

**Министерство образования и науки  
Российской Федерации**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего профессионального образования  
«Чувашский государственный педагогический университет  
им. И. Я. Яковлева»**



**КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ  
ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ  
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ:  
развитие инновационных моделей**

**Сборник научных статей**

**Чебоксары  
2015**

УДК [376.1–056.26 : 008 ] (082)

ББК 74.502я431

К 637

**Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья : развитие инновационных моделей** : сборник научных статей / Чуваш. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Т.Н. Семенова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2015. – 200 с.

Печатается по решению ученого совета ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева» (протокол № 11 от 30.04.2015 г.)

Ответственный редактор  
кандидат педагогических наук, доцент *Т. Н. Семенова*

В сборнике научных статей представлены материалы II Международной научно-практической конференции «Культурогенезные функции дошкольного и специального образования: развитие инновационных моделей», состоявшейся 23 марта 2015 года на факультете дошкольной и коррекционной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева».

© ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», 2015

## РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ КАК ОДИН ИЗ ПУТЕЙ РЕАЛИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННОГО КОМПОНЕНТА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

### Cooperation with parents as one of the ways to implement the corrective component of inclusive education

*С.П. Миронова*

*УО «Каменец-Подольский национальный университет имени Ивана Огиенко»*

*г. Каменец-Подольский, Украина*

[muronova@ukr.net](mailto:muronova@ukr.net)

**Аннотация.** В статье описаны особенности работы инклюзивной школы с родителями учащихся по реализации коррекционно-развивающего компонента обучения и воспитания.

**Abstract.** This article describes the features of the inclusive school with parents of pupils in the implementation of corrective and developmental component of training and education.

**Ключевые слова:** *работа с родителями, коррекционный компонент инклюзивного образования, командное взаимодействие.*

**Keywords:** *working with parents, corrective component of inclusive education, teamwork.*

В нормативно-правовых документах инклюзивного образования Украины указано, что особенностью учебно-воспитательного процесса детей с особыми образовательными потребностями является его коррекционная направленность [3], [4].

Коррекционный компонент инклюзивного образования обеспечивается несколькими путями, а именно [1]:

- реализация коррекционных целей в процессе обучения и воспитания детей (на уроках, во время выполнения домашней учебной работы, на воспитательных мероприятиях);

- проведение коррекционно-развивающих занятий специалистами (коррекционные педагоги, специальные психологи);

- включение специальных средств коррекции в учебно-воспитательный процесс и в режим дня;

- выполнение родителями требований и рекомендаций специалистов по коррекционному воздействию на ребенка.

В статье остановимся на характеристике четвертого пути.

Важным условием обеспечения эффективности коррекционной работы является выполнение членами семьи требований и рекомендаций педагогов, психологов, врачей. Как показывает практика инклюзивного образования, без полноценного участия родителей в команде психолого-педагогического сопровождения обучение ученика инклюзивного класса и коррекционно-развивающая работа будут неполноценными. Поэтому при определении формы образования для ребенка и типа заведения следует учитывать уровень педагогической компетентности родителей, их готовность к сотрудничеству с заведением и работе в команде.

В условиях инклюзивного заведения ведущим специалистом, который руководит работой с родителями, может быть социальный педагог [3]. Согласовывая деятельность классного руководителя, коррекционного педагога и психолога в этом направлении, он должен организовать работу по изучению семьи. Определение и оценка уровня готовности родителей к работе в команде психолого-педагогического сопровождения осуществляется по следующим параметрам [2]:

- микросоциальные условия воспитания ребенка;
- общий уровень и образование родителей;
- характер семейных отношений;
- адекватность оценки родителями и другими членами семьи возможностей ребенка;
- признание ведущей роли специалистов и готовность выполнять психолого-педагогические и медицинские рекомендации под их руководством; понимание важности и необходимости командной работы;
- целесообразность инициативности членов семьи в сотрудничестве со специалистами;
- результативность использования семьей рекомендаций, предоставленных коррекционными педагогами, логопедом, ассистентом учителя, психологом, учителями, медиками.

Родителям нужно помочь в воспитании ребенка с особенностями психофизического развития, в частности в таких аспектах:

- формирование адекватных взаимоотношений между родителями, другими членами семьи и ребенком;
- создание комфортной для развития ребенка семейной атмосферы;
- расширение информированности родителей о потенциальных возможностях ребенка, его перспективах в различных сферах жизни;
- привлечение членов семьи к активному участию в воспитании, обучении и развитии ребенка;
- овладение родителями приемами организации различных видов деятельности ребенка.

Важно настроить родителей на активное участие в жизни и воспитании ребенка, поскольку в первую очередь от этого будет зависеть его развитие, адаптация в инклюзивном классе. Именно поэтому педагоги и психолог должны сообщать родителям об успехах ребенка, объяснять, в чем родители могут ему помочь, к каким семейным делам привлекать. Родители должны контролировать выполнение ребенком домашних заданий, стимулировать его к использованию в самостоятельной жизни навыков, полученных на уроках и во время коррекционных занятий.

Таким образом, коррекционно-развивающий компонент является стержневой составляющей инклюзивного образования, реализация которой невозможна без участия родителей.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Інклюзивна освіта: теорія та практика: навчально-методичний посібник / [Колектив авторів; За заг. ред. С.П.Миронової]. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. – Частина 2. – 184 с.

2. Миронова С.П. Работа специалистов дошкольного образовательного учреждения с родителями детей, которые имеют нарушения психофизического развития / С.П.Миронова // Вихователь-методист дошкольного закладу. – 2010. - № 12. – С. 62 – 72.

3. Про організаційно-методичні засади забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами (електронний ресурс). – Режим доступа: <http://osvita.ua/legislation/other/36815/>.

4. Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах // Урядовий кур'єр. – 20.08.2011. - № 153. – С. 3.

УДК 376..3

### **АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ СОТРУДНИЧЕСТВА ПЕДАГОГОВ ИНКЛЮЗИВНЫХ КЛАССОВ С РОДИТЕЛЯМИ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА**

**The urgency of the problem of cooperation of teachers of inclusive classrooms with  
parents of students with hearing impairments**

*О.И. Дмитриева*

*УО «Каменец-Подольский национальный университет имени Ивана Огиенко»,*

*г. Каменец-Подольский*

*[dmitroxana@rambler.ru](mailto:dmitroxana@rambler.ru)*

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме сотрудничества педагогов инклюзивных классов с родителями учащихся с нарушениями слуха. Внимание обращается на отношение педагогов общеобразовательных школ к проблеме инклюзивного образования, а также на необходимость взаимодействия школы и семьи в процессе инклюзивного образования детей с нарушениями слуха.

**Abstract.** This article is dedicated to the problem of cooperation between teachers of inclusive classes and parents of pupils with hearing impairment. Attention is paid to the attitude of teachers from comprehensive schools to the problem of inclusive education. The necessity of school and family interaction in the process of inclusive education of children with hearing impairment is also emphasized.

**Ключевые слова:** педагоги, родители, дети с нарушениями слуха, сотрудничество, инклюзивное образование.

**Keywords:** teachers, parents, children with hearing impairment, cooperation, inclusive education.

Последствием активизации с 2009 года в Украине деятельности по приведению существующего законодательства в соответствие с требованиями Конвенции ООН о правах инвалидов, в основе которой находится социальная модель понимания инвалидности (а не медицинская, как было раньше), стало введение в Закон об общем среднем образовании термина «специальные и инклюзивные классы для обучения детей с особыми образовательными потребностями» (Закон Украины «О внесении изменений к законодательным актам по вопросам общего среднего и дошкольного образования» (относительно организации учебно-воспитательного процесса) от 06.07.2010 г. № 2442-VI). Учитывая это и обращая внимание на активизацию общественности и деятельность средств массовой информации по поводу освещения вопросов инклюзивного образования, внимание научных работников, педагогической общественности и родителей детей с нарушениями психофизического развития все чаще обращается к поиску возможностей обучения ребенка в учебном заведении, находящемся недалеко от дома, как правило, в общеобразовательной школе. Не являются исключением и родители детей с нарушениями слуха.

Отношение педагогов к созданию в общеобразовательной школе среды, в которой должны быть предоставлены качественные образовательные услуги детям с нарушениями слуха, неоднозначно. С одной стороны, инклюзия воспринимается ими как мировая тенденция, очередной шаг в образовании детей с особыми потребностям, с другой же, - наблюдается неуверенность педагогов в эффективности инклюзии. Педагоги понимают значение обучения детей по месту проживания, но дискуссионным остается вопрос целесообразности инклюзивного образования всех категорий детей с нарушениями психофизического развития, в том числе, с нарушениями слуха. Ведь дети с разной степенью нарушения слуха, в зависимости от времени возникновения нарушения слуха, времени и вида слухопротезирования, его качества, уровня развития речи, времени начала коррекционной работы, участия родителей в помощи ребенку и многих других факторов требуют различных видов коррекционной работы.

Важным условием эффективности инклюзивного образования детей с нарушениями

слуха является активное взаимодействие между педагогами инклюзивных классов и родителями учеников.. В то же время, педагоги общеобразовательных школ должны осознавать специфику отношений в семье, которая обусловлена нормой слуха или наличием его нарушения у родителей ребенка, с которым они работают. В семье, где у родителей нет нарушений слуха, рождение ребенка с такой патологией воспринимается как большая проблема. В лучшем случае, родители осознают проблему, примут ситуацию, поймут особенности развития ребенка, как можно раньше обратятся к специалистам, сами научатся работать с ребенком и будут всячески поддерживать его. Но есть семьи, пребывание в которых ребенка с нарушением слуха рассматривается как постоянная стрессовая ситуация. Именно слышащие родители детей с нарушениями слуха обычно являются сторонниками инклюзивного образования своих детей, хотя сами не всегда готовы уделять достаточное внимание, предоставлять поддержку и помощь собственному ребенку. Позиция таких родителей проста: ребенок пойдет в школу, там его должны всему научить.

Педагоги инклюзивных классов, в которых учится ребенок с нарушением слуха должны понимать, что таким семьям на протяжении всего периода обучения ребенка нужно обеспечить психолого-педагогическое сопровождение. Ведь, несмотря на то, что ребенок учится в обычной школе и получает новый опыт в условиях инклюзивного образования, он остается для родителей особенным, а ситуация - сложной, связанной с разбитыми мечтами и надеждами. Со временем дети с нарушением слуха в таких семьях могут испытывать дефицит общения, изолированность [1, 3]. Родители же вместо того, чтобы поддерживать тесный контакт с педагогами, учиться общаться с ребенком, помогать ему развиваться и учиться, часто занимают позицию пассивного наблюдателя, а иногда и обвинителя педагогов в недостаточном результате обучения ребенка.

Если же в классе учится ребенок с нарушением слуха, родители которого сами имеют такое же нарушение, в семье не возникает проблемы, связанной с принятием дефекта развития ребенка, отсутствует также проблема общения с ребенком. У детей с нарушениями слуха из таких семей формируются социальные навыки, развиваются активные формы поведения, жажда знаний, которая удовлетворяется в процессе свободной коммуникации при помощи жестовой речи.

Однако, если в инклюзивном классе учится ребенок с нарушением слуха из семьи, в которой у родителей есть такое же нарушение, можно предвидеть возникновение проблемы, связанной не только с общением педагога с ребенком, но и с его родителями. Решение этой проблемы является чрезвычайно важным аспектом инклюзивного образования детей с нарушениями слуха, ведь основой работы с родителями является сотрудничество, привлечение родителей как членов учебных команд, взаимодействие родителей с педагогами и персоналом учебного заведения, активное участие родителей в школьной жизни. И слышащие родители и те, которые имеют нарушения слуха могут

вместе с педагогами помочь детям с нарушениями слуха сформировать адекватное поведение, что поможет им успешно интегрироваться в социум. Слышащие родители нуждаются в помощи педагогов, психологов в понимании и поддержке своего неслышащего ребенка, построении коммуникативных и межличностных отношений в семье, формировании адекватных представлений о сообществе глухих, его культуре, языке, традициях. Неслышащие же родители тоже стремятся к общению с людьми, которые обучают их ребенка, а также интересуются его проблемами и успехами. Принимая во внимание технические достижения (усовершенствование слуховых аппаратов, кохлеарную имплантацию), что позволяет сократить коммуникативные препятствия между слышащими и неслышащими, глухие и слабослышащие люди отдают предпочтение непосредственной коммуникации с компетентными педагогами, которые, в свою очередь, могут эффективно общаться с неслышащими.

Таким образом, проблема сотрудничества педагогов и родителей детей с нарушениями слуха в условиях инклюзивного образования, является разносторонней и актуальной на сегодняшнем этапе развития системы образования детей с нарушениями психофизического развития.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Боскис Р. М. Глухие и слабослышащие дети / Р. М. Боскис. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. - 335 с.
2. Зайцева Г. Л. Современные научные подходы к образованию детей с недостатками слуха: основные идеи и перспективы / Дефектология. – 1999. -№ 5-С.52-70.
3. Цукерман И.В. Глухота и проблема общения/ И.В. Цукерман. – Л.: ЛВЦ ВОГ, 1986. – 62 с.

УДК 376.435

### **НОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОБЛАСТИ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В ВЫПУСКНОМ КЛАССЕ**

**New educational area for students  
with moderate and severe intellectual disabilities in senior year**

***Т.В. Лисовская***

*УО «Национальный институт образования», г. Минск*

[lis\\_tva@tut.by](mailto:lis_tva@tut.by)

**Аннотация.** В статье обосновывается новое содержание образования детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью). Впервые признается возможность включения старшеклассников в творческую



деятельность, повышения их жизнеспособности в условиях использования особого учебно-методического обеспечения.

**Abstract.** The article explains the new content of education for children with moderate to severe intellectual disabilities (mental retardation). For the first time recognized the possibility of including high school students in creative activities, enhance their viability in the conditions of use of special training and methodological support.

**Ключевые слова:** *сравнительный подход, компоненты содержания образования, социальный опыт, синхронное (совместное) чтение, развитие общения, жизнеспособная личность.*

**Keywords:** *comparative approach, the components of educational content, social experience, synchronous (joint) reading, the development of communication, personality viable.*

Одним из шагов совершенствования специального образования в Республике Беларусь является создание условий для непрерывного, продолженного после 18 лет образования по реализации права на труд лиц с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью) как живущих в семьях, так и для тех, которые находятся в домах-интернатах для взрослых.

Нам видится актуальным еще в условиях вспомогательной школы начать процесс подготовки к социальной, бытовой занятости, а для некоторых, возможно и трудовой подростков с выраженными психофизическими нарушениями (умеренная и тяжелая интеллектуальная недостаточность) с целью их дальнейшего трудоустройства [1]. Однако такую подготовку необходимо не только материально обеспечить, но и, в первую очередь, продумать содержательно, научно обосновать, требуется разработать и внедрить соответствующий учебный план и его программно-методическое сопровождение.

С этой целью в рамках Государственной программы развития специального образования на 2012 – 2016 годы в Республике Беларусь с января 2015 года в соответствии с научным заданием создается проект нового учебного плана для вводимого X класса второго отделения вспомогательной школы. В Республике Беларусь учащиеся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью обучаются на протяжении девяти лет в классах второго отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната). Это связано с необходимостью создания условий для беспрепятственного перехода выпускников сразу же после школы в территориальные центры социального обслуживания населения по достижению ими 18 лет. Таким образом, воплощается в жизнь идея непрерывного образования лиц с выраженными психофизическими нарушениями.

Перейдем к характеристике его предметных областей, расставив акценты в новом содержании образования учащихся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью.

Во втором отделении вспомогательной школы с I по IX классы изучался предмет «Элементы грамоты и развитие речи». В X классе вводятся взамен одного два предмета: «Совместное чтение и письмо» и «Развитие общения».

В процессе обучения элементам грамоты с I по IX классы изучались звуки, буквы, устанавливалась между ними связь. Преимущественно методом целых слов учащиеся учились читать. Предмет «Совместное чтение и письмо» решает новые задачи и предполагает использование иной методики обучения чтению. Главным становится смысловое восприятие текста, понимание получаемой, воспринимаемой информации. С этой целью используется синхронное (совместное) чтение учителя и учащихся, включенное, последовательное, объяснительное чтение. Полагаем, что синхронная деятельность позволит отдельным учащимся усовершенствовать технику чтения. Концентрация внимания на смысле прочитанного, понимании его обеспечит повышение сознательности учебной деятельности. Воспринимаемая информация в повседневной жизни приобретет практическую значимость. Изменится процесс обучения письму и его назначение. С I по IX классы учащиеся прорабатывали рукописное написание слов, предложений. В X классе обучение будет включать письмо слов, предложений, текстов с помощью компьютера. Учащиеся познакомятся с назначением и содержанием некоторых деловых бумаг доступного содержания: объявлений, заявлений, расписок. Используется адаптированный к возможностям и потребностям учащихся облегченный русский язык.

Введение предмета «*Развитие общения*» продиктовано необходимостью расширения связи между учащимися с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью и включения их в социальное взаимодействие в приемлемой для них форме. Общение может осуществляться не только с помощью речи (слов), но и посредством картинок, жестов, тактильных символов, телекоммуникации, графических символов (ребусов, символов Блисса), пиктограмм (рисунков или группы рисунков, отражающих определенное содержание), мануальных жестов, которые выступают в качестве жестовой поддержки речи или самостоятельного средства общения (жестовая речь). Может быть осуществлено общение, дополняющее речь, и аугментативное общение, расширяющее познание [3, с. 20].

В X классе вводится предмет «*Элементы прикладной математики*» (с I по IX классы изучался предмет Элементы арифметики)). Предмет «Элементы прикладной математики» включает учебный материал о действиях над числами, о величинах, формах, пространственных отношениях, имеющих практическое значение, применяемый в повседневной жизни. Замена предмета «Элементы арифметики» предметом «Элементы

прикладной математики» позволяет расширить получаемую образовательную подготовку учащихся посредством дополнения арифметических чисел геометрическим материалом, имеющим практическое применение. Усиливается прагматическая направленность получаемого образования, так как в процессе изучения прикладной математики будут решаться сугубо практические задачи, имеющие непосредственное отношение к повседневной жизни.

Предмет *«Человек и его здоровье»* формирует знания и умения, позволяющие осуществлять безопасную для здоровья жизнедеятельность, отслеживать основные показатели здоровья, поддерживать здоровье и укреплять его. Здоровье рассматривается в широком понятии, то есть как телесное, физическое и психическое. Последнее характеризует состояние душевного благополучия, для которого характерно отсутствие болезненных психических проявлений и обеспечение адекватную условиям деятельности регуляцию поведения в деятельности. Предмет *«Человек и его здоровье»* имеет целью сбережение и сохранение здоровья в широком значении этого слова.

Новое содержание получаемого образования в выпускном классе выражает предмет *«Формирование жизнедеятельности»*. Введение нового предмета обусловлено направленностью обучения на формирование способности и готовности осуществлять деятельность в жизненных ситуациях, что требует владения не только конкретными, предметными способами деятельности, но и обобщенными, надпредметными. Формирование обобщенных способов деятельности апробировано в процессе коррекционных занятий во втором отделении [2, с.38 – 45]. Система актуальных обобщенных способов деятельности обусловлена сферами жизнедеятельности выпускников и необходимыми жизненными компетенциями.

Предмет *«Прикладной труд»* включает ряд предметных областей: а) ручной сельскохозяйственный труд; б) основы штамповальной деятельности; в) плетение (из лозы, макраме и др.); г) уборка помещений и территорий; д) уход за цветами; е) хозяйственно-бытовой труд и др.

Предмет *«Основы художественно-творческой деятельности»* может включать музыкально-ритмические занятия, изобразительную деятельность (живопись, графику, скульптуру), театрализацию. Данное направление позволит осуществить взаимодействие педагогики и искусства и использовать их в коррекционных целях с учетом интересов и возможностей учащихся.

Новое содержание образования явилось предметом обсуждения в педагогических коллективах вспомогательных школ Республики Беларусь. Проанализировано 29 анкет, выражающих коллективное и персональное мнения. Представленный вариант учебного плана, отражающего новое содержание образования, получил поддержку и понимание. Воспроизводим оценочное суждение: «Вариант учебного плана разработан с учетом современного уровня развития педагогической науки, потребностей и возможностей

учащихся с интеллектуальной недостаточностью, обеспечивает развитие инклюзивных процессов, способствует усовершенствованию инновационной деятельности в сфере специального образования» (ГУО «Вспомогательная школа –интернат №11 г.Минска»).

При разработке и научном обосновании содержания образования на завершающем этапе обучения принимались во внимание: предшествующий опыт обучения (с первого по девятый класс во втором отделении вспомогательной школы); современное состояние социально-экономического развития страны; жизненная перспектива учащихся, обеспечение их жизнеспособности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Лисовская, Т.В. Организация труда людей с особенностями развития (опыт Германии) /Т.В. Лисовская, Е.Ю. Фалевич. – Профессиональное образование. – 2013. – №4 (14) – С.37 – 45.

2. Радионова, В.И., Лещинская, Т.Л. Компетентностный подход в обучении детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью/В.И. Радионова, Т.Л. Лещинская//Веснік адукацыі, 2012. – №5.– С.38 – 45.

3. Течнер, Стивен фон. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра /Стивен фон Течнер, Харальд Мартинсен. – М.: Тервинф, 2014.—432с.

УДК 376.37

### **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ И ВЗРОСЛЫХ С ЗАИКАНИЕМ В ПРОЦЕССЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ**

#### **The formation of communicative behavior in adolescents and adults with stuttering in the process of speech therapy**

*Л.А. Сыс*

*УЗ «17-я городская клиническая поликлиника», г. Минск*

[syliudmila@mail.ru](mailto:syliudmila@mail.ru)

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы, связанные с формированием коммуникативного поведения заикающихся подростков и взрослых, раскрыто краткое содержание этапов коррекционной работы по формированию коммуникативного поведения заикающихся.

**Annotation.** In article are considered questions, connected with shaping the communication behaviour stammering teenager and adult, noted main purposes and problems correction work, happens to the short contents a stage work on shaping the communication behaviour stammering, are analysed results of the experimental work.

**Ключевые слова:** заикание, коммуникативное поведение, коммуникативные навыки, коммуникативное общение, личностные особенности, коммуникативные склонности, коммуникативный контроль.

**Keywords:** *stutter, speech, speech behaviour, communication behaviour, communication skills, communication condition, fit, communication contact, larval particularities, communication aptitudes, communication checking, frustrating communication situations, system of the work on shaping the communication behaviour.*

Одним из приоритетных направлений специального образования является социальная адаптация и интеграция лиц с особенностями психофизического развития в общество. Успешность социальной адаптации в значительной степени определяется уровнем развития личности, качеством ее общения в социуме: А.Г. Асмолов [1], А.А. Бодалев [3] и др.

Речевая деятельность является основой формирования социальных связей человека с окружающим миром: А.Н.Леонтьев [6] и др. При нарушении речевой функции у индивида возникают проблемы, связанные с общением, наблюдаются отклонения в коммуникативном поведении: В.А. Калягин [5]. Т.А.Болдырева [4] и др. Нарушение коммуникативного поведения, присущее заикающимся, приводит к социальной дезадаптации: В.А. Калягин [5], Е.Ю.Рау [7] и др. Актуальной становится задача поиска методов коррекционной работы не только с целью исправления техники речи заикающихся, но и для воспитания у них умения общаться, взаимодействовать с людьми. Речь идет о реабилитации, в результате которой происходит коррекция отдельных черт личности и стереотипов коммуникативного поведения подростков и взрослых с заиканием. Возможность эффективного устранения заикания ученые связывают с изучением особенностей дезадаптивного коммуникативного поведения заикающихся подростков и взрослых, что способствует пониманию причин неумения применять полученные ими на логопедических занятиях навыки речи, свободной от заикания, преодолению «кабинетного эффекта» и функциональной «неподготовленности» к выходу в социум (И.Ю. Абелева, А.И. Лубенская, Н.Л. Карпова, Ю.Б. Некрасова, Н.Н. Станишевская и др.).

