомы с заданиями, схемы и карточки для выкладывания разнообразных узоров [5].

В коррекционной работе с детьми с нарушениями речи блоки можно использовать для решения задач развития связной речи, грамматических компонентов речи, сенсомоторных навыков, зрительно-пространственного восприятия, навыков обобщения, классификации, декодирования информации с помощью схем. Кроме этого, данное пособие используется в процессе организации и проведения занятий с дошкольниками по формированию и развитию математических представлений, экологического воспитания и других.

Данные пособия используются на протяжении долгого времени, совершенствуются, адаптируются к новым требованиям образования и воспитания на современном этапе развития общества. Дидактические пособия представленных педагогов рассматриваются в дошкольной практике не только как часть образовательного процесса, коррекционных занятий, но и как атрибуты развивающей предметно-пространственной среды в группах ДОУ, в том числе компенсирующей направленности, обеспечивая формирование и развитие самостоятельной познавательной, игровой и речевой деятельности детей, на разных возрастных этапах.

Библиографический список

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» – Режим доступа: <http://www.baze.garant.ru>
2. Логопедия. Теория и практика / под. ред. Филичевой Т.Б. – М.: Эксмо, 2018.
3. Никитин Б.П. Интеллектуальные игры. – Обнинск, Световид, 2009.
4. Смирнова Е.О. Педагогические системы и программы дошкольного воспитания: учеб. пособие для студентов пед. училищ и колледжей. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/3/0422/3_0422-14.shtml
5. Золтан Пауль Дьенес и динамика математического обучения. Энтузиаст Математики Монтаны: монография 2, Сентябрь 2007 – Режим доступа: <http://www.zoltandienes.com/>

*Щеколдина С.В.,
магистрант профиль «Образование и сопровождение лиц с ОВЗ»
Научный руководитель: к.пс.н., доцент кафедры специальной педагогики и психологии
Ворошникова О.Р.
ФГБОУ ВО Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь*

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПРЕДМЕТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. На основе анализа научной литературы в статье обоснована необходимость педагогического сопровождения развития предметной деятельности детей раннего возраста с задержкой речевого развития, определены цели сопровождения и место предметной деятельности в развитии ребенка раннего возраста с ЗРР.

Ключевые слова: ранний возраст, задержка речевого развития, предметная деятельность, педагогическое сопровождение.

В связи с увеличением рождаемости детей с различными нарушениями, ростом их заболеваемости и инвалидности одной из актуальных в специальной педагогике становится проблема ранней комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и с задержкой речевого развития. За последние два десятилетия количество выявленных отклонений в развитии детей значительно возросло. Врожденные психические и неврологические заболевания провоцируют недоразвитость речи, и, напротив, задержка речевого развития затормаживает развитие мышления. В этой связи особую актуальность начинает приобретать диагностика раннего речевого развития и комплексная своевременная психолого-медико-педагогическая работа с семьей и ребенком раннего возраста, имеющим проблемы в развитии. Необходимость максимально раннего оказания комплексной психолого-медико-педагогической помощи семье, воспитывающей ребенка с особыми образовательными потребностями, может служить одним из факторов, позволяющим оптимизировать образовательные возможности ребенка.

Современные исследования доказывают, что при раннем начале целенаправленного коррекционного воздействия создается возможность скорректировать и предупредить вторичные отклонения в развитии детей (В.В. Лебединский, Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, Ю.А. Разенкова, Е.А. Стребелева) [5].

Для того чтобы правильно выстроить систему коррекционно-развивающего воздействия, необходимо знать, как те или иные функции развиваются в онтогенезе.

При нормальном развитии автономная речь ребенка раннего возраста довольно быстро заменяется словами «взрослой» речи. Но, разумеется, быстрый переход на новый уровень речевого развития возможен только в благоприятных условиях – в первую очередь, при полноценном общении ребенка со взрослыми. Если общение со взрослыми недостаточно или, наоборот, близкие исполняют все желания ребенка, ориентируясь на его автономную речь, освоение речи замедляется.

Осваивая родную речь, дети овладевают как фонетической, так и семантической ее сторонами. Произнесение слов становится более правильным, ребенок постепенно перестает пользоваться искаженными словами и словами-обрывками. Этому способствует и то, что к 3 годам усваиваются все основные звуки языка. Самое важное изменение в речи ребенка – то, что слово приобретает для него предметное значение.