Под коммуникативным поведением заикающихся подростков и взрослых мы рассматриваем совокупность внешних проявлений речевых реакций человека, связанных с передачей или приемом информации в различных ситуациях социального взаимодействия. В качестве его ведущих факторов выступают формальные аспекты коммуникативного поведения (интонация, длительность высказываний, частота обращений к партнеру, легкость включения в разговор, наличие персевераций, плавность, громкость речи, быстрота реакции ответов, частота пауз-остановок, эмоциональность речи, использование невербальных средств – мимики, жестов);

коммуникативный контроль (умение оценивать другого участника коммуникации, контролировать собственное эмоциональное состояние); коммуникативные склонности (умение легко и быстро устанавливать деловые и товарищеские контакты с людьми, расширять сферу общения, участвовать в общественных мероприятиях, связанных с использованием речи); личностные черты, влияющие на коммуникативное поведение (самодостаточность, эмоциональная устойчивость, расслабленность, смелость, рассудительность, сознательность, дипломатичность, склонность к опасениям, недисциплинированность, жесткость, радикализм, доверчивость, отзывчивость, доминантность) [8].

Система работы по формированию коммуникативного поведения заикающихся подростков и взрослых реализуется в три этапа коррекционной работы, а также включает диагностическую работу, контрольно-оценочную работу и семейное консультирование [8]. Этапы работы по коррекции коммуникативного поведения заикающихся согласуются с основными этапами логопедической работы по воспитанию навыков плавной речи, в процессе которой формируются навыки коммуникативного поведения. Тренинговые упражнения включаются в структуру логопедических занятий на этапе усвоения первоначальных речевых навыков и продолжаются до момента окончания курса коррекции речи. Обязательным условием успешности работы является соответствие уровня сложности речевых упражнений с уровнем сложности предлагаемых проблемных речевых ситуаций. На начальном этапе логопедической работы используются более легкие проблемные речевые ситуации с малой степенью фрустрированности, затем проблемные ситуации усложняются. На заключительных этапах речевой работы используются ситуации с элементами конфликта, спора и др., с высокой степенью фрустрации, как внутри так и вне логопедической группы, Заикающиеся, контролируя плавность речи, выполняют упражнения с выходом в социальное окружение. Используются фрустрирующие проблемные речевые ситуации и виды плавной речи, отработанные на логопедических занятиях. Например, необходимо вступить в речевую конфликтную ситуацию, создавшуюся в домашней обстановке или в общественном месте. Подготовительному этапу предшествует диагностическая работа с целью выявления особенностей коммуникативного поведения заикающихся, исследуются факторы, характеризующие коммуникативное поведение, в частности: акцентуированные свойства личности с использованием методики Шмишека, личностные факторы коммуникативного блока (методика Кэттела), обследуются коммуникативные умения (методика В.Маклени), коммуникативно-организаторские склонности (методика КОС-1). Система работы по коррекции коммуникативного поведения заикающихся способствует формированию умений, необходимых для развития и совершенствования положительных речевых условных связей путем установления на каждом этапе работы уровня доступной

деятельности, в процессе которой формируется и совершенствуется общая коммуникативная готовность личности, вырабатываются специфические коммуникативные поведенческие навыки; перестраиваются личностные установки и позиции, повышается устойчивость к проблемным речевым ситуациям.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Личность: психологическая стратегия воспитания // Новое педагогическое мышление / под ред. А.В. Петровского.– М.: Педагогика, 1989.– С. 103.
2. Белякова Л.И. Патологические механизмы заикания / Л.И. Белякова // Заикание. - М.: Медицина, 1978. – С. 59- 81.
3. Бодалёв А.Л. Личность и общение. Избранные труды / А.Л. Бодалёв.– М.: Педагогика, 1983.
4. Болдырева Т.А. Экспериментально-психологическое исследование взрослых заикающихся и его значение для проведения психолого-коррекционной работы / Т.А. Болдырева // Клинико-организационные вопросы общей и судебной психиатрии. – М. : Медицина, 1986. – С.63-67
5. Калягин В.А. Коммуникативные аспекты индивидуальных стилей поведения при нарушениях речи / В.А. Калягин // Практическая психология и логопедия. – 2005. – № 1.– С. 52-53.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев.– М., 1977.
7. Рау Е. Ю. Способы диагностики и адаптации взрослых заикающихся к проблемным ситуациям общения / Е.Ю. Рау // Тезисы научных докладов международной конференции по аномальному развитию детей и подростков.- М., 1994. - С.47-48.
8. Сыс Л.А. Формирование коммуникативного поведения у заикающихся подростков и взрослых в процессе логопедической работы : учеб.-метод. пособие / Л.А. Сыс. – Минск : БГПУ, 2010. – 76 с.

УДК 377+37.04

## РОЛЬ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

### **The role of academic motivation in the professional education of students with hearing impairment**

*Л.В. Ковригина, Е. В. Гапченко*

*ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»,*

*г. Новосибирск*

*[Larisa\\_kovrigina@mail.ru](mailto:Larisa_kovrigina@mail.ru)*

**Аннотация.** В данной статье показана роль учебной мотивации в профессиональном образовании студентов с нарушением слуха. Выделены основные направления коррекционной работы по формированию учебной мотивации у студентов с нарушением слуха, которые зависят от способов, условий и средств обучения.

**Abstract.** This article shows the role of learning motivation in vocational education of students with hearing impairment. The basic directions of remedial work on the formation of

educational motivation in students with hearing impairments, which depend on how the conditions and means of instruction.

**Ключевые слова:** *нарушение слуха, профессиональное обучение, учебная мотивация, коррекционная работа.*

**Keywords:** *hearing impairment, vocational training, learning motivation, remedial works.*

Перспектива получения профессионального образования в России у лиц с нарушением слуха зависит не только от качества полученного образования в коррекционной школе, но и от сформированности учебной мотивации неслышащих студентов и готовности системы профессионального образования к их обучению.

В профессиональном образовании лиц с нарушением слуха наиболее значимой является проблема формирования учебной мотивации, поскольку высокий уровень мотивации является одним из наиболее важных условий повышения эффективности и качества учебного процесса. Поэтому, сформированность учебной мотивации, – это, по существу, и есть развитие качества учебной деятельности. Мотивы учебной деятельности в значительной мере определяют отношение студента к решению поставленных перед ним профессиональных задач, создают предпосылки эффективности и результативности самой профессиональной деятельности. Но, необходимо понимать, что студенты с нарушением слуха – это особенный контингент обучающихся, у которых сформированность учебной мотивации зависит от индивидуальных особенностей и развития эмоциональной регуляции.

Проблемой мотивации занимались такие известные ученые как Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, С. Л. Рубинштейн, в исследованиях, которых отмечено, что мотивация перестраивается и изменяется в процессе деятельности.

А. Н. Леонтьев подчеркивал, что «развитие и формирование мотивации осуществляется через соответствующую организацию и содержание деятельности» [1, с. 98]. Необходимо в ходе обучения сформировать активное внутреннее отношение к знаниям, к способам их приобретения, что приведет к личностному развитию студентов. Но, у студентов с нарушением слуха важно мотивировать положительное отношение к учебной деятельности, сохраняя при этом правильную эмоциональную оценку процесса получения знаний. Эмоции сами по себе имеют мотивирующее значение и зависят от особенностей учебной деятельности человека и ее организации. В конечном счете, развитие эмоциональной оценки оказывает влияние на сформированность учебной мотивации.

В исследовании Н.В. Немовой отмечается, что «через содержание учебной деятельности формируется определенное отношение студентов к учебному предмету и осознается его ценностная значимость для личностного, в том числе интеллектуального развития ...» [2, с. 54].



Главная задача, которая стоит перед профессиональным образованием – формировать и развить у студентов с нарушением слуха положительную мотивацию к учебной деятельности.

Для решения этой задачи, в профессиональном образовании важно обеспечить – «создание единой психологической комфортной образовательной среды для детей, имеющие разные стартовые возможности» [3, с. 92].

Именно студенты с нарушением слуха нуждаются в системе обучения, при котором огромную роль играет, не только создание психологической комфортной образовательной среды, но и осуществляется коррекционная работа по формированию учебной мотивации.

Учебная мотивация складывается из многих взаимосвязанных компонентов (мотивы, цели, эмоции, интересы и др.). Именно эти отдельные стороны мотивации должны стать объектом коррекционно-педагогического воздействия для помощи в обучении лиц с нарушением слуха.

Для того чтобы студент с нарушением слуха включился в учебный процесс, нужно определить основные направления и способы коррекционной работы в формировании учебной мотивации:

- создание учебно-проблемных ситуаций, которые вводят студентов в предмет изучения предстоящей дисциплины (мотивация к принятию поставленных задач, решение которых важно именно на основе изучения тем данного предмета);
- формирование самоконтроля (возможности студента получать информацию самостоятельно);
- развитие коллективной деятельности (выполнения заданий сообща, мотивирует включению всех студентов, присутствующих на занятии к получению информации).

Кроме того, в профессиональном обучении неслышащих студентов важно развивать у них не только интерес к получению информации, но и творческие способности, что обеспечат повышения уровня учебной мотивации, будет способствовать, формированию навыка самостоятельности, самоконтроля, и интереса к учебным предметам.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 121 с.
2. Немова, Н. В. Как развить мотивацию коллективных достижений / Н.В. Немова //Директор школы. – 2002. – № 6. – С. 54-55.
3. Ковригина, Л. В. Современные подходы к подготовке специалистов для работы с детьми с особыми образовательными потребностями / Л.В. Ковригина //Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. –2009. – №3. – С. 90-92.

**КОРРЕКЦИЯ ДВИГАТЕЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ММД  
МЕТОДАМИ ВОСТОЧНЫХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК  
НА ОСНОВЕ ТРАДИЦИОННОГО УШУ**

**Correction of motor disorders in children with MMD methods of the Eastern  
Wellness practices on the basis of traditional WUSHU**

*В. Д. Грачёв, Е. А. Доценко*

*ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону*

**Аннотация.** В статье дается характеристика особенностей статокINETических функций детей с ММД, представлены общие рекомендации по использованию методик традиционного ушу для их коррекции

**Abstract.** In the article, the features of statokinetic function of children with MMD, presents General recommendations for the use of traditional Wushu techniques for their correction

**Ключевые слова:** минимальная мозговая дисфункция, традиционное ушу, статокINETические функции

**Keywords:** minimal brain dysfunction, traditional Wushu, statokinetic functions

В настоящее время воспитание здоровых детей стало проблемой мирового сообщества т.к. здоровье ребенка на современном этапе является важным приоритетом в образовательной сфере. В нашей стране, проявляется отчетливая тенденция к ухудшению состояния здоровья детей в различных возрастных группах. Особую тревогу вызывают дети дошкольного и младшего школьного возраста.

Одним из проявлений дисгармоничного развития детей, являются нарушения двигательных функций, которые довольно часто встречаются у детей с речевыми нарушениями и минимальными мозговыми дисфункциями. ММД является широко распространенной патологией, не имеющей тенденции к снижению. Так по данным Л.О. Бадаляна, частота ММД варьируется от 5 до 15% у детей школьного возраста, а по данным О.В. Халецкой и В.М. Трошина, распространенность ММД достигает 21%. [1]

Дети с ММД имеют сохранный интеллект, но, как правило, с трудом адаптируются к дошкольным и школьным учреждениям, отличаясь нарушениями поведения и проблемами в обучении. Проблемы адаптации к связаны с нарушением психофизиологического уровня адаптации к учебной деятельности, так как в рамках учебной деятельности начинают предъявляться повышенные требования именно к тем психическим функциям, которые у детей с ММД не сформированы или нарушены и

составляют основу дефекта. [2] Такие дети нуждаются в нескольких лечебных подходах; и успех зависит от раннего начала коррекционных работ. Работа по коррекции ММД включает в себя фармакотерапию, специальную диету, двигательную терапию, работу со специалистом по коррекции недостаточной обучаемости, индивидуальную, групповую и семейную терапию. [3] Одним из наиболее эффективных способов коррекции минимальных мозговых дисфункций, по мнению ряда специалистов, таких как Д.В. Елин, В.Д. Грачев, М.Б. Ингерлейб, С.Е. Кутасов, С.С. Липовецкий, М.Б. Маринов, А.А. Маслов, А.В. Попов, Ли Цзифан и др. является двигательная терапия.

Для коррекции двигательных функций у детей с ММД необходима многофункциональная система, включающая в себя как развитие физических качеств человека, так интеллектуальной и духовной сферы. Желательно, чтобы эта система имела и значительный оздоровительный потенциал, другими словами, такая система должна включать в себя все, что нужно для гармоничного развития личности формирующегося ребенка. И такой многофункциональной системой, на наш взгляд, является традиционное ушу.

Система традиционного ушу носит ярко выраженный психогигиенический и оздоровительный характер. Движения в ушу созвучны природе и состоянию человека, занимаясь ушу, ощущается свобода от всякого напряжения и жесткости, которая способствуют глубокому раскрепощению тела и духа человека, при этом создавая всестороннюю нагрузку на все мускулы, сухожилия, суставы и кости, а также осуществляя их мягкий массаж, таким образом сохраняя их гибкость.

Именно благодаря этой особенности упражнений считается, что ими могут заниматься даже дети, имеющие отклонения в развитии.

Для детей с минимальной мозговой дисфункцией помимо развития двигательных функций, также большое значение играет развитие психической стороны. Необходимо обратить внимание, на то, что спокойные, расслабленные движения в сочетании с мышечным расслаблением и сосредоточенностью делает возможным переход на глубокое дыхание (дыхание животом), благодаря чему восстанавливается гибкость диафрагмы и других мышц живота, что оказывает массирующее действие на все находящиеся в брюшной полости органы, укрепляет их и способствует улучшению пищеварения. Этому же способствует и работа бедер, ведущих все движения тела в этих упражнениях. Изменение давления в нижней части живота при вдохе и выдохе способствует перекачиванию крови вверх. Общее оздоравливающее действие упражнений системы ушу на организм человека и его психику доказали московскими психологами В.Ю. Баскаков и В.А. Елисеев.

Таким образом, оздоровительные методики традиционного ушу благотворно воздействуют на организм человека, улучшая его двигательные функции, корректируя

состояние моторного развития, помогают достичь духовного совершенства, а также укрепить нервную систему.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бадалян Л.О. Невропатология / Л.О. Бадалян. – М.: Академия, 2000. – 384 с.
2. Григорьева Е.В. Особенности адаптации младших школьников с минимальными мозговыми дисфункциями к учебной деятельности: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Е.В. Григорьева. – Кемерово, 2012. – 23 с.
3. Психологическая энциклопедия. Минимальная мозговая дисфункция [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_psychology/](http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_psychology/)

УДК 376.3

### ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

#### The problem of psychological readiness of future teachers to work in inclusive education

*Е. А. Кириллова*

*ФГБОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань  
[Kirillova16102009@mail.ru](mailto:Kirillova16102009@mail.ru)*

**Аннотация.** В статье раскрыта проблема психологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Представлены и проанализированы результаты исследования.

**Abstract.** The article reveals the problem of psychological readiness of future teachers to work in inclusive education. Presents and analyzes the results of the study.

**Ключевые слова:** *психологическая готовность, будущие педагоги, инклюзивное образование, дети с особыми возможностями здоровья.*

**Keywords:** *psychological readiness, future teachers, inclusive education, children with special abilities.*

В последние годы инклюзивное образование приобретает все большие масштабы в нашей стране. Попытки реализовать идеи и принципы инклюзивной образовательной политики предприняты многими людьми на разных уровнях образования.

В настоящее время инклюзивное образование еще не сформировалось в некую единую систему, потому что есть отдельные эксперименты, но нет окончательных результатов усвоения образовательной программы детьми с особыми возможностями здоровья; есть отдельные формы и методы обучения детей-инвалидов, но и они

недостаточно разработаны; есть желание обучать детей с отклонениями, но к этому не готов педагогический состав образовательного учреждения, учащиеся и их родители. [2]

На сегодняшний день российское инклюзивное образование имеет много неразрешенных проблем и противоречий. Одной из таких проблем является проблема психологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, понимание ими инклюзивного образовательного процесса и его принятие.

Психологическая готовность - это психическое состояние, характеризующееся мобилизацией ресурсов субъекта труда на оперативное или долгосрочное выполнение конкретной деятельности или трудовой задачи. Это состояние помогает успешно выполнять свои обязанности, правильно использовать знания, опыт, личные качества, сохранять самоконтроль и перестраивать деятельность при появлении непредвиденных препятствий. [3]

Педагог – центральное звено инклюзивного образовательного учреждения, он организует процесс обучения здоровых детей и детей с отклонениями в развитии, направляет их, учит, воспитывает, формирует личностные качества у учащихся. Роль педагога велика! Именно от педагога, его отношения, настроения зависит успех инклюзивного образования.

Но пока в современном обществе сложно об этом говорить, поскольку складывается несколько неоднозначная ситуация в отношении инклюзивного образования. Проведенные исследования показали, что лишь 15% будущих специалистов поддерживают и принимают инклюзивное образование и готовы работать в инклюзивном образовательном учреждении, помогать здоровым детям и детям с отклонениями в развитии учиться и жить вместе. По их мнению, личность и ее ценностные качества превыше любых физических и/или психологических недостатков.

35% участвовавших в опросе выражают двоякое отношение к инклюзивному образованию. С позиции педагога они поддерживают совместное обучение всех детей и готовы работать в условиях инклюзивного образования. Но с позиции родителя здорового ребенка – выступают против обучения здоровых детей и детей с особыми возможностями здоровья в одном классе или группе, аргументируя свой ответ тем, что особый ребенок будет тормозить процесс обучения всего класса, что скажется на качестве знаний и уровне подготовки остальных детей.

Большинство учащихся высших учебных заведений (50%) не принимают инклюзию как систему образования и не готовы работать в инклюзивной школе. По их мнению, дети с особыми возможностями здоровья должны обучаться в специальных (коррекционных) учреждениях, которые ориентированы на детей с определенными нарушениями (нарушения зрения, слуха, интеллекта, речи, опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития и т.д.), потому что в таких школах и детских

садах четко определена система работы, а инклюзивное образование еще недостаточно разработано.

Кроме того, будущие педагоги выражают опасения по поводу психологического здоровья особых детей, потому что современное общество не готово принимать их в свою среду, особенно школьную, так как большинство подростков склонно к жестокому обращению, превосходству над другими, унижению, негативному отношению к особым людям, и молодому учителю будет трудно справиться с подобными трудностями.

Для решения вопросов социальной адаптации лиц с особыми возможностями здоровья будущие педагоги предлагают проводить совместные праздники, вечера, концерты, олимпиады, объединить некоторые общеразвивающие учебные предметы: изобразительную деятельность, музыкальные занятия, лечебную гимнастику и т.п., ввести специальные предметы, способствующие формированию толерантности, гуманности, ответственности, например, инклюзивная культура или культура отношений. Все это необходимо, чтобы сделать инклюзию постепенной и менее болезненной для всех. [1]

Таким образом, проведенные исследования показали, что проблема психологической готовности студентов к работе в инклюзивной школе существует, и она актуальна. Будущие педагоги правильно оценивают состояние инклюзивного образования на современном этапе, выражая при этом определенные страхи, сомнения, неуверенность, что сказывается на их психологической готовности к работе в условиях инклюзии.

Разрешения данной проблемы возможно. Различные тренинги, наглядные примеры и практический опыт в инклюзивном образовательном учреждении позволят будущим педагогам преодолеть трудности и сформировать психологическую готовность к данной деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ахметзянова А.И. Организация инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в Казанском федеральном университете // Образование и саморазвитие. - 2014. - № 2 (40). - С. 208-212
2. Кириллова Е. А. История становления системы инклюзивного образования в Российской Федерации // Инклюзивное профессиональное образование: материалы Всерос. науч.-практ. конф., Челябинск, 21-22 нояб. 2014 г./ Отв. ред. М. В. Овчинников. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2015. - с. 190-192
3. Психология. Учебник для гуманитарных вузов. 2-е изд. / Под общ. ред. В. Н. Дружинина. — СПб.: Питер, 2009. — 656 с.

**ПРИМЕНЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ УЧИТЕЛЕМ –  
ЛОГОПЕДОМ В УСЛОВИЯХ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА  
ДЛЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ОВЗ**

**The use of health-saving technologies, a speech therapist at a rehabilitation center  
for children and adolescents with disabilities**

***И.Г. Бойцева***

*МУ «Центр реабилитации для детей и подростков с ограниченными  
возможностями здоровья «Треди», г. Тихвин*

[irina-boiceva@mail.ru](mailto:irina-boiceva@mail.ru)

**Аннотация.** Данная статья о применении в логопедической работе методов и приемов по преодолению нарушений речи с использованием здоровьесберегающих технологий в условиях реабилитационного центра для детей и подростков с ОВЗ.

**Abstract.** This article is about the use of logopedic work methods and techniques to overcome speech disorders with the use of health-saving technologies in the rehabilitation center for children and adolescents with disabilities.

**Ключевые слова:** *здоровьесберегающие технологии, логопедия*

**Keywords:** *health saving technologies, speech therapy*

Год от года все больше детей рождается с проблемами здоровья. Самую представительную группу среди детей и подростков с нарушениями в развитии представляют дети с органическим поражением центральной нервной системы, имеющие проблемы в речевом развитии, в развитии общей и мелкой моторики, памяти, внимания, а зачастую, и мышления.

Так как наш Центр реабилитации посещают дети и подростки с разными органическими поражениями ЦНС, имеющие такие диагнозы как *ДЦП, ЗПР, Синдром Дауна, РДА*, то и коррекционная работа выстраивается с учетом имеющихся диагнозов и возраста (подгрупповая (2 – 3 человека) и индивидуальная).

Чтобы занятия с такими детьми были наиболее продуктивными, способствовали интегрированному воздействию, а также содействовали достижению устойчивого, стабильного результата, то стало необходимостью разработки комплексной системы, направленной на коррекцию речевого нарушения, сохранение здоровья детей и подростков, их личностного развития [2].

Данной системой стало использование здоровьесберегающих технологий, которые могут помочь достижению положительной динамики в развитии речи детей и подростков при посещении Центра реабилитации, и решить поставленные задачи:

- создание условий для развития мелкой моторики и координации движений пальцев рук детей и подростков с ОВЗ;
- формирование полноценной фонетической системы языка;
- развитие фонематического восприятия и навыков первоначального звукового анализа и синтеза;
- автоматизация слухо-произносительных умений и навыков в различных ситуациях, развитие связной речи;
- совершенствование лексической, произносительной стороны речи, развитие коммуникативных навыков;
- совершенствование координации движений руки и глаза;
- улучшение концентрации внимания, снижение трудностей переключения с одного вида деятельности на другой;
- активизация познавательного интереса.

Логопедическое воздействие с применением нетрадиционных технологий несет направленную стимуляцию, коррекцию и компенсацию речевого развития с учётом нарушенной функции речевого механизма, отдельных звеньев и всей системы речевой деятельности, и включают в себя:

**1. Дыхательную гимнастику** (комплекс упражнений на развитие релаксационно-диафрагмального дыхания).

**2. Комплексы упражнений, направленных на профилактику нарушений зрения.**

**3. Развитие общей и мелкой моторики**

- комплексы физминуток (речь с движением)
- пальчиковые игры,
- графические диктанты;
- обводка шаблонов и штриховка изображений.

**4. Су - Джок терапию** – опосредованное воздействие с помощью суджокмассажёров на биоэнергетические точки, с целью активизации защитных функций организма. Применение таких массажёров, является очень эффективным методом, значительно улучшающим мелкую моторику, полноту объема движений пальцев рук, стимулирующих деятельность ЦНС и ускоряющих развитие речи ребёнка, повышающих физическую и умственную работоспособность ребенка, равномерно распределяя нагрузку, что предохраняет отдельные зоны коры головного мозга от переутомления.

**5. Самомассаж** - массаж, выполняющий самим ребенком, страдающим речевой патологией, целью которого является стимуляция кинестетических ощущений мышц,



участвующих в работе периферического речевого аппарата, нормализация мышечного тонуса данных мышц и дифференцированность движений органов, участвующих в речевом процессе.