Задержка речевого развития – это отставание в речевом развитии детей раннего возраста, который употребляется в отношении всех групп детей 2-4 лет как с темповым отставанием речи, так и при задержках церебрально-органического характера. Выражаться задержки речевого развития могут не только в темпах усвоения родного языка, но и в нарушениях звукопроизношения и структурно – семантического оформления высказывания.

Если у ребенка наблюдаются: позднее возникновение лепета, значительное недоразвитие и своеобразие речи, грамматического строя языка, грубые нарушения фонематического слуха и фонетического восприятия строя речи ребенка, низкий уровень вербальной коммуникативной активности, ограниченность словарного запаса, трудности в овладении грамматикой, нарушения и в активной речи (активный словарь у детей с задержкой речи к 2,5 года достигает менее 20 слов), и в понимании обращенной речи, неустойчивость внимания, произвольности, слабость в развитии моторики, трудности пространственного восприятия, затруднение в понимании и выстраивании причинно-следственных отношений, быстрое переутомление, эмоциональная неустойчивость, затруднения при сравнении, анализе и синтезе, снижение вербальной памяти, нецеленаправленное манипулирование игрушками, то можно предположить, что у ребенка имеется задержка речевого развития.

Без направленной коррекционной работы эти имеющиеся у детей трудности в дальнейшем могут принять большую выраженность и привести к снижению объема памяти, трудностям в мыслительных операциях.

Отечественные психологи рассматривают развитие ребенка как процесс присвоения им общественно-исторического опыта человечества, фиксированного в продуктах материальной и духовной культуры, при этом указывают на зависимость психических процессов от характера детской деятельности. Особое значение в развитии ребенка раннего возраста имеет ведущая деятельность - предметная. Исследователи отмечают, что на основе практических действий у детей начинают складываться элементарные формы мышления, развиваются память, внимание и речь. Сформированность предметных действий во многом определяет дальнейшее психическое развитие ребенка, оказывает влияние на становление разных видов детской деятельности (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин) [2, 4]

Обучение предметным действиям начинается с раннего детства. Взрослые обучают ребенка пользоваться предметами домашнего обихода: одеждой, вилкой, ложкой, стулом, столом, зубной щеткой, карандашом, бумагой и т.д. Ребенок овладевает различными инструментами, которые видоизменяют движения конечностей, заданные природой. Движения ребенка начинают подчиняться сущности предметов деятельности. Это приводит к возникновению предметной деятельности, которая подчиняет движения человека правилам культуры использования соответствующих предметов. Л.С. Выготский отмечал, что «каждая вещь заряжена для ребенка в этой ситуации аффективной притягивающей или отталкивающей силой, имеет аффективную валентность для ребенка и соответствующим образом провоцирует

его на действие, т.е. направляет его». Таким образом, предметная деятельность человека является искусственной, более совершенной и социально обусловленной.

Специфика предметной деятельности заключается в том, что ребенок открывает для себя и овладевает функциями предметов. Назначение предметов, их функция обладают скрытым свойством, которое не может быть постигнуто простым манипулированием предметом. Поэтому только взрослый способен в различных формах продемонстрировать ребенку предназначение предмета.

При этом взрослый человек демонстрирует ребенку смысл действий с предметом, его общественное назначение; обучает ребенка действиям и движениям, показывает ему технические приемы выполнения действия; поощряя или порицая действия ребенка, осуществляет контроль за ходом выполнения действий малыша.

Предметную деятельность в раннем возрасте, с одной стороны, можно рассматривать как средство коррекции задержки речевого развития, с другой стороны, находясь еще только на этапе становления, предметная деятельность сама нуждается в педагогическом сопровождении.

Показателями нормального развития предметной деятельности ребенка раннего возраста по мнению Смирновой Е.О., Галигузовой Л.Н., Ермоловой Т.В., Мещеряковой С.Ю. являются: ориентировочно-исследовательские и манипулятивные действия с предметами; предметные, или культурно-фиксированные, действия, в том числе игровые; наличие у ребенка потребности в действиях с новыми и незнакомыми предметами, интерес к действиям с предметами; настойчивость в предметной деятельности; эмоциональная вовлеченность в действия с предметами; стремление ребенка действовать по образцу; ориентация на оценку взрослого; стремление к самостоятельности в деятельности; включенность в общение с взрослым; целенаправленность в предметной деятельности [3].

Отсутствие вышеперечисленных параметров в развитии предметной деятельности ребенка раннего возраста может свидетельствовать о задержке в развитии ребенка.