Для того, что бы детям было ясно и понятно то, или иное упражнение, целесообразно использовать следующие методы:

- *практические (показ упражнений)*
- *наглядные (карточки, рисунки, игрушки, различные атрибуты)*
- *словесные (пояснение, объяснение, вопросы)*

При использовании данных технологий обязательным условием является - **использование речи в стихотворной форме**, т.к. у детей включаются слуховой, речевой, кинестетический анализаторы. Кроме этого, стихи дают возможность войти в ритм движения, который способствует развитию координации, произвольной моторики и вырабатывает правильный ритм дыхания, а также развивает речеслуховую память. Совокупность методов и приемов в работе по преодолению нарушения речи с использованием здоровьесберегающих технологий затрагивает не только исправление дефектов речевой деятельности, но и представлений об окружающем мире, формирование определенных психических процессов.

Поэтому, характер и результативность данных занятий определяется следующими принципами:

1. *Принцип системности* коррекционных, профилактических и развивающих задач, который отражает взаимосвязь развития различных сторон личности ребенка и гетерохронность (неравномерность) их развития.

2. *Принцип единства* отражает целостность процесса оказания помощи.

3. *Деятельностный принцип* - определяет тактику проведения логопедической работы через организацию активной деятельности ребенка, в ходе которой создается необходимая основа для положительной динамики его развития.

4. *Принцип возрастания сложности* - заключается в том, что задание должно проходить ряд этапов от простого к сложному.

5. *Принцип учета объема и степени разнообразия материала*, предполагающий переход к новому материалу после сформированности того или иного умения.

6. *Принцип учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей*, согласующий требования психического и личностного развития ребенка возрастной норме и учет уровня речевого и физического и развития каждого ребенка и подростка.

7. *Принцип учета эмоциональной сложности материала*, включающий в себя требования к созданию благоприятного эмоционального тона к предъявляемому материалу, упражнениям.

8. *Принцип динамичности*, включающий в себя сбалансированный охват всех сторон речи ребенка (развитие звукопроизношения, словаря, грамматического строя речи, связной речи и т.д.).

9. *Принцип сотрудничества*, предполагающий создание атмосферы доброжелательности, осознанное отношение педагогов и родителей к речевому развитию детей и подростков, взаимодействие Центра реабилитации и семьи.

Но давно известно, что успешную динамику речевого развития может дать лишь комплексное воздействие на ребенка. Поэтому, одной из главных задач нашего Центра является организация взаимодействия различных специалистов с целью создания эффективных условий для развития речи детей [1], и элементы данных технологий включены как часть занятия не только в работе в работе логопеда, но и работе других специалистов: воспитателей, дефектологов, психологов, музыкального руководителя, инструкторов ЛФК.

Таким образом, логопедическая работа с применением здоровьесберегающих технологий предполагает коррекцию не только речевых расстройств, но и личности детей в целом, т.к. нарушения речи – отклонения от речевой нормы, принятой в языковой среде, частично или полностью препятствуют речевому общению, ограничивают возможность познавательного развития и адаптации детей и подростков с ОВЗ в социуме.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кустова О. И. Здоровьесберегающие технологии в логопедической практике. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/645795/>
2. Нетрадиционные методики в коррекционной педагогике / составитель М. А. Поваляева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 349 с.

УДК 376.684; 376.37

### **ОБЗОР ОСНОВНЫХ ФАКТОРОВ ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕШНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ-БИЛИНГВОВ В РУССКОЙ ШКОЛЕ**

**An overview of the main factors of school failure  
of bilingual children in russian schools**

***Н.В. Глущенко***

*ГБОУ города Москвы «Гимназия № 1507»*

[beliebte2010@yandex.ru](mailto:beliebte2010@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы обучения иммигрантов-билингвов в российских школах. Обучающиеся оказываются в сложной

коммуникативной ситуации, которая напрямую влияет на успешность освоения образовательных программ.

**Abstract.** In the article discusses the problems of education of bilingual immigrants in Russian schools. The bilingual children are in the difficult communicative situation, which affects the success of the study of educational programs.

**Ключевые слова:** *многоязычие, билингвизм, нарушение устной и письменной речи*

**Keywords:** *multilingualism, bilingualism, breach of oral and written speech.*

С каждым новым учебным годом в сфере образования усиливается проблема полилингвального образования, вызванная ростом иммиграции из бывших союзных республик в Российской Федерации. Социальные и экономические факторы, лежащие в основе миграционных проблем, приводят к тому, что дети иммигрантов поступают на обучение в общеобразовательные школы и вынуждены в сложившихся условиях не просто изучать русский язык, но и общаться и обучаться на иностранном для них русском языке.

По закону российское общеобразовательное учреждение обязано принять в число своих учащихся граждан Российской Федерации. На деле маленьким ученикам приходится обучаться на иностранном языке, а это вызывает ряд фрустрирующих ситуаций, осложняющих весь процесс обучения. Ведущие проявления такой фрустрации наблюдаются в: растерянности при использовании второго языка (языковой шок); школьной тревожности, дезориентации из-за различий культур; низком уровне мотивации освоения языка; снижении самосознания, которое часто наблюдается у детей во время освоения второго языка.

Проблема билингвизма и билингвального образования достаточно давно и широко освещается в литературе. Многими авторами [1], [2], [4] активно обсуждается вопрос о приоритете одного из языков при полилингвальном образовании. В соответствии с онтогенезом речевого развития, освоение второго языка в значительной мере зависит от уровня развития первого [2], [3], [5], [6]. Когда первый язык развит настолько, что ребёнок способен пользоваться им в отрыве от контекста, освоение второго языка происходит сравнительно легко. Если первый язык осваивается в недостаточной мере либо имеется риск утраты первого языка, освоение второго языка будет проходить замедленно и с большими энергетическими затратами для развивающегося детского организма.

Изучение иностранного языка в школе связано с общими способностями ребёнка и особым языковым талантом. В смешанных коммуникативных средах характер средовых влияний, которым подвергается ребёнок, является более сложным по структуре и содержанию, в сравнении с аналогичным процессом у его сверстника-монолингва. Это

препятствует своевременной выработке «чувства языка» - способности, являющейся принципиально важной для овладения хотя бы одним языком.

Для многочисленных обучающихся-билингвов в массовых школах действует безальтернативная ситуация обучения на иностранном для них русском языке. Как показывают многочисленные исследования по данной проблеме, ученики-билингвы в таких условиях не могут на должном уровне овладеть программой как русскому языку, так и по другим предметам. Происходит интерференция двух языковых систем: недостаточно изученный (в силу возраста) родной язык смешивается с осваиваемым русским языком. В устной речи это смешение проявляется в системном нарушении речи: накопление русскоязычной лексики протекает замедленно, качественная её сторона заметно страдает; грамматический строй речи русского языка распознаётся неправильно и закрепляется в искажённом виде; остаётся недоразвитой фонетико-фонематическая сторона речи; связная речь примитивна и ограничена. На патологически закреплённой функциональной системе устной речи надстраивается письмо и письменная речь, нарушения которых проявятся в ошибках на письме по типам дисграфии (специфического стойкого нарушения письма, проявляющиеся в виде неправильной реализации фонетического принципа русского языка) и дизорфографии (стойкие нарушения реализации на письме морфологического принципа русского языка). Во многих подобных случаях у обучающихся будет наблюдаться специфическое стойкое нарушение чтения - дислексия.

Резюмируя выше сказанное, к основным факторам школьной неуспешности обучающихся-билингвов и проблемам полилингвального образования в российских школах, можно отнести:

- незнание русского языка на достаточном для обучения уровне, что ведёт к невозможности воспринять преподаваемый материал;
- необходимость обучения по программе для иностранцев, что очень сложно реализовать в массовых общеобразовательных учреждениях;
- сложность организации помощи в обучении: по результатам различных обследований в психолого-педагогических заключениях детям-билингвам рекомендуют заниматься в школе со специалистами, в чей круг профессиональных обязанностей не входит обучение русскому языку иностранцев («рекомендованы занятия со школьным учителем-логопедом», «рекомендованы занятия с психологом»). Обучающимся, для которых русский язык не является родным, необходимы индивидуальные занятия с филологом.

Указанные проблемы в значительной степени усложняют работу учителей массовых школ и понижают уровень успеваемости в целом. Ответственность за качество обучения лежит на плечах учителя, но даже в отчётных показателях не учитывается

поправка на обучающихся-билингвов, которые не могут освоить образовательные программы в должной мере.

Проблемы полилингвального образования в России требуют продолжения глубокого изучения и выработки оптимальных условий успешного обучения детей-билингвов в русских школах.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аршавский В.В. Различия, которые нас объединяют: этюды о популяционных механизмах межполушарной асимметрии / В.В. Аршавский. – Рига : Эксперимент, 2001. – 234 с.
2. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов / Т.Г. Визель. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 384 с.
3. Елецкая О.В. Нарушение формирования навыка письма у учащихся общеобразовательной школы / О.В. Елецкая // Логопед. – 2004. - № 3. – С. 13 – 17.
4. Константинова А.В. Особенности усвоения программы обучения грамоте в школе с билингвальным образованием / А.В. Константинова // Дефектология. – 2010. - № 1. – С. 57 – 63.
5. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма / А.Н. Корнев. - СПб.: МиМ, 1997. - 286 с.
6. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Л.В. Венедиктова, Р.И. Лалаева. – СПб.: Союз, 2001. – 224 с.

УДК 159.9

### **К ПРОБЛЕМЕ РЕГУЛЯЦИИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПСИХИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ**

#### **The problem of the regulation of aggressive behavior in children of preschool age with mental disorders**

*А.О. Дробинская*

*Московский НИИ психиатрии, г. Москва*

*Д.С. Косолапова, И.А. Быковская, Г.Р. Фахретдинова*

*ГБУ НПЦ ПЗДП ДЗМ, г. Москва*

*В.Л. Колосова*

*Филиал ПНД N13 ПКБ N1 им. Н.А. Алексеева ДЗМ, г. Москва*

**Аннотация.** Исследование обобщает опыт психологической оценки функционального назначения агрессивного поведения детей с психическими расстройствами и возможных путей его регуляции взрослым в зависимости от индивидуальных особенностей и интеллектуальных возможностей ребенка.

**Abstract.** The research summarizes the experience of psychological assessment of the functional assignment of the aggressive behavior of children with mental disorders and consider possible ways of its regulation by adults, depending on individual characteristics and intellectual abilities of the child.

**Ключевые слова:** дошкольники с психическими расстройствами, агрессивное поведение.

**Keywords:** *preschoolers with mental disorders, aggressive behavior.*

Качество социализации детей с первазивными расстройствами развития (PDD) и психическими заболеваниями в значительной мере зависит от сформированных паттернов поведения, которые могут играть как позитивную, так и негативную роль. Одним из таких негативных паттернов является агрессивное поведение (АП), которое не только существенно осложняет адаптацию ребенка к социуму, но и может создавать реальную угрозу для окружающих его детей и взрослых.

У нормативно развивающихся дошкольников саморегуляция АП и форм его социального проявления находится в стадии формирования, у дошкольников с психическими заболеваниями и PDD нарушены не только механизмы регуляции АП, но и базовые психические функции, лежащие в их основе [2], [3]. Этим детям трудно дается осознание и выражение собственных чувств и переживаний, у них не сформированы адаптивные стратегии совладания со стрессом и коммуникации в условиях стресса, АП может использоваться ими для реализации самых разных нужд. Социально-педагогические стереотипы подавления всех форм АП, основанные на безусловной негативной оценке их психологического содержания, в работе с детьми психическими расстройствами часто оказывается малоэффективными. С позиций альтернативного данным представлениям этологического подхода АП рассматривается как неотъемлемый и нормальный феномен развития у животных и человека, которое выполняет в процессе их развития несколько важных функций – защитную, экспансивную и коммуникативную [1], [4].

Данное исследование носило качественный характер и было ориентировано на выделение различных типов АП дошкольников с различными психическими расстройствами по их функциональному назначению, а также возможных путей регуляции агрессии со стороны взрослого (психолога или воспитателя) в зависимости от особенностей психического состояния и интеллектуальных возможностей ребенка. В основу был положен метод включенного наблюдения за поведением детей и работой психологов и воспитателей старшей группы острого дошкольного отделения НПЦ ПЗДП ДЗМ, где находились дошкольники с умственной отсталостью, органическими поражениями ЦНС, психопатоподобным синдромом, эпилепсией, ранним детским аутизмом, ранней детской шизофренией и др. Исследование проводилось на протяжении 2012-2014 г.г, в группе одновременно находилось 12-16 детей 4,5-7 лет, включенных как в выполнении режимных моментов, организованных игр или дидактических занятий, так и в свободные виды игры и взаимодействия. Полученные при наблюдении данные подвергались качественному анализу, позволившему выделить следующие функциональные формы АП:

- 1) чрезмерная экспансивная агрессия;
- 2) чрезмерная защитная агрессия;
- 3) целенаправленное причинение вреда другому ребенку (нередко с садистическими элементами);

4) агрессия как привлечение внимания другого ребенка или взрослого (вариант примитивной коммуникации);

5) агрессия/аутоагрессия, возникающая вследствие дискомфорта внутреннего состояния (дисфория, тревога, депрессивные переживания);

6) агрессия как эмоциональная реакция на чрезмерную для данного ребенка аффективную нагрузку (например, внедрение в пространство гиперсензитивного ребенка, случайное смещение предмета в сверхценной стереотипной игре);

7) агрессия, возникающая при перевозбуждении в играх с агрессивным содержанием (переход игровой агрессии в физическую по отношению к другому ребенку);

8) агрессия как протестная реакция на запрет, неудовлетворение желания, на жесткие границы или императивный тон со стороны взрослого.

Выделение функциональных форм АП, не имеющих в данном наблюдении жесткой нозологической привязанности, представляется актуальным как ориентир для выбора тактики регуляции АП со стороны взрослого. Нами были выделены также наиболее значимые показатели особенностей психического состояния и развития детей с психическими нарушениями и PDD, составляющих предпосылки для эффективности преодоления АП психолого-педагогическими способами воздействия:

1) уровень интеллектуального и речевого развития – понимает ли ребенок объяснение, может ли проанализировать совместно со взрослым ситуацию, можно ли с помощью речи найти альтернативные способы решения конфликта, удовлетворения потребностей;

2) способность/неспособность ребенка в силу психического состояния сколько-то продолжительное время регулировать свое поведение, в т.ч. и агрессивное;

3) особенности психического расстройства – особо выраженные трудности социальной регуляции АП наиболее часты у детей с искаженным развитием и психопатоподобными нарушениями; в этих случаях даже высокие интеллектуальные возможности часто не служат достаточной опорой для формирования процессов саморегуляции в силу чрезмерно высокого уровня агрессивного аффективного реагирования.

Таким образом, для понимания и регуляции АП у детей с психическими заболеваниями и PDD необходимо ориентироваться на мотивы возникновения агрессии, ее функциональное значение в той или иной ситуации и учитывать возможности ребенка к регуляции своего поведения. Анализ стратегии и тактики регуляции АП детей 5-6 лет с психическими заболеваниями взрослым (психологом или воспитателем) в условиях группы психиатрического стационара будет представлен в следующей статье.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бардышевская, М. К. Диагностика психического развития ребенка / М. К. Бардышевская. – М. : Акрополь, 2008. – 280 с.

2. Корень, Е. В. Дифференцированный подход к оценке агрессивного поведения у детей с расстройствами аутистического спектра / Е. В. Корень, А. О. Дробинская, Д. С. Косолапова // Материалы

V международного конгресса «Молодое поколение XXI века: актуальные проблемы социально-психологического здоровья / Под ред. А. А. Северного, Ю. С. Шевченко. Москва, 24-27 сентября 2013 г. – М.: ООО ONEBOOK.RU. – С. 277-278.

3. Корень, Е. В. Стратегия развития детской психиатрии / Е. В. Корень // Материалы XV съезда психиатров России. – М. : ИД «МЕДПРАКТИКА-М», 2010. – С. 148.

4. Лебединский, В. В. Аффективное развитие в норме и патологии / В. В. Лебединский, М. К. Бардышевская // Психология аномального развития детей: Хрестоматия в 2 т. / Под ред. В. В. Лебединского и М. К. Бардышевской. – Т. 1. – М. : ЧеРо : МПСИ : Изд-во МГУ, 2006. – С. 588-682.

УДК 376..37

## ПРИМЕНЕНИЕ АРТТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

### The use of art therapy technologies in working with children with severe speech disorders

*Е. Е. Аюпова*

*Государственное казенное учреждение Пермского края  
«Центральная психолого-медико-педагогическая комиссия», г. Пермь  
[eda193@yandex.ru](mailto:eda193@yandex.ru)*

**Аннотация.** В статье описаны наиболее применяемые в логопедической практике методы педагогической арттерапии, способствующие повышению интереса воспитанников к логопедическим занятиям, отодвижению наступления режима охранительного торможения и пр. Синтез традиционных логопедических методик с приемами арттерапии приводит к высокой эффективности результатов коррекционного сопровождения детей с тяжелыми нарушениями речи.

**Abstract.** The article describes the most used in speech therapy practice methods of teaching art therapy, would increase the interest of students for speech therapy classes, otodviganija the onset of protective inhibition mode, etc. Synthesis of traditional speech therapy techniques with the techniques of art therapy leads to high performance results correctional support of children with severe speech disorders.

**Ключевые слова:** *арттерапия, дети с тяжелыми нарушениями речи, психотерапия.*

**Keywords:** *art therapy, children with severe speech disorders, psychotherapy.*

В последние годы арттерапия и другие виды терапии творчеством привлекают все большее внимание специалистов и педагогов, работающих с детьми с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) [2]. Этот интерес обусловлен большими возможностями арттерапии в коррекции и компенсации недостатков развития ребенка с особыми



образовательными потребностями (ООП) в структуре воспитательно-образовательного процесса в дошкольной образовательной организации.

Педагогическая арттерапия отличается от направлений и школ психотерапии: в работе педагогов с детьми с ТНР искусство используется не только как средство художественного развития, но и оказывается способом профилактики и коррекции отклонений.

Л.С. Выготский в культурно-исторической концепции писал, что «процесс культурного развития может быть охарактеризован как развитие личности и мировоззрения ребенка». Отмечая специфические особенности развития личности ребенка с нарушениями, он считал, что нужны «специально созданные культурные формы для того, чтобы осуществить культурное развитие дефектного ребенка» [1, с. 372].

В логопедической практике на современном этапе применяют следующие формы арттерапевтического воздействия: музыкотерапию, театротерапию, сказкотерапию, изотерапию, псаммотерапию, литотерапию, скульптотерапию, библиотерапию и т.д.

Ребенок с ТНР преодолевает логофобии, стабилизирует эмоциональное состояние, развивает познавательную деятельность. Педагогическая арттерапия является одной из форм терапии творчеством и связана с различными видами искусства, воздействующими на человека (живописью, музыкой, танцами), а также их различными комбинациями с другими формами творческой деятельности). Арттерапия имеет древнее происхождение: ее прототипом являются различные виды сакрального искусства, когда первобытный человек таким образом снимал напряжение, преодолевал боязнь неизведанного и пр. Специалисты, проводящие арттерапевтическую работу, как правило, предоставляют детям с отклонениями в развитии возможность относительно свободно заниматься простейшими видами арттерапии, в процессе которой они могли бы стабилизировать эмоции, сконцентрировать внимание, преодолеть фобии.

Исключение составляли психодинамические подходы, представленные последователями Фрейда, которые использовали материал изобразительной деятельности своих воспитанников для анализа отраженных в нем различных содержаний бессознательного. В нашей стране арттерапия до последнего времени использовалась, в основном, в работе с психически больными и находилась под большим влиянием клинической школы. Реорганизация западной психиатрической службы в 50 - 60 годы, связанная с закрытием многих психиатрических клиник и с расширением сети амбулаторных и полустационарных услуг, привела к тому, что арт-терапевты стали работать в более тесном контакте с психотерапевтами, социальными работниками, педагогами и узкими специалистами [2, с. 147]. Это оказало большое влияние на развитие теории и практики арттерапии, обогатив ее новыми представлениями в духе экзистенциально-гуманистического подхода, одного из наиболее влиятельных в

психологии, психотерапии и педагогике того времени. Арттерапия значительно расширила диапазон коррекционного воздействия на психологическую базу речи, личностное развитие и стабилизацию эмоционально-волевой сферы.

В последнее десятилетие педагогическая арттерапия, синтезировав в себе достижения большинства психотерапевтических подходов, педагогических технологий и коррекционных методик оформилась в самостоятельный метод с собственной методологией и разнообразным, высокодифференцированным инструментарием. Применение арттерапии в логопедической практике позволяет повысить эффективность коррекционной работы, отодвинуть наступление режима охранительного торможения, повысить самооценку ребенка, преодолеть страхи, вызвать интерес к занятиям.

Арттерапия в работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи 3-7 лет позволяет учитывать структуру основного дефекта, воздействовать на механизмы нарушения с учетом ведущего вида детской деятельности (по А.А.Леонтьеву).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Том 4 / Л.С. Выготский. - М. : Педагогика. – 426 с.
2. Медведева, Е. А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании / Е.А. Медведева. – М.: АCADEMIA. – 248 с.

УДК 376.37

### **КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С УЧАЩИМИСЯ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ VI ВИДА**

**Computer technology as a means of improving the effectiveness of speech therapy  
with pupils in the school VI form**

***И.В. Высоцкая, И.А. Шуляк***

*ГБС(К)ОУ для детей с ограниченными возможностями здоровья*

*«С(К)ОШ VI вида № 584 «Озерки»», г. Санкт-Петербург*

[director.np@mail.ru](mailto:director.np@mail.ru)

[kridina@yandex.ru](mailto:kridina@yandex.ru)

**Аннотация.** Логопедические занятия с использованием инновационных технологий становятся неотъемлемой частью коррекционно-развивающего процесса и являются одним из важных результатов деятельности в практике работы учителя-логопеда с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

**Abstract.** Speech therapy sessions using innovative technologies have become an integral part of the remedial developmental process and are one of the important results of the practice of speech therapists work with children with disabilities.

**Ключевые слова:** *информационно-коммуникативные технологии, дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, нарушения речи*

**Keywords:** *innovative technology, children with disorders of the musculoskeletal system, children with disorders of the speech*

Социальная интеграция лиц с ограниченными возможностями представляет для современного общества важную гуманитарную задачу, решаемую, в том числе, средствами образования. В школе VI вида обучаются дети с детским церебральным параличом (ДЦП), с органическими поражениями центральной нервной системы (ЦНС), миопатией, гипоплазией, мышечной атрофией. Сложный дефект представлен не только двигательной патологией, но и системными нарушениями всех высших психических функций, сенсорными нарушениями, судорожными припадками, соматическими заболеваниями.

Логопедическое сопровождение учащихся с нарушениями ОДА является одним из важных направлений в организации учебно-воспитательного процесса (УВП). Нарушения речи у детей данной категории затрудняют не только возможность общения со сверстниками и взрослыми, но и способствуют формированию у детей чувства дискомфорта, неуверенности в себе, осложняют процесс освоения образовательного стандарта. Педагогическая поддержка в развитии социально-адаптационных умений детей с нарушениями ОДА является одной из актуальных проблем коррекционной школы [4]. Это объясняется требованиями, предъявляемыми со стороны общества к социальной адаптации детей с ОВЗ, и отчуждённостью знаний, умений и навыков, получаемых ими в образовательных учреждениях, порой не способствующих успешному включению детей в социум [2].

Одним из инновационных направлений в работе с детьми с ОВЗ является использование ИКТ на индивидуальных и групповых коррекционных занятиях. Компьютерные технологии используются в деятельности учителя-логопеда для повышения эффективности коррекционного процесса. Преимуществом компьютерных средств обучения является возможность повышения мотивационной готовности детей к обучению. Учебный материал, предъявляемый в ярком, интересном и доступном виде вызывает интерес. Компьютерные обучающие программы позволяют обеспечить каждому ребенку необходимый темп и способ усвоения знаний, создать условия для проявления самостоятельности в зависимости от тяжести нарушения и вида образовательной программы (ОП) [3]. Работа на ПК имеет очень большое значение для развития произвольной моторики пальцев рук у детей с нарушениями ОДА. В процессе

выполнения компьютерных заданий дети учатся работать на клавиатуре, идет подготовка к овладению и совершенствованию навыка альтернативного письма, что является важной составляющей в развитии коммуникативной функции речи.

В настоящее время существует множество компьютерных обучающих и развивающих программ. В работе с детьми с нарушениями ОДА для развития пространственной ориентации, мелкой моторики, внимания, реакции, цветового восприятия и логического мышления используется компьютерная программа «Маленький гений» (Marco Polo Group), состоящая из 25 логических игр, которые подходят для учащихся начальной школы 6-7 вида ОП и учащихся старших классов 8 вида ОП. В программах «Русский язык. В программе-тренажёре из серии «Репетитор» (РФ), «1С Репетитор. Русский язык» (ООО «1С-Паблишинг») содержатся диктанты, диагностика, коррекция, работа над ошибками, уроки и экзамены и т.п. по разделам русского языка. Учащийся работает в режиме тестирования, видя свой результат. Серия компьютерных программ «Баба Яга» (Com.Media) с множеством задорных и веселых сказок и прибауток в стихотворной форме помогает ребенку не просто выучить буквы, но и полюбить читать. Программа «Домашний логопед. Практический курс» (ID Compani) для работы над трудными звуками содержит более 350 разнообразных упражнений для отработки проблемных звуков, иллюстрации к каждому упражнению, веселые скороговорки, игры, загадки, пословицы и поговорки, речевую и дыхательную гимнастику, упражнения на развитие неречевого и фонематического слуха. Кроме этого, в данной программе содержатся две веселые мини-игры – «Звуковичок» и «Угадай-ка» (рычалки, жужжалки, пыхтелки, шуршалки), которые помогают в работе с безречевыми детьми, формируя навыки развития неречевого и фонематического слуха. Каждое из заданий игры «Машенька: Веселая азбука» (Dereza Production Studio) состоит из нескольких этапов. При успешном прохождении заданий, следующие немного усложняются, что даёт стимул к совершенствованию знаний ребёнка. Эта обучающая игра помогает ребенку освоить буквы, слоги, закрепить полученные знания. Задания по изучению букв, составлению слогов и слов представлены в игровой форме и развивают навыки работы на компьютере. С целью оптимизации коррекционного процесса, для осуществления качественной индивидуализации обучения детей используются и такие развивающие компьютерные программы: Логопедическая коррекционная программа «Игры для Тигры» (ООО «РВС»), «Букварик - смешарик» (ООО «Новый диск»), «Букварь» (ООО «Мультимедийные образовательные системы»), Программа «Развитие речи. Учимся говорить правильно» (ООО «Новый диск»), 1С: Образовательная коллекция «Скоро в школу. Учимся читать» (ООО «1С-Паблишинг»), авторские презентации логопедических занятий [4].

Сочетание традиционных и инновационных технологий в работе учителя-логопеда способствует повышению мотивации интереса детей к логопедическим занятиям,

положительному эмоциональному состоянию ребенка на занятии, интеллектуальному и социальному развитию, формированию навыков сотрудничества, самоконтроля, коррекции речевых нарушений, побуждает к активной творческой деятельности, создаёт положительную эмоциональную атмосферу сотрудничества. Использование инновационных компьютерных технологий позволяет в условиях школы VI вида осуществлять с учащимися проектную деятельность, создавать совместные компьютерные презентации, электронные доклады. Это является подготовкой для создания возможностей дальнейшего дистанционного обучения детей с нарушениями ОДА после окончания школы [1].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Королевская Т.К. Компьютерные интерактивные технологии и устная речь как средство коммуникации: достижения и поиски / Т.К. Королевская // Дефектология. – 1998. – № 7. – С. 22-28.
2. Кутепова Е.Н. Оптимизация процесса школьного обучения с помощью программно-методических средств / Е.Н. Кутепова. – М., 2003. – С. 96-102.
3. Лынская М. И. Использование компьютерных технологий в работе логопеда / М.И Лынская // Логопед. – 2006. – № 2. – С. 54–56.
4. Мастюкова Е. М. Особенности понимания речи у учащихся с церебральным параличом / Е. М. Мастюкова // Дефектология. – 1983. – № 3. – С. 9-13.

УДК 376.3

### ВОПРОСЫ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ДИАГНОСТИКИ БЕЗРЕЧЕВЫХ ДЕТЕЙ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

#### Differential diagnosis of non-speaking children in speech therapy practice

*О.А. Носова*

*ГБУ здравоохранения г. Москвы «Научно-практический центр психического здоровья детей и подростков Департамента здравоохранения города Москвы»*

[oximiss1974@gmail.com](mailto:oximiss1974@gmail.com)

**Аннотация.** В статье рассматриваются основные подходы и принципы проведения дифференциальной диагностики при работе логопеда с безречевыми детьми.

**Abstract.** The article considers the main approaches and principles of differential diagnosis in logopedic work with non-speaking children.

**Ключевые слова:** *речевые нарушения, безречевые дети, дифференциальная диагностика.*

**Keywords:** *speech disorders, non-speaking children, differential diagnosis.*

В последнее время в логопедической практике все чаще встречаются безречевые дети, у которых есть комплексное органическое нарушение ЦНС, что значительно затрудняет и ограничивает коррекционно-развивающую работу с ними. Это дошкольники с диагнозами ЗПР, РДА, интеллектуальной недостаточностью, моторной и сенсорной алалией, тугоухостью (Кириллова Е.В., Дедюхина Г.В.) [2]. Главной задачей специалиста, проводящего обследование безречевого ребенка, является правильное определение первичного нарушения. От точности диагноза зависят прогноз и перспективы речевого и коммуникативного развития ребенка, его социализация.

В процессе логопедического обследования наиболее часто приходится дифференцировать нарушения речи при РДА, умственной отсталости, разных форм алалии, нарушений развития речи при тугоухости. Поэтому логопед должен быть хорошо ориентирован в особенностях речевого развития детей с данной патологией.

В первые моменты обследования важно внимательно наблюдать за ребенком и отмечать его реакцию на незнакомую обстановку, постороннего взрослого, особенности установления контакта, общие тенденции поведения. Например, дети с предполагаемыми диагнозами: алалия, ОНР при умственной отсталости, ЗПР, нарушения речи при тугоухости, в отличие от детей с РДА, охотно вступают в контакт, т.к. у них есть потребность в общении. Они, как правило, доброжелательны, хорошо устанавливают глазной контакт, вступают в сотрудничество со взрослым, активно используют невербальные средства общения (мимику, жесты), что совсем не характерно для больных РДА. Эти дети активно избегают все виды контактов и полностью игнорируют присутствие чужого взрослого. Они не привлекаются к совместной деятельности, характерными для них являются двигательные и речевые стереотипии.

Одним из важных диагностических критериев является игровая деятельность обследуемых дошкольников. У детей с диагнозом РДА игра не носит социальный характер, она стереотипная, однообразная. Дошкольники не вступают в совместную игру, не воспроизводят игровые действия по подражанию, не используют игровые предметы по назначению, а ограничиваются укладыванием их в ряды, постукиванием, трясением. Игра детей с умственной отсталостью примитивная, манипулятивная. Игрушки могут так же использоваться не по назначению, а игровые действия совершаться неадекватно, однако такие дети охотно вступают в совместную игру со взрослым, подражают показанным действиям (Забрамная С.Д., Исаева Т.Н.) [1]. У детей с тугоухостью и алалией игровая деятельность может быть развита по возрасту.

Для более точной диагностики логопеду необходимо учитывать уровень сформированности доречевых функций дошкольника (умение сличать и соотносить стимулы по форме цвету, величине). Так, дети с РДА при полном отсутствии контакта и вербальной коммуникации достаточно свободно владеют навыками соотнесения и сличения. Также достаточно уверенно в этой сфере себя проявляет ребенок с

тугоухостью или алалией. Значительные трудности могут испытывать дети с умственной отсталостью, познавательная деятельность которых носит бездумный, нецеленаправленный, часто неадекватный характер.

И все же основной задачей логопеда является диагностика речевых возможностей ребенка, которые включают в себя уровень понимания обращенной речи (пассивный словарь) и собственно начальные проявления экспрессивной речи. Как было сказано выше, безречевые дошкольники с подозрением на РДА плохо реагируют на обращенную речь. У них не сформировано понятие «дай», «на», они могут не соотносить слово и предмет, слово и предметную картинку, не дифференцировать действия на простых сюжетных картинках. В то же время такие дети могут выполнять простые инструкции, совпадающие с их потребностями или соответствующие их аутистическим интересам. При этом те высказывания, которые вызывают у них дискомфорт, они часто игнорируют либо, наоборот, могут реагировать на них выраженным негативизмом. Поэтому истинный уровень понимания речи у таких детей не всегда возможно установить в полном объеме. Значительные трудности понимания речи логопед наблюдает у детей с сенсорной алалией и не диагностированной тугоухостью. А у дошкольников с умственной отсталостью уровень понимания речи часто зависит от степени тяжести интеллектуального дефекта.

Термин «безречевой ребенок» не подразумевает тотального отсутствия какой-либо речи, логопед может наблюдать наличие у детей вокализаций, звукоподражаний, лепета, звукосочетаний. Но у детей с РДА эта речевая продукция не носит коммуникативной функции, может быть безотносительной, не соответствующей образу, предмету, явлению, действию, носит стереотипный, своеобразный характер и появляется на эмоциональном всплеске или по собственному желанию ребенка. Дошкольники с интеллектуальной недостаточностью также могут вокализовать, произносить звуки, слоги, звукоподражания, могут повторять за логопедом доступный им вербальный материал, но у них плохо формируются речевые образы, анализаторные связи в силу слабости познавательного интереса и низкого уровня обучаемости. Дети с тугоухостью активно «разговаривают» жестами, пытаются артикулировать, произносить звуки, однако не могут дифференцировать их, один и тот же звук может обозначать большое количество предметов, явлений, действий. У детей с моторной алалией не формируется рече-двигательный акт в связи с поражением моторных зон коры головного мозга. Они не могут физически воспроизвести артикуляционную позу, произнести звук или слог по подражанию. У дошкольников с сенсорной алалией, наоборот, сохранна моторная функции. Они произносят немодулированные звуки, слоги, могут искаженно воспроизводить за логопедом предлагаемый материал, но не дифференцировано, т.к. нет достаточного анализа и синтеза звуковых раздражителей и, как следствие этого, не

формируется связь между звуковым образом и обозначаемым им предметом (Мастюкова Е.М., Лалаева Р.И.) [3].

На основании проведенного обследования, учитывая все нюансы и особенности проявлений дефекта, логопед обязан поставить правильный диагноз и разработать индивидуальную коррекционную программу, используя классические методики известных авторов, свои собственные творческие ресурсы и опыт, что позволит ему оказать квалифицированную помощь нуждающимся детям.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Забрамная, С. Д. Изучаем, обучая. Методические рекомендации по изучению детей с тяжелой и умеренной умственной отсталостью / С. Д. Забрамная, Т. Н. Исаева. – М. : ТЦ Сфера, 2007. – 64 с.
2. Кириллова, Е. В. Логопедическая работа с безречевыми детьми / Е. В. Кириллова. – М. : ТЦ Сфера, 2011. – 64 с.
3. Мастюкова, Е. М. Лечебная педагогика. Ранний и дошкольный возраст. Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии / Е. М. Мастюкова. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 304 с.

УДК 376.3

### КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

#### **The cultural studies approach to the development of communicative activities preschoolers with disabilities**

*Н.В.Иванова*

*МБДОУ «Детский сад № 438», г. Екатеринбург*

[kuvv1@mail.ru](mailto:kuvv1@mail.ru)

**Аннотация.** В статье представлен опыт работы по формированию навыков межличностного гуманного поведения у дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Развитие коммуникативной деятельности у ребенка с ОВЗ позволяет ему стать адекватным к окружающим, научиться понимать и принимать себя и других людей.

**Abstract.** The article presents the experience of work on the formation of interpersonal skills humane behavior in preschool children with disorders of the musculoskeletal system. The development of communicative activities in a child with HIA allows him to become adequate to others, to learn to understand and accept yourself and others.

**Ключевые слова:** коммуникативная деятельность; коррекция, нарушения опорно-двигательного аппарата.



**Keywords:** *communicative activities; correction, disorders of the musculoskeletal system.*

В связи с введением в действие Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы возникла необходимость обновления и повышения качества дошкольного образования нового поколения.

В современном мире явную значимость приобретает проблема конструктивной коммуникации. Все больше говорится о «коммуникативной атрофии» личности, выражающейся в утрате способностей к установлению близких межличностных отношений [1, с.21]. В этой ситуации возрастает значение и выбор наиболее эффективных культурологических стратегий и технологий развития и воспитания личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Коммуникативная деятельность является динамичной способностью человека, основы её закладываются в дошкольном возрасте и формируются в игре. У ребенка с нарушениями в психическом и психологическом развитии формирование игровых навыков идёт с затруднениями и носит искажённый характер [4, с.30-36].

Воспитанники компенсирующего детского сада №438 г. Екатеринбурга (дети с ОВЗ) страдают нарушениями опорно-двигательного аппарата различной степени тяжести, что отражается на формировании их личностных качеств и проявляется в искажённости поведения. Педагоги и родители отмечают трудности в общении между детьми, выраженную аффективную нестабильность их поведения. Дети имеют заниженную самооценку, трудно вступают в контакт, в игре не проявляют собственной инициативы, наблюдаются повышенная тревожность и страхи в незнакомой обстановке.

Характерно, что коммуникативная деятельность детей с ОВЗ, отличается в различных ситуациях и с различными партнёрами также как общение здоровых детей. В силу снижения авторитета взрослого, ситуация занятия не является строго формализованной и ребенок далеко не всегда подчиняется внешне установленным правилам. Мы убедились, общение ребёнка с ОВЗ со значимым взрослым (педагогом, учителем - логопедом, педагогом-психологом) после первичного установления эмоционального контакта положительно отличается от общения с близкими родственниками. Соответственно, система занятий по формированию навыков общения дошкольников с ОВЗ построенная с учётом их личностных особенностей, является эффективной [3, с.18-22].

На основе культурологического подхода была разработана коррекционно-развивающая программа «Азбука добра», направленная на формирование коммуникативных навыков у ребенка с ОВЗ.

Данная программа состоит из 3-х циклов занятий, которые могут использоваться и как самостоятельные структуры.

В указанный комплекс входят следующие циклы занятий:

- « **Удивляемся, хвастаем, смеемся...**» - основная цель - развитие умения адекватно понимать свои чувства и чувства другого человека.

- « **Я и ты - друзья**» – формирование конструктивных способов поведения.

«**Хоровод чувств**» - формирование навыков коммуникативной деятельности ребенка с ОВЗ.

В основе адекватной и успешной коммуникативной деятельности ребенка с ОВЗ лежит эмоциональное благополучие. Начальный цикл программы «Удивляемся, хвастаем, смеемся...» направлен на знакомство детей с основными эмоциями и средствами их выражения - словом, жестами, интонацией. Дети учатся находить внутренние ресурсы для разрешения эмоционально-насыщенных ситуаций. В игровой форме, с активным использованием терапевтических метафор, ребенок с ОВЗ решает достаточно сложные задачи на бессознательном уровне. Проживая свои и чужие жизненные ситуации, он учится справляться со своими чувствами и сопереживать товарищам [2, с.42-44].

В сюжетно - ролевых играх второго цикла программы «Я и ты - друзья» дети с ОВЗ осваивают навыки взаимодействия, учатся выражать чувства и желания в социально-приемлемой форме [2,с.45-48]. Проигрывая ролевые ситуации, проживая их в сказках, дошкольники начинают понимать причины и последствия своего и чужого поведения, что позволяет формировать у них адекватные стереотипы в сложных эмоциональных ситуациях (страх, гнев, раздражение, обида и т.д.).

Занятия третьего цикла программы «Хоровод чувств» разработаны для детей с задержкой психического развития, тяжелыми нарушениями речи, нарушениями интеллекта, посещающими группы кратковременного пребывания. Для данных детей характерен нестабильный фон настроения, окрашивающий всю их деятельность и поведение, они с трудом переключаются. В процессе освоения программы дети проигрывают различные ролевые модели, учатся адекватным вариантам поведения. Взаимодействуя в парах, дети начинают по иному относиться к своему товарищу - формируются модели позитивного сотрудничества [5, с.30-36]. Особенно действенными являются упражнения, где детям необходимо поделиться частичкой самого дорогого - любимой игрушкой .

Представленная программа является базисной для формирования навыков коммуникативной деятельности. Позволяя ребенку с ОВЗ научиться подчинять свое поведение правилам в эмоционально-насыщенной ситуации, мы помогаем ему почувствовать свою принадлежность к группе и понять значимость каждого человека в коллективе. Помогая детям в формировании навыков межличностного гуманного поведения на данных занятиях, мы позволяем им стать адекватными к окружающим, научиться понимать и принимать себя, а значит и других людей.

Коммуникативная деятельность ребенка с ОВЗ совершенствуется на основе культурологического подхода, при постоянном взаимодействии внешних и внутренних факторов. Умелое участие взрослого в ситуации общения с детьми в значительной мере решает успех дела. Помогая детям изменить их внутренний мир, мы помогаем им более спокойно и уверенно взаимодействовать с миром внешним, и, тем самым, развиваем и совершенствуем личность ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Карпова, Е.В. Оптимизация детско-родительских отношений «Я и мой ребенок» (Текст)/ Е.В. Карпова, Е. К. Лютова // Психолог в детском саду. – 2004. - № 3. – С. 21 – 30.
2. Крюкова, С. В. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. Программы эмоционального развития дошкольного и младшего школьного возраста (Текст) / С. В. Крюкова // Практическое пособие. – М.: Генезис, 1999.- С.42-54.
3. Мамайчук, И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии (Текст) / И.И. Мамайчук // Практическое пособие. – СПб.: Речь, 2003. – С. 18-22.
4. Шилова Е.А. Психодиагностика и коррекция детей с отклонениями в поведении: Диагностика, типология, развитие, коррекция / Е.А. Шилова // Методическое пособие. – М.: СТИ, 2000. – С.30-36.
5. Фопель К. Как научить детей сотрудничать : психологические игры и упражнения / К.Фопель. – М.: Генезис, 1998. – 157 с.

УДК 376.2

### ВОСПИТАНИЕ ЧЕРЕЗ ДОВЕРИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ

#### Education through the confidence of children with disabilities

*А. А. Кирин*

*ГБОУ города Москвы СОШНО № 265*

*Л. В. Кирина*

*ГБОУ «Детский сад № 1524 комбинированного вида», г. Москва*

*[kirsan17389@mail.ru](mailto:kirsan17389@mail.ru)*

**Аннотация.** В статье рассматривается возможность воспитания детей с ОВЗ через доверие. Освещается проблема взаимодействия родителей со своим ребенком.

**Abstract.** The article discusses the possibility of education of children with disabilities across the trust. Highlights the problem of the interaction of parents with their child.

**Ключевые слова:** *ребенок с ОВЗ, воспитание, сотрудничество, взаимодействие, взаимовлияние.*

**Keywords:** *the child with special needs, education, cooperation, interaction, mutual influence.*

Как же завоевать доверие ребенка? Как вызвать его на откровенность? Родители очень часто задают себе этот вопрос, но иногда, к сожалению, слишком поздно, когда уже трудно вернуть потерянное доверие детей, уважение и авторитет.

Прежде всего не надо этого доверия терять. Ведь с первых же дней своего существования ребенок видит в вас свою защиту. Так что не спешите нарушать физическое и эмоциональное единство между вами и ребенком. Улыбнитесь, поговорите с ребенком, для него очень важно, что с ним общаются, имеет большое значение интонация, с которой вы произносите слова.

Ребенок с ОВЗ способен ощутить и понять, любят ли его, радуются ли ему, относятся ли к нему с уважением или нет. Значит, мало говорить ему, что его любят, он должен находить этому подтверждение, чтобы не получилось так, что вы говорите ему о своей любви, а на самом деле он чувствует себя одиноким.

Большое значение для ребенка с ОВЗ имеет общение со сверстниками. И если ребенок стесняется сам пойти на контакт с другими детьми, ему необходимо помочь. Ребенка нужно представить детям по имени. Обычно среди ребят всегда найдется тот, кто возьмет новичка под свое покровительство, поможет ему освоиться в компании[1].

Недостаток родительской любви и внимания приводит к тому, что ребенок с ОВЗ замыкается в себе, становится одиноким рядом с близкими людьми. А детское одиночество — очень страшная вещь. А если ребенка с ОВЗ воспитывает мать-одиночка, вопрос о полноценном развитии малыша стоит еще более остро.

Чтобы понять свое дитя, изменить его поведение, наладить контакт или вернуть потерянное доверие, вы прежде всего должны изменить себя. Проанализируйте свое поведение, свое отношение к ребенку, каждый жест, слово, действие, поставьте себя на его место, и это позволит вам наладить взаимопонимание с ребенком. Важно понять, что воспитание — это сотрудничество, взаимодействие, взаимовлияние, взаимообогащение (эмоциональное, нравственное, духовное, интеллектуальное)[2].

Понимаем ли мы своих детей? Вызываем ли доверие у своих детей? Понять человека — значит увидеть причины его поступков, мотивы, побудившие его действовать определенным образом. Чтобы научиться понимать ребенка, необходимо перестать предъявлять к нему завышенные требования, которые он просто не в состоянии выполнять.

Объяснить поведение ребенка можно, проанализировав, в каких условиях он развивается. Если на ребенка постоянно кричат, применяют физические наказания, у него скорее всего возникнет потребность избегать подобных потрясений и, как следствие, появятся такие отрицательные черты, как пугливость, недоверчивость, лживость, агрессивность...

Если ребенок не приучен трудиться, за него все выполняют взрослые, он становится ленивым, безвольным, избегает любых дел, а для этого — притворяется, заискивает, ловчит, обманывает.

Иногда родители ребенка с ОВЗ очень ревностно занимаются его образованием: нанимают репетиторов, отдают в престижные садики и учебные заведения со специальными уклонами, музыкальные и танцевальные школы и т. д. Но при этом почему-то забывают получить согласие ребенка. Между тем взрослым необходимо помнить, что только некоторые дети занимаются пением, танцами, музыкой с удовольствием.

Не загружайте ребенка тем, что ему неинтересно. Попробуйте выяснить его пристрастия и подобрать соответствующее занятие. Предоставьте ему право выбора, право решать самому, чем ему заниматься.

Приучите ребенка заботиться о домашнем питомце. Это воспитает в нем не только любовь к природе и животным, но и поможет осознать свою значимость, нужность для кого-то, избавит от чувства одиночества. К тому же ребенок другими глазами посмотрит на ваши с ним отношения, что будет способствовать их укреплению.

Поймите, то, чем занят ребенок, необычайно важно для него, даже если вам кажется, что это не так.

Чтобы ребенок понял, что такое забота и уважение, ему самому иногда необходимо о ком-то позаботиться. Например, вы пришли с работы, устали, у вас сильно болит голова, на работе неприятности. Ребенок пытливо на вас посматривает, недоумевая, почему вы в таком состоянии. Попросите его принести вам попить. Расскажите ему, не вдаваясь в подробности, что вас обидели на работе, дайте ребенку проявить сочувствие, пусть он вас пожалеет. Так он поймет, что вы нуждаетесь в нем, не можете без него.

Разрешайте ребенку участвовать в ваших занятиях независимо от того, что вы делаете, — моете пол или готовите завтрак. Ему очень важно ощущать, что ему доверяют.

Не поручайте ребенку что-то сложное, с чем он не в состоянии справиться. Дайте ему задание, которое он сможет выполнить: вымыть за собой чашку, протереть пыль со стола, сложить свои игрушки. Скажите ему, что он молодец, что он вам очень помог и без него вы бы не справились.

Ни в коем случае не кричите, если малыш пытается сделать то, что ему не по силам. Лучше помогите ему, похвалив за проявленную инициативу[3].

Привлечение ребенка к каким-то делам не только приучает его к труду, но и сближает с родителями. Такой ребенок будет с уважением и пониманием относиться к родителям и к тому, что они делают.

Чтобы между вами и ребенком существовали взаимопонимание и доверие, вы должны подарить ребенку любовь и внимание, с раннего детства приучать его к труду, воспитывать уважение к взрослым, учить ценить дружбу.