Недоразвитие предметной деятельности детей с ЗРР, являясь фактором, осложняющим речевое развитие, требует, на наш взгляд, специальной работы, направленной на ее педагогическое сопровождение, которое рассматривается в современной литературе как процесс заинтересованного наблюдения, консультирования и участия взрослого в деятельности ребенка, поощрения его максимальной самостоятельности в разрешении проблемной ситуации.

Целями педагогического сопровождения предметной деятельности детей раннего возраста с задержкой речевого развития являются:

1. Содействие развитию познавательной активности, обогащение положительного эмоционального опыта детей в процессе манипулирования предметами, поддержка проявлений интеллектуальных эмоций (удивления, сомнения, догадки, радости успеха);
2. Содействие развитию целенаправленности познавательной деятельности, овладению элементарными исследовательскими действиями.

Это отличает сопровождение от обучения, представляющего собой целенаправленную организацию детской деятельности, обеспечивающую освоение социально фиксированных способов познания, преобразования и переживания мира.

Формирование гуманистической направленности образования способствует развитию идеи раннего сопровождения детей и поддержки их семей. Под термином «сопровождение» имеется в виду сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является решение и действие, ведущее к прогрессу в развитии сопровождаемого. В теории сопровождения важным положением выступает утверждение, что носителем проблемы развития ребенка в каждом конкретном случае выступает и сам ребенок, и его родители, и педагоги, и ближайшее окружение ребенка [1].

В ходе аналитического обзора литературы выявлено, что технологии сопровождения – это область научно-практической деятельности целого ряда специалистов. Это относительно новое направление в отечественном специальном образовании, которое развивается на основе мультидисциплинарного подхода к оказанию коррекционной помощи ребенку с ограниченными возможностями здоровья. Ученые и педагоги-практики проявляют повышенный интерес к технологическому подходу, с реализацией которого связываются возможности значительного повышения эффективности педагогического процесса.

Таким образом, можно сделать вывод, что при имеющемся интересе к технологическому подходу, его востребованности, необходима адаптация имеющихся или создание новых технологий для преодоления трудностей речевого развития в процессе овладения детьми раннего возраста ведущим для них видом деятельности, для оптимизации и повышения эффективности коррекционно-развивающего процесса.

Библиографический список

1. Ахметзянова А.И. Становление и развитие ранней помощи детям с нарушениями в развитии в России и за рубежом // Неврологический вестник. – 2015. – Т. XLVII, вып. 1. – С. 73-79.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. – Т. 2, 5 – М.; Педагогика, 1983.
3. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет / Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, Т. В. Ермолова, С.Ю. Мещерякова – М., МГППУ, 2002. – 128 с.
4. Запорожец А.В. Психология действия. – М.; Московский психолого-социальный институт. –2000.
5. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. – М., – 2003.

*Ясинская И.Ю.,
музыкальный руководитель
МБДОУ «Детский сад № 38», г. Лысьва
irinaliliya@mail.ru*

РАСШИРЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДОУ ЧЕРЕЗ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С СОЦИУМОМ

Аннотация. В статье представлен опыт установления социального партнерства детского сада с различными организациями города, раскрыты способы расширения социокультурного и образовательного пространства для детей, имеющих нарушения зрения.

Ключевые слова: социализация, социальный партёр, проект, дети с нарушением зрения.

В современном дошкольном образовании делается акцент на качество, инновационность и открытость. Наше дошкольное образовательное учреждение является открытой социальной системой. Оно предоставляет разнообразные образовательные услуги, осуществляет взаимодействие с социокультурной средой, гибко реагирует на изменяющиеся индивидуальные и групповые образовательные потребности и запросы. При этом мы не только широко используем средства и возможности детского сада, но и активно осуществляем взаимодействие педагогического коллектива с различными социальными партнёрами. Установление прочных связей с социумом является одним из путей повышения качества дошкольного образования. Это дает дополнительный импульс для духовного развития и обогащения личности ребёнка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Организованные социокультурные связи между детским садом и учреждениями города позволяют использовать максимум возможностей для развития интересов детей и их индивидуальных возможностей, а также решать многие образовательные задачи, тем самым повышая качество образовательных услуг и уровень реализации стандартов дошкольного образования.

Целью нашей работы является формирование у дошкольников со зрительными нарушениями навыков социально-адаптивного поведения, которые позволят им быть адекватными и самостоятельными в различных социальных ситуациях, правильно вести себя в общественных местах, свободно общаться со сверстниками и взрослыми. Огромную роль в этом процессе играет ознакомление дошкольников с объектами социальной сферы города, социумом ближайшего окружения.