Постарайтесь стать своему ребенку настоящим другом, не отмахивайтесь от его детских проблем, и тогда вы увидите его сияющие глаза и поймете, что для него вы не только предмет обожания и преклонения, надежная защита и опора, но и самый верный и надежный друг.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кволс, К. Радость воспитания. Как воспитывать детей без наказания / К. Кволс. – СПб. : Весь, 2006. – 114 с.
2. Рожков, М.И. Теория и методика воспитания / М. И. Рожков, Л. В. Байбородов. – М.: Владос, 2009. – 382 с.
3. Мамайчук, И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2008. – 224 с.

УДК 376.3

### СУ-ДЖОК ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ

*Т.С. Егорова*

*ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону*

[rock\\_star-92@mail.ru](mailto:rock_star-92@mail.ru)

**Аннотация.** Использование Су-Джок терапии рассматривается как нетрадиционный метод логопедического воздействия.

**Abstract.** Use su-Jok therapy is considered as a non-traditional method of speech therapy effects.

**Ключевые слова:** *Су-Джок терапия, коррекция, нарушения речи*

**Keywords:** *su-Jok therapy, correction, speech disorders*

Основным средством общения человека является речь. Развитие речи ребёнка опосредованно обучением: ребёнок учится говорить. С каждым годом количество детей имеющих отклонения в развитии речи значительно увеличивается. Их необходимо своевременно выявлять и исправлять. Ухудшение речи у детей дошкольного возраста, снижение уровня коммуникативных умений и навыков определяет необходимость повышения знаний о важности коррекционно-развивающей работы и развития речи детей.

Логопедическая работа предполагает коррекцию не только речевых расстройств, но и развитие ребенка в целом. Среди детей с проблемами в речевом развитии высок процент тех, у кого имеются проблемы с развитием общей и мелкой моторики.

Соответственно возникает необходимость проведения комплексной оздоровительно-коррекционной работы с данными детьми, которая включает в себя мышечную релаксацию, артикуляционную и пальчиковую гимнастику. [1]

Авторы коррекционных методик значительную роль отводят развитию мелкой моторики, которое у детей с указанными речевыми патологиями нарушено (Л. С. Волкова, Бутейко К.П., В. И. Селиверстов, М. Е. Хватцев, А. Г. Ипполитова, З. А. Репина, Пак Чже Ву и другие). В связи с этими данными следует отметить широкое применение здоровьесберегающих нетрадиционных методов. Важно отметить, что эти методы терапии принадлежат к числу эффективных средств коррекции. [3]

Нетрадиционные методы воздействия становятся перспективными средствами коррекционно-развивающей работы с детьми имеющие нарушения речи. На сегодняшний день существует огромное количество нетрадиционных методов воздействия. Параллельно с пальчиковыми играми, лепкой, рисованием, штриховкой, мозаикой в логопедических целях есть возможность использовать Су-Джок терапию, которая активизирует развитие речи ребенка. В своем использовании Су-Джок терапия высоко эффективна, безопасна и проста. С помощью шариков («ежиков») и колец удобно массировать пальцы в целях благотворного влияние на весь организм. Это позволяет повысить потенциальный энергетический уровень ребенка, обогащает его знания о собственном теле, развивает тактильную чувствительность.

На коррекционных занятиях происходит стимулирование активных точек, расположенных на пальцах рук при помощи различных приспособлений (шарики, массажные мячики, грецкие орехи, колючие валики). Эффективен и ручной массаж пальцев. Особенно важно воздействовать на большой палец, отвечающий за голову человека. Кончики пальцев и ногтевые пластины отвечают за головной мозг. Массаж проводится до появления тепла. [3]

Су-Джок терапия - это одно из направлений ОННУРИ медицины, разработанной южно-корейским профессором Пак Чже Ву. В переводе с корейского языка Су - кисть, Джок - стопа. Методика Су-Джок диагностики заключается в поиске на кисти и стопе в определенных зонах, являющихся отраженными рефлексорными проекциями внутренних органов, мышц, позвоночника болезненных точек соответствия (су-джок точки соответствия), указывающих на ту или иную патологию. Обладая большим количеством рецепторных полей, кисть и стопа связана с различными частями человеческого тела. [2]

Коррекционная работа по развитию речи с использованием Су-Джок терапии начинается с диагностического обследования дошкольников имеющих речевые нарушения. Обследование детей помогло выявить следующие закономерности. Мелкая моторика тесно связана с речевой моторикой. На основе диагностического обследования дошкольников с общим недоразвитием речи была выявлена закономерность: развитие

движений пальцев соответствует возрастной норме, то и речевое развитие находится в пределах этой нормы (составляет 33% обследованных детей). Если же развитие движений пальцев отстает, то задерживается и речевое развитие, хотя общая моторика, при этом может быть в норме (что соответствует 67% обследованных). Состояние низкого уровня речевого развития у дошкольников с речевыми нарушениями позволили сделать вывод о необходимости проведения специальных логопедических занятий с использованием Су-Джок терапии с целью повышения развития речевого нарушения у таких детей.

Проведенные исследования с использованием различных видов заданий выявили ряд особенностей, характеризующих состояние речи детей, которые необходимо учитывать при проведении коррекционной работы.

Система коррекционной логопедической работы с использованием Су-Джок терапии включает в себя:

1. развитие речи;
2. развитие психических процессов;
3. развитие моторики артикуляционного аппарата.

Для достижения результатов по всем перечисленным направлениям использовались специально подобранные логопедические игры и упражнения.

По окончании формирующего эксперимента было проведено контрольное обследование уровня речевого развития детей. Для определения изменений в уровне развития речи дошкольников использовались аналогичные методики, констатирующему эксперименту. Далее проводится анализ данных обследования до коррекционно-логопедической работы и после. Исходя из данных, выводится результат. В процессе обследования было выявлено, что более чем у 75% обследованных детей состояние уровня речевого развития приблизилось к возрастным нормам.

Анализируя данные, были отмечены следующие изменения: наивысшую оценку в 2 балла (безошибочное выполнение задания) получили 75%; задания выполнили с ошибками и получил 1 балл – 25% обследуемых детей;

По итогам экспериментальной работы были выявлены изменения состояния уровня речевого развития у детей экспериментальной группы. В результате логопедического воздействия состояние речевого развития большинства детей экспериментальной группы приблизилось к возрастной норме; по уровню моторного развития детей можно разделить на 2 подгруппы: дети с нормальным речевым развитием (75%), и дети с незначительным отставанием речевого развития (25%).

Таким образом, при реализации контрольного эксперимента была выявлена положительная динамика развития речи детей. Эффективность применения Су-Джок терапии как средства развития речи зависит от компетенции педагога. Умения применять возможности, внедрять действенные методы в систему коррекционно-



развивающей работы, создавая комфорт детям во время коррекционного занятия. Важно отметить то, что альтернативные методы и приемы помогают организовать занятия интереснее и разнообразнее. Таким образом, коррекционные возможности нетрадиционных методов содействуют созданию условий для развития речевого высказывания и его восприятия.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аммосова Н. С. Самомассаж рук при подготовке детей с речевыми нарушениями к школе / Н.С. Аммосова // Логопед. – 2004. – № 6. – С.78 -82.
2. Пак Ч. В. Вопросы теории и практики Су Джок терапии: / Ч. В. Пак. – М. : Су Джок Академия, 2009. – 208 с.
3. Светлова И. Развиваем мелкую моторику / И. Светлова. – М., 2002. – С. 72

УДК 376.356

### ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ВОСПИТАТЕЛЯ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РДА В УСЛОВИЯХ ПСИХИАТРИЧЕСКОГО СТАЦИОНАРА

*Н.Е. Ковальчук*

*ГБУ «Научно-практический центр психического здоровья детей и подростков  
Департамента здравоохранения города Москвы», г. Москва*

[kovalchuk-natali1@yandex.ru](mailto:kovalchuk-natali1@yandex.ru)

**Аннотация.** В данной статье отражен опыт работы воспитателя с детьми с РДА.

**Abstract.** In this article we analyze the practical experience of preschool tutor work with children with autistic disorders

**Ключевые слова:** *ранний детский аутизм, установление контакта*

**Keywords:** *early infantile autism, establishment of contact*

Ранний детский аутизм в последнее время привлекает все большее внимание специалистов различного профиля. Интерес к этой проблеме со стороны многих ученых (К.С. Лебединская [1], О.С. Никольская [2], Е.Р., Баенская [2], М.М. Либлинг [2] и др.) обусловлен малой разрешенностью неотложных практических вопросов терапии и психолого-педагогической коррекции.

В данной статье будет отражен опыт работы с аутичными детьми на примере одного из случаев. В наше отделение НПЦ ПЗДП поступила девочка с явными признаками раннего детского аутизма. Когда В. пришла к нам, ей было шесть лет. Девочка с трудом привыкала к новой обстановке, к расставанию с мамой. Наблюдая за поведением девочки в группе, мы отметили, что В. предпочитает продолжительное время сидеть одна с отсутствующим взглядом. При обращении к ней, она не реагировала на голос, не смотрела в нашу сторону, иногда наблюдалось монотонное двигательное

возбуждение. Девочка могла, обняв взрослого, больно ударить его своей головой, рвать на себе волосы. Беспокойно вела себя во время дневного сна, кричала. Была часто беспричинно агрессивна. Боялась остаться одна, но и общаться ни с кем не хотела.

Игрушки ее не интересовали. Если что-то и попадало в руки, она разбирала, разбрасывала, подбрасывала к потолку. Подолгу сидела одна на ковре с безучастным видом или держала какую-нибудь нитку, тряпочку во рту, обсасывала их, затем подбрасывала и снова тянула в рот. Речь отсутствовала, на вмешательство взрослого реагировала криком, плачем. Отмечалась недостаточная координация движений. Часто совершала смешные несуразные движения: подпрыгивала на носочках, при этом руки находились у лица, застывшая улыбка сопровождалась «писком». Одеваться, принимать пищу самостоятельно девочка не могла.

В рамках педагогической работы перед нами была поставлена цель – привлечь внимание В., заинтересовать ее совместными действиями с предметами, а затем вызвать у нее желание действовать самостоятельно. Для достижения этой цели мы поставили перед собой следующие задачи: установить эмоциональный контакт с В., дать ей почувствовать, что мы ее любим, понимаем, хотим с ней играть. Установление контакта заняло у нас продолжительное время. В. уходила от контакта. Мы часто брали ее за руки и вместе наблюдали за птицами, падающим снегом, гуляющими детьми. У окна тут же комментировали происходящее на улице. Брали мяч и с песней «Мой веселый, звонкий мяч» привлекали ее к игре с мячом. Первое время В. не реагировала, а потом стала с удовольствием прыгать вокруг поющего взрослого, произнося непонятные звуки.

Затем мы стали играть мячом на столе. Сажали В. напротив, катили к ней мяч, просили поймать его и катить к нам обратно. Не сразу все получалось так, как хотелось. Далее с девочкой мы не только катали мяч друг другу по столу, но и играли стоя: мы бросали ей мяч, она ловила. Постепенно и она научилась бросать мяч взрослому. Мы привлекали ее внимание и к постройке из кубиков (поезда, пирамидки), тут же просили ее поставить кубик на кубик или кубик к кубику. Постепенно, как будто нехотя, она стала выполнять просьбы взрослых.

Важным для нас так же было приучить девочку работать в дидактических условиях сидя за столом. Рассматривая с ней картинки с животными (собака, кошка, заяц, лиса), мы просили В. показать то или иное животное. Если первоначально она отказывалась от картинного материала (закрывала глаза, кричала, откидывала картинки в сторону), то в дальнейшем на короткое время она стала работать с ними (фиксировать взгляд на картинках, составлять целое из двух-трех частей).

Сейчас вместе с В. мы собираем простые узоры из мозаики. Она старается правильно подобрать вкладыши по размеру, стремится правильно выполнять предложенную инструкцию, подбирает формы к отверстиям. Она может посмотреть в глаза, взгляд ее меняется, он становится более осознанным. Теперь мы с В. дружим.

Она часто садится педагогу на колени, обнимает его, трется лицом, как бы хочет поцеловать.

Сейчас у нее появилось новое увлечение. Она аккуратно рассматривает кукольную постель на ковре, ложится на матрац и укрывает себя одеялом. Затем снова все разбрасывает, опять расстилает и ложится. Когда у В. хорошее настроение, сидя у взрослого на коленях, она проговаривает: «ам-ам», «кач-кач», улыбается, иногда хохочет. На музыкальных занятиях, демонстрируя свои фантазии, она вытанцовывает, ни на кого не обращая внимания.

Итак, шаг за шагом, мы давали девочке понять, что ей с нами лучше, чем одной. Она это почувствовала и отвечает взаимностью. Работа по установлению контакта дифференцировалась нами в зависимости от состояния и настроения В. Постепенно продолжительность контакта удавалась увеличивать. Мы убедились, что девочка очень ранима, непредсказуема, избирательна в симпатиях, что только понимание, ласка, терпение, заботливое отношение со стороны всего работающего персонала вызывает у нее желание общаться и действовать с взрослыми. Необходимо отметить важный момент: каждую игру или упражнение следует проводить несколько раз для закрепления результата. И, несомненно, настраиваться на долгую и терпеливую работу, чтобы после этого ребенок не смог снова «закрыться, уйти в свой мир».

Наш опыт показывает, что в работе с ребенком-аутистом особенно важное значение имеет установление эмоционального контакта, стимуляция и поддержание развития сохранных сторон его психики и преобладающих интересов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Лебединская К.С. Диагностика детского аутизма / К.С. Лебединская. - М.: Просвещение, 1991.
2. Никольская О.С. Аутичный ребенок: пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2000. – 336 с.

УДК 376.1

## **СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: ЦЕННОСТНАЯ ПАРАДИГМА**

**Social education of preschool children with disabilities: value paradigm**

*Л.А. Казакова*

*ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет  
имени И.Н. Ульянова», г. Ульяновск*

[Lida-mila\\_25@rambler.ru](mailto:Lida-mila_25@rambler.ru)

**Аннотация.** В статье описаны основные характеристики социального воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Показано, что

данный педагогический процесс может осуществляться в различных социальных институтах на основе ценностной парадигмы.

**Abstract.** In article the main characteristics of social education of children of preschool age with limited opportunities of health are described. It is shown that this pedagogical process can be carried out at various social institutes on the basis of a valuable paradigm.

**Ключевые слова:** дошкольники с ограниченными возможностями здоровья, социальное воспитание, ценностная парадигма воспитания.

**Keywords:** preschool children with limited opportunities of health, social upbringing, valuable paradigm of upbringing.

Воспитание подрастающих поколений является в настоящее время главной задачей социального института образования. Гуманистическая парадигма, ориентированная на равноправное ценностное отношение к каждому человеку вне зависимости от возраста и состояния здоровья, ставит в центр системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Как следствие этого, федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования прописал необходимость организации и осуществления обучения, воспитания и развития детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в рамках деятельностного и личностно-ориентированного подходов как в специальных (коррекционных), так и в инклюзивных дошкольных образовательных организациях.

Поэтому актуальным является исследование теоретических основ социального воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в дошкольных образовательных организациях различных видов на основе ценностной парадигмы воспитания и разработка практических рекомендаций для воспитателей по его осуществлению.

Обозначим некоторые теоретические позиции, касающиеся рассмотрения социального воспитания в современной социально-педагогической литературе:

Социальное воспитание является одной из основополагающих категорий социальной педагогики и исследуется как социальный феномен, функция общества и государства, способ организации взаимодействия детей и взрослых, направленный на освоение и передачу социального опыта от старших поколений к младшим [2].

Теоретико-методологические и прикладные аспекты социального воспитания описаны применительно к различным социальным институтам и социально-психологическим группам, а именно: к классу, школе, учреждению дополнительного образования, детскому общественному объединению.

С нашей точки зрения [1], при описании целенаправленного изменения детей с ограниченными возможностями здоровья целесообразнее различать два понятия: под коррекционным воспитанием детей с ограниченными возможностями здоровья следует понимать процесс исправления и преодоления недостатков их физического или психического развития; социальное воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья имеет общепедагогической (но не коррекционный смысл) и трактуется как

процесс изменений и самоизменений человека с ограниченными возможностями здоровья на основе внутренних потенциальных возможностей с целью введения его в культуру общества, освоения социально-ролевого поведения и формирования самостоятельного и независимого образа жизни.

Опишем основные характеристики социального воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Во-первых, социальное воспитание детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья может осуществляться в образовательных и медицинских организациях, а также в организациях социальной защиты; например, в дошкольных образовательных организациях (общеразвивающего и коррекционно-компенсирующего вида), детских больницах с отделениями восстановительного лечения, в социально-реабилитационных центрах. Во-вторых, целью социального воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья является создание условий для целенаправленного просоциального разностороннего их изменения и самоизменения в различных сферах жизнедеятельности, освоение межличностного и социально-ролевого поведения, формирование общекультурных, морально-нравственных, эстетических норм и правил взаимодействия. Вышеназванная цель может быть реализована, если воспитательный процесс будет построен с учётом личностно-ориентированного и деятельностного подходов с опорой на реализацию принципа гуманистической направленности специального образования. В-третьих, содержанием социального воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья можно рассматривать общечеловеческие ценности, среди которых на данном этапе возрастного развития наиболее значимы ценности «Человек», «Здоровье», «Родина» («Отечество»). В гуманитарных исследованиях принято следующее определение ценностного отношения: «устойчивая избирательная предпочтительная связь субъекта с объектом окружающего мира, когда этот объект, выступая во всем своем социальном значении, приобретает для субъекта личностный смысл, расценивается как нечто значимое для жизни общества и отдельного человека» [3, С. 20]. Для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья ценностное отношение к действительности носит конкретно-значимый и прикладной характер, т.к. оно позволяет осваивать и применять в предметно-практической деятельности морально-нравственные нормы поведения. Формирование ценностного отношения к действительности у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья происходит в процессе их включения в различные виды предметно-практической деятельности, доступной и посильной им с учётом возрастных и индивидуально-личностных особенностей. Необходимо отметить, что ценностное отношение как философский и психолого-педагогический конструкт состоит из когнитивного, эмоционально-оценочного и мотивационно-поведенческого компонентов. Следовательно, содержание программы социального воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, формы и методы социального воспитания должны быть направлены на формирование: а) знаний о ценностях (человеке, человеческой жизни, здоровье и

способах его сохранения, о большой и малой родине); б) положительного отношения к самому себе, другим людям, особенностям своего здоровья и жизнедеятельности, патриотических чувств, обучение навыкам объективного оценивания и самооценивания; в) готовности и способности взаимодействовать с другими людьми, укреплять и сохранять свое здоровье и здоровье окружающих, принимать участие в патриотических мероприятиях и акциях.

Таким образом, социальное воспитание детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья является необходимым и важным элементом системы их полноценного образования, развития и социальной адаптации и может быть построено на основе ценностной парадигмы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Казакова, Л.А. Интегрированная воспитательная среда как условие осуществления социального воспитания детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья /Л.А. Казакова //Гуманитарные науки и образование. – 2011. - №2. – С. 27-32.
2. Мудрик, А.В. Социальная педагогика /А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2014. – 239с.
3. Щуркова, Н.Е. Ценностные отношения /Н.Е. Щуркова //Воспитание школьников. – 1999. - №3. – С. 18-24.

УДК 159.9

### **ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РДА**

#### **The possibility of using neuropsychological foundations of correctional and developing work with children with autism**

***Н.В. Семенихина***

*ГБУ НПЦ ПЗДП ДЗМ, г. Москва*

*nato19722000@yandex.ru*

**Аннотация.** В статье рассматриваются возможности использования нейropsихологических основ в работе с детьми с аутизмом.

**Abstract.** The article considers the possibilities of applying neuropsychological basis when dealing with autistic children.

**Ключевые слова:** *ранний детский аутизм, метода замещающего онтогенеза*

**Keywords:** *early infantile autism, residual method of ontogenesi*

Проблема детского аутизма является одной из наиболее актуальных в области детской психиатрии. Это объясняется как высокой частотой развития этих состояний, так и определенными трудностями современной диагностики и отсутствием детально разработанной системы специализированной помощи, что ведет к запоздалой

диагностике, неточным реабилитационным рекомендациям и раннему формированию инвалидности при этой патологии.

Среди многообразных подходов к решению данной проблемы наиболее перспективным является использование в коррекционно-развивающих мероприятиях современных основ нейропсихологии, предполагающих в своей сути раннее реабилитационное вмешательство, направленное на минимизацию аутистических проявлений в поведении ребенка, стимулирование его развития и успешную социальную адаптацию в целом. Большой интерес в детской нейропсихологической науке представляет технология «Комплексного нейропсихологического сопровождения развития ребенка» (автор – А.В. Семенович), в основе которой лежит «метод замещающего онтогенеза» [3]. Данный подход методологически опирается на *принципы строения, развития и реабилитации высших психических функций (ВПФ)* Л.С. Выготского – А.Р. Лурия – Л.С. Цветковой [1], [2]; базовые постулаты *клинико-эволюционной системной парадигмы* (П.К. Анохин, Л.А. Орбели, А.С. Шмарьян, Л.О. Бадалян, В.П. Самохвалов и др.).

Отличительной особенностью метода замещающего онтогенеза является его ориентированность не на сам симптом, а на причину появления того или иного нарушения. В качестве базового здесь выступает принцип соотнесения актуального психологического статуса ребенка с основными этапами формирования мозговой организации психических процессов и последующим ретроспективным воспроизведением тех участков онтогенеза, которые по тем или иным причинам не были полностью освоены. При помощи метода замещающего онтогенеза можно стабилизировать и скоординировать работу отдельных зон мозга, простроить разнонаправленные мозговые связи, обеспечивающие его работу как единой системы. Реализация метода замещающего онтогенеза осуществляется через систему специально подобранных упражнений, каждый уровень воздействия которых выступает как коррекционная «мишень»: 1 – функциональная активация подкорковых образований головного мозга; 2 – стабилизация межполушарных взаимодействий и функциональной специализации левого и правого полушарий; 3 – формирование оптимального функционирования передних (префронтальных) отделов мозга, отвечающих за произвольную саморегуляцию психики.

Анализ литературных источников свидетельствует, что во многих случаях специфические для расстройств аутистического круга особенности (нарушение произвольности и целенаправленности, стереотипии, персеверации, затруднения при охвате целого, импульсивность, неустойчивость внимания, аффективная неустойчивость, снижение общего психического тонуса и др.) во многом объясняются дисфункциями лобных отделов головного мозга как вторичных последствий снижения физической активности психической деятельности и недостаточности мотивационных влияний. При подобной «лобной» симптоматике сознательное, направленное поведение распадается и заменяется более простыми формами – в частности, инертными стереотипами, в которые «погружаются» дети-аутисты.

В связи с этим мы предположили, что использование в работе с детьми-аутистами метода замещающего онтогенеза с его многоуровневым подходом может стать еще одним эффективным средством в общей системе реабилитационных мероприятий. Помимо широко используемых нами в отделении коррекционно-развивающих методов и приемов (эвритмия, арт-терапия, телесно-ориентированная терапия, игровая и поведенческая терапия) в занятия, проводимые в сенсорной комнате, мы стали включать и упражнения комплексной нейропсихологической коррекции, воздействующие одновременно на все уровни мозговой организации.

При построении своей работы мы опираемся на общие нейропсихологические принципы: *системности* – направленность не на преодоление одного дефекта, а на гармонизацию психического функционирования и личности ребенка в целом; *опоры на сохранные формы деятельности* – развитие слабых звеньев при опоре на сильные стороны психики; *опоры на индивидуально-личностные особенности ребенка* – учет личностных и эмоциональных особенностей ребенка, его семейной ситуации и др. факторов, влияющих на формирование высших психических функций; *вовлеченности* – создание ситуации эмоционального включения ребенка в процесс коррекции, а так же создание необходимой мотивации; *«замещающего онтогенеза»* – последовательное воспроизведение нарушенных этапов развития, начиная с самого раннего; *комплексности* – воздействие одновременно на эмоциональную, когнитивную и сенсомоторную сферы; *«от простого к сложному»*.