Любое дошкольное учреждение не может обеспечить соответствующее качество процесса социализации, дать ребёнку возможность познать мир целостно во всем его многообразии, поэтому очень важно привлекать к процессу воспитания различные дополнительные образовательные ресурсы. Это учреждения образования, культуры, общественные организации. Поэтому для расширения образовательного пространства детского сада мы выбрали одним из направлений работы взаимодействие с разными социальными партнёрами. Совместно с учреждениями социума мы ежегодно разрабатываем и утверждаем планы работ, в которые входят: посещение различных выставок, интересные встречи, экскурсии, конкурсы, концерты, мероприятия интеллектуально-познавательной направленности.

С таким социальным партнёром как Лысьвенская местная организация Всероссийского общества слепых (ЛМО ВОС) у нас сложились доверительные отношения и атмосфера взаимопонимания. Работа ведётся в двух направлениях: с клубом Общества Слепых города Лысьва и библиотекой Общества слепых. Стало доброй традицией выступать в клубе с концертами и музыкальными постановками: в День Пожилого человека «Мои года, моё богатство», в честь 8 Марта «Весенняя капель», «Весна идёт!».

Сотрудники клуба организуют для детей не только развлекательные мероприятия, но и познавательные. Например, директор Общества слепых людей Лилия Николаевна Крапивная продемонстрировала дошкольникам телефон для незрячих людей, умеющий

выполнять голосовые команды хозяина: искать нужный номер телефона, распознавать денежные купюры, помогать ориентироваться в пространстве, указывать дорогу. Также детей познакомили с книгами по шрифту Луи Брайля. Ребята с интересом разглядывали необычные книги, трогали руками выпуклый рисунок. Книги для слепых особенные, ведь их читают пальчиками. Детям показали, как слепые пользуются белой тростью и с её помощью передвигаются в пространстве, обходят препятствия.

Приятной неожиданностью для детей стала встреча со специально обученными собаками-поводырями (ризеншнауцер Багира, немецкие овчарки Линда и Моня). Наши воспитанники узнали, что такие питомцы оказывают помощь при передвижении по улицам города. С собакой-поводырем слепой человек становится уверенным и более независимым. Хозяин ризеншнауцера рассказал детям, что собака-поводырь способна выучить множество маршрутов, по которым будет водить своего незрячего хозяина, придерживаясь заданного направления. Происходит это в результате применения специальных приёмов дрессировки, в которых используется природная способность собак ориентироваться в пространстве и выбирать нужное направление. Они помогают также найти привычные ориентиры: столб у перехода дороги, скамейку, лестницу, дверь.

Когда мы с детьми приходим в клуб, гостеприимные хозяева угощают ароматным чаем и сладостями. А в октябре 2018 года в рамках реализации социального проекта «Подарим радость» к Международному дню пожилых людей наши дети состряпали вкусный разборник. Итогом данного проекта стал концерт в клубе общества слепых «Осенние странички для слабовидящих».

В 2019 году педагогами был разработан и реализован с детьми подготовительной группы социальный проект «Мы рядом с Вами», имеющий целью воспитание толерантного отношения к людям с ОВЗ. Мероприятия проводились в течение месяца. Было проведено 4 занятия, на которых воспитанники придумали, как можно поздравить пожилых людей из клуба Общества слепых, что можно им подарить. Они решили испечь печенье и выступить с концертом. Дети самостоятельно приготовили и упаковали печенье.

Сотрудничество с этим социальным партнёром очень важно и для детей, и для незрячих и слабовидящих людей, а также формирует позитивное общественное мнение о нашем учреждении, о чем свидетельствуют статьи в городской газете «Искра».

Для расширения представлений воспитанников об окружающем мире, развития их познавательной мотивации, мы установили тесные связи с городской библиотекой № 2 и библиотекой Общества Слепых людей г. Лысьва. Формы организации социального партнёрства с библиотеками различные: медиа-путешествия, литературные часы, громкие чтения, познавательные программы, игры-беседы по творчеству писателей. Тесное взаимодействие работников библиотеки и воспитателей дошкольного учреждения позволяет добиться высокого педагогического результата. Самым ценным в этом сотрудничестве является то, что заложена основа развития информационной культуры и образования детей, положено начало по приобщению детей к лучшим образцам художественной литературы. Библиотека Общества Слепых людей любезно позволяет нашим детям пользоваться звучащими книгами, ведь среди них есть воспитанники с остаточным зрением и частично-видящие. Звучащие книги помогают детям познать окружающий мир, развивать сенсорные способности.