Программа коррекции разрабатывается индивидуально для каждого ребенка на основе упражнений, предложенных А.В. Семенович, с использованием элементов телесно-ориентированной терапии и дыхательной гимнастики, задания по развитию двигательной и когнитивной сферы. Занятия проводятся индивидуально или в диаде (парно) 2 раза в неделю длительностью в 25-25 мин. В некоторых случаях мы проводим родительско-детские группы, предполагающие ряд домашних заданий для домашней отработки ребенком приобретенных навыков.

В настоящий момент техника замещающего онтогенеза в работе с детьми с РДА находится лишь в стадии апробации, что не позволяет представить объективные показатели, подтверждающие ее эффективность в отношении пациентов с данным спектром нарушений. При этом мы полагаем, что адекватный подход при реализации общих реабилитационных мероприятий, включающий в себя и элементы комплексного нейропсихологического сопровождения, с учетом пластичности и восприимчивости мозговых систем ребенка, будет способствовать повышению его психического потенциала и повышению уровня социального функционирования в целом.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский, Л. С. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский. – М. : Просвещение, 1986. – Т. 3. – С. 132-146.
2. Лурия, А. Р. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе / А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова. – М. : Генезис, 1997. – 345 с.



3. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза / А. В. Семенович. – М. : Генезис, 2008. – 474 с.

УДК 376

**СОЗДАНИЕ ОБНОВЛЕННОЙ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ  
ОРГАНИЗАЦИИ, РЕАЛИЗУЮЩЕЙ АДАПТИРОВАННЫЕ ПРОГРАММЫ,  
КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО  
ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ПЕРМСКОГО КРАЯ**

**The creation of the updated model educational organization that implements  
adapted programs, as a means of optimizing the correctional and educational process  
in educational institutions of Perm area**

*С.А. Сергеева*

*МБОУ «С(К)ОУ № 154», г. Пермь*

*[svetas2012@yandex.ru](mailto:svetas2012@yandex.ru)*

**Аннотация.** В статье поднимается проблема обновления форм образовательных организаций, обучающих детей с ОВЗ путем трансформации существующей системы специальных школ без потери валидности образовательного пространства.

**Abstract.** The article raises the problem of updating forms educational organizations, teaching children with special needs through the transformation of the existing system of special schools without loss of validity of the educational space.

**Ключевые слова:** образовательная организация, адаптированные программы, специальное образование.

**Keywords:** educational organization, adapted programs, special education.

Процесс поиска новых подходов к организации обучения детей с проблемами в развитии получил развитие в начале 90-х гг., когда глубокие изменения в российском обществе обусловили крупномасштабные преобразования в педагогике. Специальные образовательные учреждения, как и школы общего назначения, получили право самостоятельно выбирать и развивать педагогические технологии организации учебно-воспитательного и коррекционного процесса с учётом этнонациональных (этнокультурных) и экономических особенностей территории, на которой расположено образовательное учреждение.

Одним из направлений программы мер развития современной системы помощи детям с ограниченными возможностями здоровья является создание условий для стабильного функционирования ныне действующих образовательных организаций, реализующих адаптированные программы для всех категорий детей с проблемами в развитии. Это предусматривает, прежде всего, поддержку и совершенствование функционирующей государственной системы специального образования за счёт

введения инноваций на уровне вариативности форм организации, методов и средств обучения в коррекционном учреждении.

Таким образом, достаточно интенсивное развитие интеграционных процессов в специальном образовании, несомненная прогрессивность введения образовательной интеграции детей с ограниченными возможностями не означает ликвидации сети С(К)ОУ, проблема совершенствования их деятельности с целью предоставления ребенку с отклонениями в развитии адекватных условий образования по-прежнему остаётся актуальной. Как замечает О. Шпек, «исходя из международной практики ..., трудно всё же предположить, что специальные классы или школы для умственно отсталых детей в скором времени будут излишними, напротив, они продолжают существовать там, где уже имелась дифференцированная система специальных школ ...» [2, с. 237]. Очевидно, что подобное можно утверждать и по отношению к другим категориям детей с отклонениями в развитии, особенно, если речь идет о детях со сложными, выраженными нарушениями.

В качестве основных недостатков специальных образовательных учреждений для детей с отклонениями в развитии, дифференцированной формы обучения в целом выделяются:

- изолированность и закрытость С(К)ОУ;
- социальная дифференциация, маркировка ребенка с особыми нуждами как ребенка с дефектом;
- безвариативность форм обучения, обуславливающая «выпадение» из системы специального образования определенных категорий детей с отклонениями в развитии и т.п.

Несмотря на положительные тенденции в развитии системы психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в Пермском крае в настоящее время, проявляющиеся, в том числе, и в совершенствовании структуры и содержания деятельности специальных (коррекционных) учреждений, необходимо выделить проблемы, свойственные современным коррекционным школам:

- недостаточный уровень индивидуализации учебного процесса, отсутствие апробированных технологий индивидуальной коррекционной работы с каждым обучающимся, воспитанником в коррекционном учреждении не позволяет школе решать все проблемы конкретного ребёнка, и, соответственно, отвечать потребностям различных категорий детей с ОВЗ;
- в школах отсутствует налаженная деятельность по отслеживанию комплекса индивидуальных нарушений, затруднений каждого отдельного ребенка;
- отмечается недостаточная социальная направленность образовательного процесса С(К)ОУ, превалирование освоения навыков учебной деятельности над формированием и развитием жизненной компетентности, «житейского опыта» детей-инвалидов и детей с нарушениями в развитии;
- проблема коррекционной помощи по-прежнему решается преимущественно в части обучения.

Таким образом, актуальность вопросов развития специальной помощи детям с отклонениями в развитии в рамках существующей региональной системы специального образования с одной стороны, и несовершенство структурно-функциональной организации данных учреждений - с другой, позволяет говорить о необходимости трансформации существующей системы специальных (коррекционных) образовательных учреждений в регионе, создании «параллельных структурных учреждений с адекватными для каждого ребенка условиями коррекционно-развивающего обучения и полного удовлетворения других его потребностей, не нанося ущерба личности» [1, с. 113].

Следовательно, важнейшей задачей совершенствования системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии в условиях специального (коррекционного) образовательного учреждения является достраивание отсутствующих структурных элементов в данной системе – блоков оценки состояния ребёнка, прогнозирования его развития, отбора содержания индивидуальных мер коррекционного воздействия.

Обновлённая модель специальной (коррекционной) школы может иметь модульно-блочную структуру, сформированную с учетом стоящих перед системой и подсистемами целей (преимущество процессов образования, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья во всех звеньях), и направленную на создание педагогических условий для эффективного достижения конечных целей специального образования – адаптация, социальная реабилитация обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии.

В предлагаемой нами структурной системе специальной (коррекционной) школы обновленной модели выделено несколько взаимосвязанных и взаимообусловленных структурных модулей:

1. Оценочно-прогностический модуль.
2. Модуль планирования и реализации системы образования и коррекционно-развивающего воздействия.
3. Модуль развития педагогических инноваций, методической помощи и консультирования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Коркунов В.В. Концептуальные положения развития специального образования в регионе: от теоретических моделей к практической реализации: Монография / В.В. Коркунов. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1998. – 124 с.
2. Шпек О. Люди с умственной отсталостью: обучение и воспитание: Пер. с нем. А.П. Голубева; науч. ред. рус. текста Н.М. Назарова. – М.: «Академия», 2003. – 432 с.

## ЭЛЕМЕНТЫ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАБОТЕ ЛОГОПЕДА

### Elements of theatrical activity in the work of a speech therapist

*И.М. Ахуньянова*

*МБДОУ «Детский сад № 219», г. Уфа*

*[ds219@mail.ru](mailto:ds219@mail.ru)*

**Аннотация.** В статье описывается важность использования элементов театрализации, импровизации в работе логопеда, как средства коррекции речевых нарушений в условиях детского сада.

**Abstract.** The article describes the importance of using the elements of staging, improvisation in the work of a speech therapist as a means of correction of speech disorders in kindergarten.

**Ключевые слова:** *театрализованная деятельность, коррекции речевых нарушений, речевые игры, виды театра.*

**Keywords:** *theatrical activities, the correction of speech disorders, verbal games, types of theatre.*

На современном этапе очевидно: педагогика из «дидактической» становится «развивающей», а значит использование элементов театрализации, импровизации в процессе обучения и воспитания детей становится всё более заметным, являясь одним из перспективных направлений педагогической мысли.

Театр – самый доступный вид искусства для детей-дошкольников.

Театрализованная деятельность способствует развитию многих сторон личности дошкольника. Это психофизические способности (мимика, пантомимика), психические процессы (восприятие, воображение, мышление, внимание, память), речь (монолог, диалог), творческие способности (умение перевоплощаться, импровизировать, брать на себя роль).

Театрализованная деятельность помогает формированию следующих умений и навыков детей: разыгрывание стихов, сказок, рассказов, мини-сценок; владение куклой, игрушкой и всеми доступными видами театра (би-ба-бо, плоскостной, теневой, пальчиковый и др.); обогащение театрального опыта (знания о театре, театральных профессиях, костюмах, атрибутах, терминология); изготовление и подбор атрибутов, кукол и игрушек, элементов костюмов.

Театрализованная деятельность как средство коррекции речевых нарушений в условиях детского сада не предполагает развития профессиональных актерских умений. Главной целью является создание условий для коррекции речевых нарушений детей и развития их мотивации на устранение своих речевых дефектов.

Исходя из основной цели были выделены следующие задачи:

- развитие речи детей и коррекция ее нарушений;
- развитие мотивационных устремлений ребенка на исправление своих речевых дефектов через театральную деятельность и специально организованные речевые праздники-конкурсы;
- обеспечение понимания детьми способов коррекции речи;
- развитие познавательных способностей, произвольной регуляции деятельности, эмоционально-личностной сферы;
- развитие эстетических способностей.

Цель коррекционной работы логопеда – научить детей говорить отчетливо, грамотно, выразительно. Для достижения данной цели, на коррекционных занятиях мною используются речевые игры и упражнения, направленные на:

- развитие дыхания и свободы речевого аппарата;
- умение владеть правильной артикуляцией;
- четкой дикцией;
- разнообразной интонацией;
- логикой;
- игры со словом, развивающие связную речь;
- творческую фантазию;
- умение сочинять небольшие рассказы и сказки;
- подбирать простейшие рифмы.

В коррекционной работе с детьми с нарушениями речи всегда необходимо опираться на их эмоциональный мир, познавательный интерес. Именно поэтому так велика роль стихов в детских театральных играх и упражнениях.

Стихотворный текст, как ритмически организованная речь, активизирует весь организм ребенка, способствует развитию его голосового аппарата. Говоря от имени определенного действующего лица, ребенок легче раскрепощается, общается с партнером. Кроме того, разучивание стихов развивает память и интеллект.

На занятиях используются различные виды театра – для фланелеграфа или ковровина, настольный театр, теневой, плоскостной, пальчиковый, би-ба-бо, картинки и игрушки. В этих играх дети могут создать сценки, вести роль игрушечного персонажа. Они действуют за него, изображают его интонацией и мимикой. Как правило, материалом для сценического воплощения служат сказки. Русские народные сказки оказывают активизирующее воздействие, как на речевую деятельность, так и на эмоциональную сферу ребенка.

Успешности использования театрализованных игр в коррекционной работе способствует организация предметно-игровой среды. Для них необходим разнообразный дидактический материал: костюмы, различные объемные и плоскостные куклы, дидактические игрушки, всевозможные иллюстрации.

На занятиях используются следующее оборудование:

- настольная и напольная ширмы;
- плоскостные деревянные, пластмассовые или картонные фигурки персонажей сказок;
- декоративные украшения (солнце, деревья, дома и т.п.);
- наборы кукол для пальчикового театра;
- куклы би-ба-бо;
- рукавички с изображением мордочек животных;
- костюмы персонажей сказок;
- игрушечные персонажи.

Театрализованные игры проходят поэтапно.

На *первом этапе* систематически выполняются игровые упражнения, направленные на выработку мимики и пантомимики. Благодаря им движения приобретают большую уверенность. Дети начинают легче переключаться с одного движения на другое, понимать нюансы выражения лица, жестов и движений другого человека.

На *втором этапе* вводятся игры и упражнения на развитие дыхания и свободы речевого аппарата, правильной артикуляции, четкой дикции, разнообразной интонации.

На *третьем этапе* следует переходить к драматизации стихов, прибауток, потешек. Дети заранее заучивают тексты, затем разыгрывают их, используя настольный или пальчиковый театр.

На *четвертом этапе* можно перейти к более сложному виду деятельности – драматизации рассказов и сказок. Здесь используются разные маски или элементы костюмов и виды театров: настольный, пальчиковый, би-ба-бо. Дети могут разыгрывать текст как актеры.

Театрализованная игра всегда приносит ребенку большую радость и удивление.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Артемова Л.В. Театральные игры дошкольников / Л.В. Артемова. – М., 1983.
2. Бачина О.В. Интегративный подход в коррекционно-развивающей деятельности учителя-логопеда ДООУ / О.В. Бачина // Логопед. – 2009. - № 1. – С. 12-17.
3. Линчук Л.А. Театрально-игровая деятельность в системе логопедической работы / Л.А. Линчук // Логопед. – 2007. - № 6. – С. 84-93
4. Фурсенко Н.А. Театрализованные игры в помощь логопеду / Н.А. Фурсенко // Логопед. – 2005. - № 5. – С. 92-95

**РЕГУЛЯЦИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО  
ВОЗРАСТА С ПСИХИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ  
В УСЛОВИЯХ ГРУППЫ ПСИХИАТРИЧЕСКОГО СТАЦИОНАРА**

**Regulation of aggressive behavior in preschool children with mental disorders  
in a group of psychiatric hospital**

*А.О. Дробинская*

*Московский НИИ психиатрии, г. Москва*

[d-ao@yandex.ru](mailto:d-ao@yandex.ru)

*Д.С. Косолапова, И.А. Быковская, Г.Р. Фахретдинова*

*ГБУ НПЦ ПЗДП ДЗМ, г. Москва*

[fgr-77@rambler.ru](mailto:fgr-77@rambler.ru)

*В.Л. Колосова*

*Филиал ПНД N13 ПКБ N1 им. Н.А. Алексеева ДЗМ, г. Москва*

[nata4nature@mail.ru](mailto:nata4nature@mail.ru)

**Аннотация.** В статье рассмотрены пути коррекции агрессивного поведения дошкольников с психическими расстройствами в условиях острого отделения психиатрического стационара в зависимости от функциональной формы агрессивного поведения ребенка и уровня его интеллектуального развития.

**Abstract.** In this article we observe some aspects of correction of the aggressive behavior of preschool children with mental disorders, placed to the psychiatric hospital. We analyze the ways of regulation of aggression, depending on the functional form of the aggressive behavior of the child and the level of his intellectual development .

**Ключевые слова:** *регуляция агрессивного поведения, дошкольники с психическими заболеваниями, функциональные формы агрессивного поведения.*

**Keywords:** *regulation of aggressive behavior, preschool children with mental disorders, the functional forms of aggressive behavior.*

Проблема регуляции агрессивного поведения (АП) в группе дошкольников с психическими расстройствами является актуальной в силу того, что агрессия детей друг к другу может угрожать их физическому и психологическому благополучию, снижать их адаптационные возможности. Данная статья является логическим продолжением ранее опубликованного нами функционального анализа АП детей с психическими расстройствами в рамках этологического подхода к феномену АП как адаптационному механизму. Выделенные варианты функционального значения АП и особенностей состояния ребенка, влияющих на его способность к регуляции своего поведения, позволили разработать дифференцированный подход к регуляции АП взрослым (психологом или воспитателем группы):

1. *Чрезмерная экспансивная агрессия* (стремление отобрать у сверстника игрушки, занять его игровое пространство, разрушить постройку). При нормальном или пограничном интеллекте ее купирование целесообразно через прояснение потребностей ребенка в диалоге, переключение на другую деятельность, объяснение и разбор конфликтных ситуаций; обращение к доступным ребенку этическим категориям с акцентом на положительные качества самого ребенка: «Ты добрый мальчик», «Ты не хотел, чтобы он плакал»; стимуляция саморегуляции ради позитивной оценки воспитателя; научение формам взаимодействия (предложение поочередности, обмена, организация диалога и совместной игры с другим ребенком), постановка границ («Это Колина игрушка»), как крайний способ - наказание лишением чего-то, значимого для ребенка. При работе с детьми с низким интеллектом регуляция АП оказывается возможной только при переключении их на другую деятельность, помощь в организации игры и игрового пространства, включение в совместную деятельность, кратковременную изоляцию (посадить рядом на стульчик, поставить за своим стулом «в домик»), тактильный успокаивающий контакт.

2. *Чрезмерная защитная агрессия* часто возникает у детей, отстаивающих свои игрушки, свое пространство, в ответ на агрессию другого ребенка, и оказывается чрезмерной, когда не хватает других способов защиты (возможности договориться, обменяться и т.д.). При способности понимания объяснений возможно привлечение ребенка к анализу ситуации конфликта, обучение его вербальным способам ответа на агрессию, более эффективным способам взаимодействия в игре. В некоторых случаях оказывается необходимым изолировать детей друг от друга и переключить на другие виды деятельности. Если «обидчиком» является ребенок с низким интеллектом, может помочь объяснение другим детям его непонимание ситуации, поставив тем самым обиженного в роль «старшего», более успешного в саморегуляции. Также такому ребенку помогает сочувствие, понимание, что его обидели, тактильное утешение, переключение на другую деятельность, возможность дополнительной коммуникации с сочувствующим взрослым в виде разговора, совместного выполнения какой-либо деятельности (сложить книжки, разложить игрушки).

3. *Агрессия, направленная специально на причинение вреда (нередко с садистическими элементами)*. Регуляция такого агрессивного поведения возможна за счет переключения ребенка, поиска другой деятельности, доставляющей удовольствие ребенку, общения с ним, предложение ему других способов самоутверждения (выполнение «особых» поручений)

4. *Агрессия как привлечение внимания другого ребенка (примитивная коммуникация) или привлечение внимания взрослого* – оптимальными способами регуляции такого вида АП является переключение ребенка на коммуникацию со взрослым, альтернативную деятельность, организация им совместной игры с другими.

5. *Агрессия и аутоагрессия, возникающая вследствие дискомфортного внутреннего состояния (дисфории, тревоги, депрессивных переживаний)*. Основная задача взрослого в данном случае заключается в оказании помощи в регуляции ребенком этого состояния



(пожалеть, успокоить, используя тактильный контакт, организовать совместную успокаивающую деятельность).

6. *Агрессия как эмоциональная реакция на слишком сильную для данного ребенка аффективную нагрузку.* Наиболее эффективными в регуляции данного вида АП оказываются превентивные меры, позволяющие предотвратить экспансию извне (выделение места для игры сензитивного к экспансии ребенка в уголке, временная изоляция от других детей).

7. *Агрессия, возникающая при перевозбуждении в играх с агрессивным содержанием.* Для предотвращения АП данного типа особое значение приобретают профилактические меры: при возникновении тенденции к перевозбуждению необходимо остановить игру (объявление «рекламной паузы»), переключить детей на более спокойный вид деятельности, заменить агрессивные сюжеты на «мирные», организовать простые сюжетные игры.

8. *Агрессия на запрет, неудовлетворение желания, слишком жесткие границы или императивный тон со стороны взрослого.* Ребенку с достаточным интеллектуальным развитием можно объяснить твердость выставленных границ («Такие правила!»), причину запрета, предложить альтернативу или конкретизировать, когда можно будет реализовать его желание. Регуляция поведения детей с нарушениями интеллекта в данном случае осуществляется в основном за счет переключения на другой вид деятельности, вовлечения в контакт.

Известно, что уровень успешной социализации и адаптации ребенка с PDD и психическими заболеваниями во многом определяется правильностью выбора средовых ресурсов и оптимальных путей коррекционно-развивающей работы с ним. Мы надеемся, что приведенный опыт построения стратегии преодоления АП в группе дошкольников с психическими расстройствами, разработанный и описанный на примере работы психологов и педагогов острого дошкольного отделения НПЦ ПЗДП ДЗМ, окажется полезным в работе как специалистов, так и родителей, сталкивающихся с различного рода трудностями поведения этой категории детей, и, прежде всего, с АП в условиях детской группы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Дробинская, А. О. Агрессивное поведение у детей с расстройствами аутистического спектра: дифференцированный подход с позиций психосоциальной реабилитации / А. О. Дробинская, Е. В. Корень, Д. С. Косолапова // Материалы Научно-практической конференции «50-летие Научно-практического центра психического здоровья детей и подростков». – Москва, 2012. – С. 78-82.

## СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕЖПОЛУШАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕТОДАМИ КИНЕЗИОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ ЛОГОПУНКТА

### Improvement of hemispheric interaction kinesiology methods in terms of speech therapy post

*М.В. Хандрыга*

*МКДОУ ЗАТО Знаменск ЦРР «Родничок», г. Знаменск*

[maryhandriga@rambler.ru](mailto:maryhandriga@rambler.ru)

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются вопросы развития речи детей дошкольного возраста методами кинезиологии.

**Abstract.** This article deals with the development of preschool children kinesiology methods.

**Ключевые слова:** *дошкольник, кинезиология, логопедия*

**Keywords:** *preschool child, kinesiology, speech therapy*

В последнее время отмечается увеличение количества детей с различными нарушениями в развитии, с затруднениями в обучении, трудностями в адаптации. Все чаще отмечается проблема нарушений экспрессивной речи у дошкольников, которая является одной из самых актуальных для школьного обучения, поскольку письмо и чтение из цели начального обучения превращаются в средство дальнейшего получения знаний учащимися.

Для преодоления имеющихся у дошкольников нарушений, предупреждения развития патологических состояний, укрепления психического здоровья необходимо проведение комплексной логопсихокоррекционной работы. Одним из новейших составляющих элементов такой работы является развитие межполушарного взаимодействия.

Функциональная асимметрия полушарий – это свойство мозга, отражающее различие в распределении нервно-психических функций между его правым и левым полушариями. Формирование и развитие этого распределения происходит в раннем возрасте под влиянием комплекса биологических и социокультурных факторов. Функциональная асимметрия полушарий является одной из причин существования у человека определенной структуры психики. Так, с явлением билатеральности (правым и левым полушариями) связан целый ряд таких психологических противопоставлений, как конкретно-образное и абстрактно-логическое мышление, конвергентное и дивергентное мышление, первая и вторая сигнальные системы, синтетичность и аналитичность и т.д.

Интегрированное межполушарное взаимодействие является основой развития интеллекта и служит для передачи информации из одного полушария мозга в другое.

Для детей нарушением экспрессивной речи характерна выраженная неравномерность развития отдельных сенсомоторных и интеллектуальных функций. Трудности в обучении таких детей возникают в связи с незрелостью определенных функций, дисгармонии созревания головного мозга, нарушении межполушарного взаимодействия.

При подготовке детей к школе необходимо большое внимание уделять развитию мозолистого тела. Основное направление межполушарных связей формируется у девочек до 7 лет, а у мальчиков до 8 – 8,5 лет. Совершенствование интеллектуальных и мыслительных процессов необходимо начинать с развития движений пальцев и тела. Развивающая работа должна быть направлена от движения к мышлению, а не наоборот. Для успешного обучения и развития ребенка в школе одним из основных условий является полноценное развитие в дошкольном детстве мозолистого тела. Мозолистое тело (межполушарное взаимодействие) можно развить через кинезиологические упражнения.

Для стимуляции интеллектуального развития возможно применение кинезиологических упражнений. Развивая моторику, мы создаем предпосылки для становления многих психических процессов. Работы В.М. Бехтерева, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, Н.С. Лейтеса, П.Н. Анохина, И.М. Сеченова доказали влияние манипуляций рук на функции высшей нервной деятельности, развитие речи. Следовательно, развивающая работа, должна быть направлена от движения к мышлению, а не наоборот.

Под влиянием кинезиологических тренировок в организме происходят положительные структурные изменения. При этом, чем более интенсивна нагрузка (в допустимых пределах), тем значительнее эти изменения. Данные методики позволяют выявить скрытые способности человека и расширить границы возможностей его мозга. Занятия устраняют дезадаптацию в процессе обучения, гармонизируют работу головного мозга. Все упражнения педагог должен выполнять вместе с детьми, постепенно от занятия к занятию, увеличивая время и сложность.