Начиная с 2017 года, московский благотворительный фонд «Иллюстрированные книжки» в рамках программы «Книжки в подарок» дарит детям аудиокниги с волшебным карандашом. Говорящий «Волшебный карандаш» воспроизводит текст и музыку и предназначен для работы с книгами для детей с нарушением зрения.

Задачи музыкально-эстетического воспитания дошкольников успешно решаются в процессе приобщения детей к театральной и музыкальной культуре, развития представлений о различных жанрах искусства. Актеры Лысьвенского театра привлекают детей к участию в различных представлениях, развивают у наших воспитанников театральные способности. Педагоги Лысьвенской музыкальной школы также проводят огромную творческую работу с нашими маленькими зрителями, привлекая их к участию в концертах, викторинах, создавая для них настоящие праздники.

Огромное влияние на формирование личности воспитанников оказывает участие в городских и краевых конкурсах. Дети нашего детского сада активно принимают участие во всех конкурсах и радуют своими результатами: конкурс «Золотой голосок» (ежегодные призовые места), «Шашечный турнир», «Конкурс чтецов», Фестиваль «Театральная весна», «Лысьва – город детства и добра», «Умники и умницы» и другие. Работы по декоративно-прикладному творчеству наших детей с нарушением зрения и детей-инвалидов по зрению не раз становились победителями и дипломантами краевого фестиваля творчества детей с нарушением зрения «Солнечная стрекоза» в г. Перми.

В дни выступлений дети вливаются совершенно в другие условия, в условия социума. Они встречаются с новыми людьми, смотрят, как ведут себя другие дети, стараются им подражать, с интересом наблюдают за всем происходящим. Наши дети понимают, что становятся частью общества, они выступают на сцене, эти условия их дисциплинируют. Это их самоутверждение, самовыражение, успех, что побуждает их к самосовершенствованию.

Нами было организовано социальное партнёрство с художественной галереей «Вернисаж», что позволило создать новые условия для воспитания и развития детей с нарушением зрения, повысить культуру и творческую активность участников. Формы взаимодействия интересны и разнообразны: экскурсии, викторины, совместная деятельность, практическая работа детей. Воспитанники подготовительной группы совершили необычную прогулку по родному Пермскому краю. Необычную – потому, что путешествовали они по картинам и пейзажам пермской художницы Любовь Викторовны Малышевой.

Расширять и совершенствовать знания детей о правилах пожарной безопасности позволяет сотрудничество с пожарной частью № 45 г. Лысьва. Регулярно организуются встречи с работниками пожарной части, ежегодно проводятся экскурсии в пожарную часть, конкурсы по ППБ (конкурсы рисунков и музыкально-театрализованных постановок), проводятся консультации, инструктажи.

Мы уделяем особое внимание формированию у детей навыков осознанного безопасного поведения на улицах города. В целях профилактики и предупреждения детского дорожно-транспортного травматизма, а также повышения ответственности за соблюдение детьми правил дорожного движения мы взаимодействуем с сотрудниками ГИБДД. Они принимают активное участие в запланированных педагогами ДОУ тематических беседах

с воспитанниками, различных флешмобах, которые позволяют детям игровой форме закреплять правила дорожного движения.

Таким образом, сотрудничество нашего учреждения с социальными партнерами позволяет выстраивать единое социокультурное и информационно-образовательное пространство, которое является залогом успешного развития и адаптации ребёнка в современном мире. Благодаря связям детского сада с социальными партнерами расширился круг общения детей с ОВЗ, что повысило эффективность процесса их интеграции в современное общество. Об этом свидетельствует их активное участие во всех значимых городских мероприятиях и последующая успешная адаптация в школах и других образовательных организациях.

Электронное издание

ОТКРЫТЫЙ МИР: ОБЪЕДИНЯЕМ УСИЛИЯ

Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции
(10–11 ноября 2020 г., г. Пермь, Россия)

Редакционная коллегия:
Ворошнина Ольга Руховна
Коломийченко Людмила Владимировна
Хохрякова Юлия Михайловна

Материалы публикуются в авторской редакции

ИБ 66/20

Редакционно-издательский отдел
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета
614990, г. Пермь, ул. Пушкина, д. 44, оф. 115,
тел. (342) 215-18-52, доб. 394
e-mail: rio@pspu.ru

Минимальные системные требования:
ПК, процессор Intel(R) Celeron(R) и выше, частота 2.80 ГГц;
монитор SuperVGA с разреш. 1280x1024, отображ 256 и более цветов;
1024 Mb RAM; Windows XP и выше; Adobe Reader 8.0и выше;
CD-дисковод, клавиатура, мышь