Развивающая кинезиологическая программа как нельзя лучше справляется с этими задачами, что подтверждается многолетним опытом. На протяжении нескольких лет мы используем кинезиологические упражнения и можем с уверенностью сказать, что они оказывают благотворное влияние не только на коррекцию обучения, но и в развитии интеллекта, улучшении состояния физического здоровья и социальной адаптации детей.

Упражнения проводятся по специально разработанным комплексам. Длительность занятий по одному комплексу составляет 2-3 месяца, неделя перерыв.

На своих занятиях мы используем кинезиологическую программу А.Л. Сиротюк. Целью занятий по развитию мышц рук является развитие межполушарной специализации и межполушарного взаимодействия (синхронизация работы полушарий головного мозга, развитие способностей, памяти, внимания, речи, мышления).

Предложенная методика включает в себя упражнения, развивающие мелкую моторику рук детей разного возраста, дыхательные упражнения, упражнения развивающие мышцы языка, глаз и т.д. Известно, что развитие интеллектуальных и

мыслительных процессов необходимо начинать с развития движений пальцев и тела. Развитию кисти руки принадлежит важная роль в формировании головного мозга и становлению речи, т.к. рука имеет самое большое представительство в коре головного мозга.

Игры и упражнения, пальчиковые разминки помогают детям уверенно держать карандаш и ручку, самостоятельно лепить и мастерить.

Под влиянием кинезиологических тренировок в организме происходят положительные структурные изменения. При более интенсивной нагрузке и значительные изменения.

Признаки, по которым мы судим о достижениях детей, таковы:

- становятся более уверенными в себе;
- появляется готовность и желание выполнять дополнительные задания;
- речь из бессвязной и односложной превращается в осознанный рассказ;
- становятся по силам задания, требующие выполнения классификации, обобщения, систематизации материала;
- принимаются правила сотрудничества и взаимопомощи.

Так развитие моторики на начало года составляло – 24%, на конец года – 56%; фонетики – начало года – 23,5%, конец года 76,5%; просодики – начало года 35%, конец года 58%; связной речи – начало года 13%, конец года 47%; произвольного внимания – начало года 58%, конец года 65%.

Таким образом, у детей с нарушениями речи происходит расширение зрительных горизонтов, развивается творческое воображение и целостное восприятие, значительно улучшается состояние здоровья в целом, повышается двигательная активность, звукопроизношение. Возрастают показатели двигательной памяти, грамотности, выразительности речи и фонематического восприятия, а значит, применение педагогики оздоровления в коррекционной работе является достаточно эффективным.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Любина Г.А. Рука развивает мозг / Г.А. Любина // Дошкольное воспитание. – 2004. – №1.
2. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А.В. Семенович. – М., 2001.

**ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ПРИЕМОВ  
НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЕ**

**The practical application of health-techniques at the lessons  
in primary corrective school**

*А.В. Кузнецова*

*ГБОУ города Москвы «СКОШ № 991»*

*annak\_ku40@mail.ru*

**Аннотация.** Отрицательное влияние последствий обучения – это физическое утомление, отрицательное эмоциональное состояние, повышенная тревожность учащихся. Особенно подвержены этому дети с особыми образовательными потребностями. Для преодоления указанных последствий выделены здоровьесберегающие приемы, которые могут быть использованы на уроках в коррекционной школе.

**Abstract.** The negative effects of the training is physical fatigue, negative emotional state, anxiety level of students. Especially in susceptible children with special educational needs. From practical experience, for the correction of these effects, there are health-saving techniques that can be used in the classroom in special school.

**Ключевые слова:** *здоровьесбережение, коррекционно-педагогическая работа, начальная школа.*

**Keywords:** *health care, correctional and pedagogical work, elementary school.*

Одна из основных задач современной школы – помочь учащимся проявить свои способности, творческий потенциал.

Дети в процессе обучения обязательно должны достигнуть определенных результатов. Если этого не происходит, то по данным В.П. Щербининой, у ребенка может возникнуть рост психической нагрузки, стресс. Так же могут возникать проблемы со здоровьем, появляться трудности обучения. Это проявляется в основном в недостаточном внимании, ухудшении памяти, усидчивости [3].

Особенно много трудностей в этой ситуации возникает у детей с особыми образовательными потребностями. Для таких учащихся требуется особая организация коррекционно-педагогической работы.

Отрицательное влияние последствий обучения – это: физическое утомление, вызванное статичность мышц, отрицательное эмоциональное состояние и т.д. Для преодоления эти последствий необходимо выявить соответствующие приемы. Исходя из анализа психолого-педагогической литературы и наблюдений за учащимися на уроках, можно разделить приемы на следующие группы.

Как отмечает В.И. Ковалько, первая группа включает средства здоровьесбережения, которые снимают физическое напряжение, усталость учащихся, но напрямую не связаны с процессом обучения. Сюда входят различные физкультминутки, упражнения для глаз, пальчиковая гимнастика, комплексы физических упражнений [1].

Для укрепления мышц глаз и профилактику переутомления зрения можно выполнять зарядку для глаз по методике профессора Жданова. Все упражнения делайте очень плавно, медленно, без напряжения, резких движений, при этом голова не остаётся неподвижной.

Так же можно использовать пассивную и активную пальчиковую гимнастику. Обычно пассивные упражнения для пальцев рук рекомендуется проводить перед активными упражнениями тем учащимся, которые имеют проблемы развития мелкой моторики. Упражнения проводятся в игровой форме, при этом сложность выбирается в зависимости от уровня развития мелкой моторики школьников.

При применении физкультминуток следует учитывать 3 условия:

1. Состав упражнений должен зависеть от особенностей урока, какой это предмет, в какой вид деятельности включены учащиеся до этого, каково их состояние.

2. Обязательным является эмоциональная составляющая физкультминуток. Упражнения должны проводиться на положительном эмоциональном фоне.

3. Учителю следует подобрать эффективный способ переключения учащихся на другой вид деятельности.

Помимо различных физкультминуток можно применять упражнения по психогимнастике. Это эффективное средство оптимизации социальной сферы личности, с помощью которого предполагается выражение переживаний, эмоциональных состояний, проблем с помощью движений, мимики, пантомимики; позволяет ученикам проявлять себя и общаться без помощи слов.

Во вторую группу входят здоровьесберегающие приемы, организующие процесс усвоения предметного содержания. Сюда можно отнести физические упражнения, которые можно совмещать с выполнением учебных заданий. Например: учащиеся выполняют двигательные упражнения, сопровождая их определенными дополнительными действиями: ведут счет предметов, повторяют таблицу сложения и вычитания и т.д. Здесь же они могут выполнять измерение шагами, проговаривать правила, изображать геометрические фигуры [1].

В эту группу можно включить ритмических игр, описанные Л.Г. Петерсон, в которых двигательная активность детей направлена на усвоение содержания учебных понятий. Дети разбиваются парами и стоя лицом друг к другу, дети считают молча, «про себя», одновременно выполняя под счет движения. Вслух произносятся кратные того числа, через которое ведется счет. Называя кратное, дети касаются ладоней друг друга.

Для организации фронтальной и групповой работы детей на уроке используется «схема класса» предложенная Г.А. Цукерман. Учитель показывает детям схему класса, где указаны основные «опорные точки»: дверь, доску, окна, учительский стол. Затем дети находят на схеме свои места (места своих групп). Другая работа может быть

проведена, например, при загадывании загадок: учитель читает загадку и указывает на схеме класса, кто будет отвечать [2].

Третья группа включает в себя приемы и формы организации коррекционно-педагогического процесса, которые мотивируют и привлекают учащихся в деятельность по освоению предметного содержания.

На уроках детей с особыми образовательными потребностями можно «завлечь» с помощью картинок, презентаций, игрового момента. Сюда же относятся задания в рифмованной форме, ребусы, головоломки, шарады, загадки и т.д.

Использование в работе с детьми занимательного материала помогает активизировать учебный процесс, развивает познавательную активность учащихся, поддерживает интерес к обучению.

В четвертую группу входят здоровьесберегающие приемы, помогающие учащимся понять и принять содержание учебного материала. Это отражается в использовании лично ориентированного подхода в образовании, который дает возможность сохранить здоровье младшего школьника коррекционной школы. Учителю необходимо учитывать не только индивидуальные особенности ребенка, но и его здоровье.

На каждом этапе работы с учащимися следует сообщать школьникам основные учебные задачи, делать анализ достигнутых результатов, подводить итог, подчеркивать позитивные моменты. В результате обсуждения может быть намечена программа, дающая ребенку возможность прогнозировать свою работу, участвовать в выборе заданий и способов их решения.

Планируя самостоятельную работу на уроке, важно обсудить учебные цели и дать возможность каждому учащемуся выбрать задания. То есть учитель отходит от традиционного способа давать всем одинаковые задания, а лишь регламентирует время работы над заданием. Такая организация самостоятельной работы повышает работоспособность и положительные результаты.

К этой же группе способов следует отнести творческие задания. Например, можно изобрести новый способ выполнения работы, открыть закономерность, обосновать правильность своего ответа. Такие задания учат школьников размышлять, пробовать различные варианты, отстаивать свое мнение.

Таким образом, можно сделать вывод, что основная задача педагога при обучении младших школьников с ограниченными возможностями – снижение ситуаций переутомления, количества стрессов и при этом мотивирование и увлечение содержанием обучения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ковалько, В.И. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе. 1-4 классы / В.И. Ковалько. – М.: «ВАКО», 2004. – 304с.
2. Цукерман, Г. А. Введение в школьную жизнь. Программа адаптации детей к школе / Г.А. Цукерман, К. Н. Поливанова. – М.: Генезис, 2003. – 128 с.
3. Щербинина, В.П. Педагогика здорового развития детей младшего возраста / В.П. Щербинина. – М., 2000. – 240 с.

## ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

### **Peculiarities of mental state of younger schoolboys with intellectual disabilities**

*С. В. Велиева*

*ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары*

*[stlena70@mail.ru](mailto:stlena70@mail.ru)*

**Аннотация.** Излагается часть исследования, касающаяся особенностей феноменологии и актуализации психических состояний у младших школьников, развивающихся в норме, и с интеллектуальной недостаточностью.

**Abstract.** Describes part of the study of mental states of younger schoolboys, developing normally and with intellectual disabilities.

**Ключевые слова:** *психические состояния, младшие школьники, нарушение интеллекта, особенности актуализации.*

**Keywords:** *mental states, younger schoolboys, intellectual disabilities, especially actualization*

Изменения в культурном и социально-экономическом развитии нашей страны актуализировали ряд задач перед исследователями и практическими работниками в сфере образования, в том числе и специального (коррекционного). Одной из важнейших задач обучения и воспитания детей с особыми возможностями здоровья на современном этапе является их адаптация к реалиям социальной жизни в качестве самостоятельного, активного субъекта. Н. Н. Васильева, С. В. Феоктистова [4] основную цель совершенствования содержательной стороны системы специального образования видят в оптимальном содействии развитию потенциальных возможностей детей с особыми возможностями здоровья, их познавательной деятельности и личности в целом, в обеспечении адаптации и социализации. В этом контексте изучение психических состояний оказывается важным звеном для уяснения механизмов формирования личностных свойств, функционирования психических процессов, адаптации. Известно, что в силу психофизического недоразвития психические функции и качества личности изначально дефицитарны при умственной патологии, что позволяет выдвинуть предположение о своеобразии психических состояний детей с нарушениями интеллекта.

Концептуальные подходы по проблеме психических состояний представлены в работах В.А. Ганзена, Л.Г. Дикой, Е.П. Ильина, А.Б. Леоновой, А.О. Прохорова, Ю.Е. Сосновиковой, В.Н. Юрченко и других. Учеными были установлены существенные



закономерности и механизмы, касающиеся феноменологии, структуры, функций, динамики психических состояний. Наряду с достижениями в изучении психических состояний имеется ряд областей психологии и, прежде всего, в специальной, где исследования этого явления единичны. Обсуждение отдельных сторон психических состояний проводится в рамках исследования психологического здоровья субъекта, его субъективного (Э. Динер, К. Рифф, С. Ю. Семенов и др.) и психологического благополучия (Н.К. Бахарева, Л.В. Куликов, Г.Л. Пучкова, М.В. Соколова, Р.М. Шамионов и др.), связи психических состояний с климатом в семье (Т. Н. Астраханцева [1]). В исследовании Т. Н. Семеновой [3]) показаны возможности этнопедагогических средств для формирования готовности к планированию образовательно-коррекционной работы с учетом структуры нарушения, актуального состояния и потенциальных возможностей детей с ОВЗ. Установлено, что частота актуализации конкретных состояний определяет личностные особенности (Н. А. Алмаев, Т.Н. Васильева, Э.И. Киршбаум, А.О. Прохоров) и качество протекания психических процессов (С. В. Велиева, Г. Н. Генинг, А.О. Прохоров, С. Л. Рубинштейн) субъекта. Анализ современных исследований показал малочисленность сведений, раскрывающих специфику психических состояний детей младшего школьного возраста с особыми возможностями здоровья, на преодоление этого пробела в некоторой степени и направлено наше исследование.

Исследование проводилось на базе специальной (коррекционной) и общеобразовательной школ г. Чебоксар. В эксперименте приняло участие 92 младших школьника, из них 60 детей с нарушениями интеллекта (далее с НИ) и 32 ребенка без нарушений интеллекта (далее с РвН). С целью выявления особенностей психических состояний применялась методика «Паровозик» (С. В. Велиева [2]). Оценивались следующие характеристики невербальных компонентов психических состояний: степень выраженности положительного/негативного психического состояния, коэффициент вегетативного тонуса (КВТ), характер проявления вегетативной нервной системы, степень включенности эмоциональной и волевой составляющих, коэффициент напряжённости (КН), характер включенности в состояние личностных свойств. В исследовании установлено, что для большинства детей с нарушениями интеллекта в сравнении с их ровесниками, развивающимися в норме, свойственно: а) позитивные и негативные психические состояния низкой степени; б) наиболее благоприятный коэффициент вегетативного тонуса и напряжённости, что может быть обусловлено системой оптимальных, научно обоснованных требований к организации учебного процесса, нормированием умственных и физических нагрузок, рациональной организацией уроков, чередованием видов учебной работы в специальном (коррекционном) учреждении; в) преобладание трофотропного реагирования, быстрая утомляемость, истощение, пассивная реакция в обычных и трудных ситуациях,

обуславливающие снижение эффективности деятельности и качества протекания познавательных функций, трудности формирования адаптивных копинг-стратегий поведения; г) чувствительность и ранимость, стремление к эмоциональной стабильности и удовлетворённости; д) значительная вовлеченность волевой составляющей в структуру состояний, что может быть обусловлено увеличением требований окружающей социальной среды, влиянием внешне организованной, субъектно ориентированной регуляции, включения ребенка в различные виды специально организованной деятельности (учебной, трудовой, познавательной деятельности и др.), предъявлением школьных требований, обязательных для выполнения.

Анализ групп детей с нарушением и без нарушений интеллекта с превалированием позитивных и негативных состояний показал, что имеются различия в динамике их актуализации. 47,6% детям с НИ с преобладанием позитивных психических состояний (психологическое благополучие), свойственны сензитивно-интровертные черты, потребность в отдыхе, повышенная ранимость и впечатлительность, чувствительность. Также для них характерна эмоциональная стабильность и удовлетворенность, некоторая холодность в отношениях при выраженной потребности в прочной и глубокой привязанности, эмоциональном комфорте и защите от внешних воздействий, конформность установок и ведомость. Регистрируется оптимальный коэффициент вегетативного тонуса у 70%, низкий – у 20% и высокий – у 10% детей этой категории. У 100% детей выявлена оптимальная степень напряжения. Для 52,4% этой группы детей характерны оптимизм, бодрость, свежесть, активность. Несколько меньше выявляются значения торможения и утомления (33,3%). Равновесные состояния регистрируются у 9,5% и апатия, истощение – у 4,8% детей. Всплески активности детей этой группы быстро сменяются усилением парасимпатического тонуса. У них отмечаются состояния аффективного торможения – 28,6%, активные аффекты, состояние аффективного возбуждения – 23,8%, в наименьшей степени (4,6%) – переживание состояний функционального возбуждения. Эти состояния воспринимаются детьми как оптимальные, позитивные. Эмоциональная составляющая выражается в средней степени у 73,3% и в низкой степени у 26,7% детей. Волевая составляющая представлена более значительно – на оптимальном (среднем) уровне – у 96,7% и на низком – у 3,3% детей.

Негативное психическое состояние низкой степени установлено у 16,6% детей с НИ. Для этой категории детей в той или иной степени характерна высокая степень чувствительности, неудовлетворенная потребность в близости и внимании, способность к сензитивному восприятию окружающей действительности, эмоциональная незрелость, эмоциональная и физиологическая неустойчивость. Переутомление, непереносимость сильных внешних воздействий, ирреальность требований к окружению сочетаются с протестными формами высказываний и поведения, потребностью в самостоятельности, проявлением импульсивных разрушительно-агрессивных действий. Низкий

коэффициент вегетативного тонуса регистрируется у 60% детей, высокий и средний – по 20%. В структуре психических состояний высокий уровень напряжения обнаружен у 60% детей и у 40% – оптимальный уровень. Волевая составляющая состояний (средний уровень – 60% и низкий – 40%) выражена сильнее, чем эмоциональная (средний – 20% и низкий – 80%). Состояние функционального торможения и функциональной напряженности, настороженности характерно в равной степени (по 40%), нейтральные или отрицательные эмоциональные состояния ребенком не осознаются или воспринимаются как комфортные, положительные. Для большинства детей этой группы (60%) характерны торможение и утомление. Оптимизм, бодрость, активность регистрируются у 20% детей, столько же с равновесным состоянием.

Негативное психическое состояние средней степени отмечено у 13,4% детей с НИ. Доминирование и накопление отрицательных эмоциональных состояний (печаль, тоскливость, подавленность, озабоченность, беспокойство, тревога) приводит к перенапряжению всех систем организма. Таким детям свойственна впечатлительность, чувствительность, эмоциональная напряженность, потребность в душевном контакте, пассивно-созерцательная позиция, гипостенический тип реагирования, потребность в глубокой привязанности и теплоте чувств, уход от трудностей в мир фантазий. Состояние характеризуется переживанием фрустрации, одиночества и неуверенности, маскируемые напускным безразличием и демонстративностью. Эмоциональная составляющая регистрируется в низкой степени (100%), волевая составляющая – в средней (75%) и низкой степени (25%). Вегетативный тонус находится на пограничном оптимальном уровне (в 100%), ближе к низкому. Напряженность находится в 25% на среднем, граничащем с высоким, и на высоком уровне в 75%. Для половины этой группы детей характерны состояние аффективного торможения (от состояния растерянности, психологического дискомфорта до страха), у остальных в равной степени актуализируются апатия и истощение; торможение, утомление и равновесные состояния.

В ходе исследования установлено, что структура и механизмы формирования психических состояний у детей с НИ сходны с психическими состояниями детей РвН. Выявлены особенности их актуализации у детей с нарушением интеллекта, а именно: а) самовосприятие неравновесных состояний (состояния аффективного торможения, аффективного и функционального возбуждения, аффекты) как оптимальных, комфортных, несмотря на их неконгруэнтность ситуации и вегетативной реакции; б) всплески активности, оптимизма стремительно сменяются апатией и истощением, торможением; в) чем более выражено негативное психическое состояние, тем менее в структуре состояний представлена эмоциональная составляющая и тем выше тропотропный тип реагирования, напряженность.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Астраханцева, Т. Н. Актуальные проблемы взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с родителями : крат. курс лекций : [учеб. пособие] / Т. Н. Астраханцева. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2009. – 78 с.
2. Велиева, С. В. Диагностика психических состояний и отношений дошкольников в семье / С. В. Велиева // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. – 2014. – №10. – С. 38–60.
3. Семенова, Т. Н. Сущность, структура и критерии готовности будущих дефектологов к реализации этнопедагогических технологий в логопедической практике / Т. Н. Семенова // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. – 2015. – № 1 (85). – С. 173–178.
4. Феоктистова, С. В. Теоретические подходы к организации взаимодействия педагогов и психологов по обеспечению адаптации детей к обучению в школе / С. В. Феоктистова, Н. Н. Васильева // Начальная школа плюс До и После. – 2014. – № 2. – С. 8-11.

УДК 376.3

### ИЗ ОПЫТА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНАХ СЕВЕРНОЙ АМЕРИКИ (НА ПРИМЕРЕ США И КАНАДЫ)

#### From the experience of inclusive education in north america (the case of the united states and canada)

*Т.В. Романова*

*ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары*

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

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности организации инклюзивного образования в странах Северной Америки (на примере США и Канады), описаны подходы к обучению учащихся в условиях инклюзии. Особое внимание уделяется педагогическим механизмам эффективной организации инклюзивного образования.

**Abstract.** The article discusses the features of inclusive education in North America (for example, the United States and Canada), describes the approaches to learning of students in terms of inclusion. Particular attention is paid to teaching mechanisms for effective inclusive education.

**Ключевые слова:** *инклюзивное образование, дети с ОВЗ, формы обучения, индивидуализация обучения, индивидуальные планы, взаимодействие учащихся.*

**Keywords:** *inclusive education, children with disabilities, forms of training, individual training, individual plans, the interaction of the students.*

90-е гг. XX в. во многих развитых странах характеризуются произошедшими изменениями в сфере социальных отношений и системе образования, направленными на большую открытость, учет индивидуальности и своеобразия каждого человека. Это

обусловило появление инклюзивного образования как новой формы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Инклюзивное образование, как отмечают исследователи, представляет собой форму совместного обучения детей, развивающихся в норме, и детей с нарушениями развития в массовой школе при условии адаптации образовательного процесса к индивидуальным особенностям каждого ученика.

Впервые ученые обратили свое внимание на возможность обучения детей с ОВЗ в общеобразовательной школе в 70-е гг. XX в. По мнению противников разделения детей по типам учебных заведений, система общего образования, являясь моделью социума, должна охватывать всех детей без какой-либо дискриминации. Вместе с тем большинству учащихся с нарушенным психофизическим развитием оказались недоступны требования общеобразовательной школы. В связи с этим и принимая во внимание широкий спектр образовательных потребностей и возможностей учащихся с нарушениями развития, в 90-х гг. был начат поиск педагогических механизмов успешной образовательной интеграции таких детей. Изменение контингента учащихся массовой школы в направлении его большей неоднородности потребовало отказа от единообразной системы требований, педагогических подходов, средств и методов обучения. Все это обусловило постановку перед системой общего образования цели по адаптации образовательной среды к особенностям учебной деятельности каждого ребенка.

В США существуют различные образовательные стандарты для отдельных групп школьников: детей, для которых английский язык не является родным; детей с ограниченными возможностями здоровья; в отдельных случаях для детей-афроамериканцев [2].

Наиболее широкие возможности для индивидуализации содержания образования предоставляют распространенные в инклюзивной практике США и Канады индивидуальные образовательные планы, которые разрабатываются с учетом актуальных и потенциальных возможностей конкретного ребенка.

В индивидуальном образовательном плане, разработанном для ребенка командой специалистов (педагогами общего и специального образования, психологом, дефектологом), определяются персонифицированные цели обучения, в том числе отдельно по каждой дисциплине, согласованные с общими целями класса, и намечаются стратегии их достижения (способы подачи информации, предпочтительные методы обучения и формы контроля). Уровень сложности учебной программы каждого из изучаемых предметов может существенно различаться в зависимости от способностей ученика. По завершении учебного года проводится мониторинг, по результатам которого определяется соответствие учебных достижений ребенка поставленным целям и разрабатывается дальнейшая индивидуальная траектория его обучения и развития [1].

Наряду с «академическим» компонентом (овладение знаниями, умениями и навыками) в индивидуальном образовательном плане может быть отражен и социализирующий, направленный на усвоение детьми позитивных форм поведения и правил поведения в среде сверстников (соблюдение очередности в играх, понимание шуток и адекватность ответной реакции, умение просить о помощи и благодарить, участие в разрешении конфликтов между сверстниками).

Анализ алгоритма составления индивидуальных образовательных планов показал, что в практике инклюзии США и Канады приобретение детьми с ОВЗ социального опыта является задачей школы, равной по значимости их компетентности в сфере учебных дисциплин. Между тем, как подчеркивает Шевелева Д. Е., создание в классе атмосферы толерантности и взаимного принятия не является достаточным свидетельством успешной интеграции ребенка с ОВЗ в среду одноклассников. Зарубежные педагоги отмечают, что положительную оценку интеграционным процессам можно дать только в случае длительных и устойчивых контактов между детьми. С целью создания условий для неформального общения в США и Канаде практикуется проведение еженедельных собраний в классе, во время которых происходит совместное обсуждение прошедших событий и предстоящих мероприятий [3].

Таким образом, в странах Северной Америки накоплен оригинальный опыт реализации инклюзивного образования в учебных заведениях, который может быть заимствован, адаптирован и в последующем использован в условиях отечественной системы образования. Вместе с тем наблюдаются и тенденции, препятствующие благоприятному продвижению этого процесса. Для школ все ещё характерна дифференциация учащихся по признаку их происхождения и успеваемости. Успех в организации инклюзивного образования во многом зависит от позиции руководства и персонала образовательных учреждений, а эта позиция часто характеризуется амбивалентностью проявления – поддержкой идеи инклюзивного образования на словах, но не на практике [2].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Инклюзивное образование : идеи, перспективы, опыт / сост. Л. В. Голубева. – Волгоград : Учитель, 2011. – 95 с.
2. Романова Т. В. Из опыта инклюзивного образования за рубежом // Инклюзивное образование: генезис, проблемы внедрения и перспективы: сб. науч. тр. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед ун-т, 2013. – С. 140–145.
3. Шевелева Д. Е. Особенности организации инклюзивного образования в России и за рубежом (компаративистское исследование) // Проблемы современного образования. – 2014. – № 5. – С. 105–115.

**ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА  
В ИНТЕГРИРОВАННОЙ ГРУППЕ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

**Features of the socio-psychological climate in the integrated group of trade school**

*М.Е. Варламова*

*ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары*

[maryevg@mail.ru](mailto:maryevg@mail.ru)

**Аннотация.** В статье отражены особенности социально-психологического климата интегрированных учебных групп профессионального училища. Предпринята попытка определения влияния этих особенностей на процесс социально-психологической адаптации.

**Abstract.** The article describes the features of the socio-psychological climate in the integrated study groups of trade school. An attempt was made to determine the influence of these features on the process of social and psychological adaptation.

**Ключевые слова:** *социально-психологический климат, интегрированное обучение, девушки с нарушениями интеллекта.*

**Keywords:** *socio-psychological climate, integrated education, girls with intellectual disabilities.*

Социально-психологический климат составляет качественную сторону межличностных отношений в коллективе. Исследователи (А.В. Петровский, С.В. Велиева, А.Р. Мустафина и др.) отмечают, что он обуславливает психическое состояние всех членов группы [4,2,3].

В работах Н.Н. Васильевой, М.В. Сердюковой выявлено, что благоприятный социально-психологический климат в группе способствует процессу социализации в новых условиях [1,5]. Особенно это важно при переходе от одной ступени обучения к другой, в частности, при поступлении в учебно-профессиональное образовательное учреждение.

На современном этапе развития отечественной системы образования одним из актуальных направлений является интегрированное обучение лиц с особыми образовательными потребностями. Включение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в учебные группы, ставит перед педагогическим коллективом, куратором задачи по формированию благоприятного психологического климата в

учебной группе при интегрированном обучении, что является важным условием успешной социально-психологической адаптации.

Целью нашего исследования явилось изучение особенностей социально-психологического климата в интегрированных группах учебно-профессионального образовательного учреждения.

Исследование проводилось на базе РГОУ НПО «Профессиональное училище № 23» г. Чебоксары. Исследованием было охвачено 6 учебных групп 1-го года обучения. Общее количество испытуемых всех 6 групп составило 120 человек в возрасте от 16 до 19 лет (из них – 60 девушек с нормальным интеллектом, 60 девушек с нарушениями интеллекта).

Для изучения социально-психологического климата в группах учащихся нами была использована методика «Экспресс-методика оценки социально-психологического климата в коллективе» (О.С. Михалюк, А.Ю. Шалыто). Результаты исследования свидетельствуют о том, что во всех учебных группах отмечается отрицательный социально-психологический климат по эмоциональному показателю. Это отражается в том, что у большинства учащихся на эмоциональном уровне (эмоциональный компонент) отмечается непринятие коллектива учебной группы. Девушкам не нравится состав группы, многие учащиеся неприятны друг другу.

В большинстве групп (1,3,5,6) характерен противоречивый, неопределенный, нестабильный социально-психологический климат по когнитивному показателю. Данный факт свидетельствует о том, что учащиеся в целом затрудняются в определении индивидуальных особенностей друг друга, не знают интересов, увлечений одноклассников, что может затруднять построение адекватных взаимоотношений. В то же время в двух группах отмечен положительный климат по данному показателю. Здесь большинство девушек отвечали, что хорошо знают деловые и личностные качества друг друга. Однако знание качеств личности друг друга в этих группах также не стимулирует желание общаться друг с другом, не способствует эмоциональному принятию коллектива, поскольку по эмоциональному и поведенческому показателям в этих группах отмечается отрицательный психологический климат.

По поведенческому показателю социально-психологического климата выявлено, что большинству групп характерен отрицательный климат. Это обуславливает нежелание учиться и работать в данной учебной группе, поддерживать общение и взаимоотношения за пределами училища, вне учебного процесса. В двух группах отмечается противоречивый социально-психологический климат по поведенческому показателю. Большинство учащихся данных групп еще не определились в своем желании-нежелании взаимодействовать с одноклассниками, они лишь эпизодически проявляют желание работать вместе, изредка взаимодействуют друг с другом во внеучебной деятельности, в основном по поводу домашних заданий.



Таким образом, можно констатировать, что во всех исследуемых учебных группах отмечается неприятие членами группы друг друга на эмоциональном уровне; нежелание учиться и работать в учебной группе, взаимодействовать друг с другом в учебное и внеучебное время; затруднения в определении индивидуальных особенностей, интересов друг друга; недостаточная сплоченность, разрозненность членов группы.

Выявленные особенности социально-психологического климата в интегрированных учебных группах обуславливают необходимость проведения работы по формированию благоприятного психологического климата в группе, повышению сплоченности коллектива, эмоционального принятия членами коллектива друг друга с целью оптимизации процесса их социально-психологической адаптации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Васильева, Н.Н. Психолого-педагогические подходы по адаптации детей к школьному обучению / Н.Н. Васильева, С. В. Феоктистова // Глобальный научный потенциал. – 2014. – № 9 (42). – С. 151-153
2. Велиева, С.В. Особенности взаимосвязей психических состояний у детей дошкольного возраста / С.В. Велиева // Вестник Чувашского университета. – №1. – 2013. – С. 76–79
3. Мустафина, А.Р. Исследование особенностей общения детей 6-7 лет со взрослыми / А.Р. Мустафина // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2010. – №1 (65). – С. 111–116
4. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. / А.В. Петровский. – М. : Политиздат. – 1982. – 254 с.
5. Сердюкова, М. В. Педагогическая регуляция социально-психологического климата студенческой группы вуза [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук. : 13.00.01 / Сердюкова Майя Вадимовна. – Ульяновск., 2012. – 22 с.

УДК 37.061: 372.3/4

### **АНАЛИЗ УСЛОВИЙ УСПЕШНОГО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-КОМПЕТЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИНТЕГРИРОВАННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

#### **Analysis of conditions for the successful creation of socially competent behaviour of younger pupils in integrated educational space**

*Н.И. Арсентьева*

*ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары*

*[arsentyeva77ni@yandex.ru](mailto:arsentyeva77ni@yandex.ru)*

**Аннотация.** В статье представлено краткое изложение научного материала о степени изученности организуемых условий по формированию социального опыта у детей первой ступени обучения.

**Abstract.** The article considers the short review of the scientific material about the degree of the learned organized conditions in forming primary school children's social experience.

**Ключевые слова:** *разновидность условий, массовая школа, интегрированное пространство, дети с нарушениями.*

**Keywords:** *variety of conditions, popular school, integrated space, children with disorders.*

Любая система простая и сложная имеют свою иерархию, свой упорядоченный механизм, который приходит в движение посредством функционирования и влияния одного из его элементов. Синхронность, упорядоченность и продуктивность его работы предопределяется имеющимися факторами. Педагогическая практика и психолого-педагогические научные исследования показывают, что любая намеченная цель, поставленные к ней задачи, тщательно подобранный педагогический инструментарий, содержание могут быть оперативными только при создании определенной среды, которая обусловлена совокупностью конкретных условий, способных обеспечить эффективность педагогического процесса. Отсутствие особенно созданных условий для полноценной социализации и раскрытия личности ребенка приводит к его запущенности: к самоуничтожению, психологической инкапсуляции, антисоциальным действиям.

Понятие «педагогические условия» в разных литературных источниках трактуется по-разному. В толковом словаре И.Т. Фроловой на наш взгляд представляет интересным определение «условие (У.) – философская категория, выражающая отношение предмета к окружающим его явлениям ... Люди, познав законы природы, могут создать благоприятные и устранить неблагоприятные У. ... Влияя на процессы и явления, У. сами подвергаются их воздействию» [1]. Интерпретация данного определения с философской и психолого-педагогической точек зрения сходится в понимании каузальной связи между совокупностью искусственно либо витально созданных обстоятельств субъектами процесса и их непосредственным взаимовлиянием друг на друга.

На основе классификации Н.В. Ипполитовой и Н.С. Стерховой мы распределили проанализированные педагогические условия по следующим категориям [2]: *организационно-педагогические* (О.В. Запятая, М.Р. Даурова, Н.Г. Максимова, О.Н. Романова др.); *психолого-педагогические* (Ф.У. Кисриева, А.В. Дресвянина, В.В. Зинченко, Р.М. Чумичева и др.); *социально-педагогические* (Н.А. Баранец, О.А. Карсакова, Н.И. Белоцерковец, А.И. Сапожников др.); *дидактические* (О.А. Крузе-Брукс, В.Г. Гаджиагаева, К.П. Зайцева, О.В. Никонова др.); *психологические* (О.В. Шешукова, О.И. Крушельницкая, Г.А. Цукерман, О.В. Хухлаева др.).

В нашем педагогическом исследовании особого внимания заслуживают условия в интегрированном пространстве, которые мы также проклассифицировали на :

*организационно - педагогические* (Н.А. Хохлова, Е.А. Черенева); *психолого-педагогические и дидактические* (А.М. Щербакова, Р.В. Овчарова, Е.Г. Речицкая и др.); *психологические* (Ю.А. Королева, В.В. Серова, Н.В. Бабкина).

Анализ многочисленных психолого-педагогических научных работ показывает, что условиями являются факторы многопланового порядка, которые имеют свою разновидность это: формы, принципы, методы и приемы, стимулы, технологии. Далее рассмотрим вкратце некоторые виды условий в разных образовательных пространствах.

В массовых школах *в учебной деятельности - формы*: совместная деятельность разновозрастных групп, преобладание дошкольных методов (Р.М. Чумичева и Н.А. Платохина); *сочетание методов, форм и приемов*: интеграция содержания учебных предметов, учебная кооперация, сократические диалоги и полилоги, социальные надпредметные программы и проекты т.д. (Ю.В. Коротина); интеграция знаний, дифференцированная ролевая ответственность, рефлексия за процесс и результат взаимодействия (О.А. Крузе-Брукс); участие близкого окружения ребенка, рефлексия достигнутого уровня, игровые, проблемно-поисковые методы и дидактические средства (О.А. Карсакова); отбор изучаемых тем и языкового содержания, проигрывание жизненных ситуаций, ролевые игры, уроки-экскурсии, конференции т.д., внеклассные мероприятия (И.Е. Шишова); *в учебной и внеучебной деятельности - методы*: дополнение учебной рефлексивной общности нерефлексивной с целью максимального проявления компетентности в самостоятельных действиях совместной работы (Г.А. Цукерман); *во внеучебной деятельности – формы, приемы и принципы*: индивидуальные и дифференцированные занятия, акцент на социальной компетентности и психологическом здоровье, консультационная работа родителям, анализ причин успеха (О.В. Хухлаева); разновозрастные объединения – принципы: добровольность, постепенное усложнение содержания, творческий характер общения, регулярность, преобладание «игровой» позиции педагога-организатора т.д. (Н.Э. Политнева); *методы, приемы и формы*: семинары с педагогами, тренинги с родителями, детьми, привлечение старшеклассников (О.В. Галакова), последнее также предлагает Е.В. Петрова; имитация действительности в ситуации выбора, перенос в реальность (Б.В. Куприянов, М.И. Рожков, И.И. Фришман); игровой тренинг, волонтерство, проблемно-ценностное общение, социальное творчество т.д. в общественных местах (Е.А. Домченко); *технологии*: совместное социальное творчество от группы к учреждению, далее в город, выход в социум (М.И. Болотова).

Найдено немного научных работ, посвященных формированию социальной компетентности у детей с нарушением развития. Способы организации условий *в учебной деятельности – методы и формы*: естественная коммуникация в процессе трудовой деятельности (А.М. Щербакова); *в учебной и внеучебной деятельности -*

*комплексные методы*: этюд, пиктография, кляксография, пластилиновая живопись, графическая музыка и т.д. (Р.В. Овчарова); *во внеучебной деятельности - принципы*: единство диагностического и коррекционного подхода, учет индивидуальных особенностей, строжайшее дозирование во времени т.д.; *методы*: художественное чтение, упражнения на социальную перцепцию и т.д. (В.В. Серова).

Имеется много других интересных моделей по формированию социального опыта у детей - Е.В. Сподаренко, О.В. Шешуковой, Е.И. Тенчуринской, В.В. Новикова, Н.В. Калининой, Л.А. Протасовой, В.М. Басовой, В.В. Цветкова, И.А. Кудаевой, В.В. Зинченко, А.А. Ярулова, Н.А. Баранец, Т.Ю. Андрущенко, О.Н. Романовой, О.В. Запятой, А.И. Сапожникова, Ю.В. Коротинной, Н.Э. Политневой, Д.Б. Воронцова, М.И. Болотовой, И.В. Волковой, А.М. Негматовой (1991) и другие.

Что касается *интегрированного образовательного пространства*, то здесь нашлось недостаточно научных исследований в области развития социальных навыков, например: согласование основной образовательной программы с элементами модулей специальных коррекционных занятий, взаимодействие специалистов и родителей, мотивация самостоятельной когнитивной активности ребенка (Н.А. Хохлова); внешкольная, внеучебная деятельность, арттерапия, психогимнастика, проектированное рисование т.д. (Ю.А. Королева); организация специального коммуникативного пространства: занятия по формированию речевых навыков, пропедевтическая подготовка к учебному и внеучебному взаимодействию, сотрудничество сурдопедагога с учителями предметниками, привлечение родителей, традиционные и нетрадиционные формы внеучебного взаимодействия (О.Л. Беляева).

Общей характеристикой для многих условий являются принципы гуманистического характера, личностно – ориентированного и кооперационного взаимодействий, самостоятельности, саморефлексивности, проявления творческого потенциала, интеграции учебной и внеучебной деятельности, включение в социально полезные дела, а также привлечение близкого окружения ребенка.

Интеграция детей с ОВЗ в массовую школу требует дополнительных педагогических ресурсов для социализации тех и других детей друг к другу. Таким вспомогательным ресурсом в решении проблемы, мы видим, может стать кружковая деятельность, направленная на развитие и коррекцию межличностного сотрудничества между детьми. Условия и научные результаты для запуска реализации подобного механизма работы в научных работах не достаточно изучены, что требует своего решения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – 6 изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.
2. Ипполитова Н.В., Стерхова Н.С. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация [Электронный ресурс] : Исследованно в России: электрон. науч. журн. – 2012, №1. – С.8-

## ТРЕВОЖНЫЕ СОСТОЯНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

### Anxiety of children with disabilities

*О. П. Мурзина, Г. Г. Вербина*

*ЧГУ им. И. Н. Ульянова, г. Чебоксары*

[murzinaolgap@mail.ru](mailto:murzinaolgap@mail.ru)

**Аннотация.** В статье раскрываются результаты исследования тревожных состояний у детей с нарушениями развития, которые связываются с одиночеством и необходимостью преодоления психологического дискомфорта.

**Abstract.** The article describes the results of the study of anxiety disorders in children with developmental disorders that are associated with loneliness and the need to overcome the psychological discomfort.

**Ключевые слова:** *тревожность, дезадаптация, нарушение развития.*

**Keywords:** *anxiety, maladjustment, violation of development.*

Тревожность – распространённый психологический феномен нашего времени. Она является частым симптомом неврозов и функционального психоза, а также является пусковым механизмом расстройства эмоциональной сферы личности. Как и любое комплексное психологическое образование, тревожность характеризуется сложным строением, включающим когнитивный, эмоциональный и операционный аспекты, при доминировании эмоционального. В целом, тревожность – это субъективное проявление неблагополучия личности, ее дезадаптации [1]. Основные причины тревожности детей: конфликт между потребностями ребенка; противоречивые требования со стороны родителей, ребенка и общества; неадекватные требования, не соответствующие психофизиологическому развитию ребёнка; конфликт воспитательной системы школы; видоизмененное отношение общества и др.

Дети с нарушениями в развитии составляют особую социальную группу населения, неоднородную по своему составу и дифференцированную по возрасту, полу и социальному статусу, занимающую значительное место в социально-демографической структуре общества. Дети с нарушениями в развитии определяются значительным ограничением жизнедеятельности, приводящей к социальной дезадаптации вследствие нарушений роста ребенка и развития, способностей к самообслуживанию, передвижению, ориентации, контролю за своим поведением,

обучению, общению, трудовой деятельности в будущем. Нарушение в развитии и жизнедеятельности возникает в период формирования высших психических функций, усвоения знаний и умений, становления личности [2]. В этом смысле детская инвалидность представляет серьезную проблему, поскольку накладывает ограничения не только на проявления личности, но и на ее формирование. Актуальность исследования обуславливает то, что дети с нарушениями в развитии оказываются, лишены доступных их здоровым сверстникам каналов получения информации: скованные в передвижении и использовании сенсорных каналов восприятия, дети не могут овладеть всем многообразием человеческого опыта, остающегося вне сферы досягаемости. Они также лишены возможности предметно-практической деятельности, ограничены в игровой деятельности, что негативно сказывается на формировании высших психических функций. Отрицательные эмоциональные переживания, хроническая неудовлетворенность и т.п. могут приводить к патологическим изменениям характера, искажениям в формировании личности и повышенной тревожности.

Значимый вклад в изучении проблемы тревожности внесли отечественные и зарубежные ученые, такие как Н.В. Имедадзе, В.С. Мерлин, М. Дорки, В.Р. Кисловская, Е.И. Рогов, А.М. Прихожан, Г.Г. Аракелов, Н.Е. Лысенко, Е.Е. Шотт, В.В. Белоус, Б.М. Теплов, А.В. Петровский. Современные исследования тревожности направлены на различие ситуативной тревожности, связанной с конкретной внешней ситуацией, и личностной тревожностью, являющейся стабильным свойством личности, а также на разработку методов анализа тревожности, как результата взаимодействия личности и ее окружения. Экспериментальные материалы показывают, что на проявление тревожности у детей большое влияние оказывает социализация, интенсивно протекающая в детских садах и школах[3]. В этом же аспекте анализирует тревожность В.Р. Кисловская, на основании исследования, показывающего, что уровень тревожности коррелирует с социометрическим статусом во всех возрастах (дошкольный, младший школьный, подростковый, юношеский).

Эмпирическое исследование тревожных состояний детей с нарушениями в развитии проводилось на базе «Центра психологической поддержки семьи «Росток» г. Новочебоксарск и «Чебоксарской специальной (коррекционной начальной школы-детский сад №3) «Надежда». Выборка составила 54 испытуемых, дети в возрасте от 6 до 12 лет, среди которых 22 девочки и 32 мальчика с нарушениями в развитии. В исследовании применялись следующие тесты и проективные методики: 1. Шкала реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера. 2. Шкала тревожности для детей CMAS (адаптация А.М. Прихожан). 3. Личностная шкала проявления тревоги Дж. Тейлор. 4. Проективная методика «Кактус». 5. Методика «Дом – Дерево — Человек» Дж. Бука.

По результатам исследования тревожных состояний детей с нарушениями в развитии были сделаны следующие выводы: 1. Для лиц с нарушениями в развитии характерны отчужденность, отгороженность от жизни общества, неудовлетворённость своим положением, которая связана, прежде всего, с одиночеством, с наличием проблемы приспособления к своему положению и необходимостью преодоления психологического дискомфорта. 2. Проективные методики позволили определить нехватку психологической теплоты дома.; слабо развитые отношения с друзьями; беспокойство, ранимость, изолированность, скованность, зависимость, неуверенность, существующий на момент исследования стресс, вызванный, может быть, запретами и ограничениями. 3. Результаты исследования показали, что детям с нарушениями в развитии не хватает общения с внешним миром, наблюдается слабость, неуверенность в себе, затруднения в достижениях своих целей, которые приводят к компенсаторным мечтам о власти, влиянии, такие дети прибегают к фантазиям, надеждам, уходу от реальности.

Изучение тревожных состояний детей с нарушениями в развитии поможет своевременно оказать им психологическую помощь и провести соответствующую психокоррекцию.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Имедадзе И.В. Тревожность как фактор учения в дошкольном возрасте / И.В. Имедадзе. – Тбилиси, 2000. – 240 с.
2. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями / под ред. А.М. Поликова. – КТМУ., 2006 – 207с.
3. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности / А.М. Прихожан // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 2.

УДК 376. 42

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**The use of technology to foster critical thinking by reading and writing in teaching  
children with disabilities**

*Л.В. Григорьева*

*КС(К)ОУ «Кугесьская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат» Минобразования Чувашии, пос. Кугеси*

[ludmila150@mail.ru](mailto:ludmila150@mail.ru)

**Аннотация.** Рассматриваются особенности использования элементов критического мышления в пошаговом анализе текста для формирования умения конструировать собственный текст в рамках поисковой деятельности.

**Abstract.** The features of the use of elements of critical thinking in a step-by-step analysis of the text to form ability to design your own text within the search activity.

**Ключевые слова:** *критическое мышление, ситуация успеха, чтение, письмо*

**Keywords:** *critical thinking, the situation of success, reading, writing*

Образовательные технологии - это система деятельности педагога и учащегося, которая направлена на конкретный результат. Результат – это успех. Нужен ли ученику успех? «Да!»- скажет каждый из нас. В успехе заинтересованы и ученики, и учителя. Вывод: деятельность педагога должна быть направлена на создание ситуации успеха в учении.

Создавая условия для успешного учения, каждый педагог ищет свои образовательные технологии, которые побуждают ученика добывать знания. Выбор педагогических технологий зависит от специфики учебного предмета.

Мы согласны с точкой зрения С.И. Заир-Бек, что использование элементов технологии развития критического мышления посредством чтения и письма способствует полноценному усвоению материала при самостоятельной работе школьников с учебником [2].

В качестве примера приведем пошаговую работу над текстом в классе коррекционно-развивающего обучения.

Шаг первый. Чтение текста по смысловым отрывкам. Осмысление текста. Объяснение новых слов и выражений.

Шаг второй. Выделение учениками ключевого слова или словосочетания в тексте. Например: живой мир. Этот шаг позволяет каждому учащемуся выделить значимые именно для него понятия.

Шаг третий. Запись ключевого словосочетания и погружение в текст. Находим слова, которые помогают расшифровать ключевое словосочетание. Эти слова можно расшифровать и существительными, и глаголами, в зависимости от того, каким его увидят ученики: в движении или в образах. Живой мир - муравьи, кузнечики, воробей, кот, ветер. Перед нами появляются образы.

Живой мир – копошится, тащит, двигается, скачет, прыгает, наблюдает, колышет. В данном варианте мир мы видим в движении.

Шаг четвертый. Учащиеся с помощью вводных конструкций, которые даются ученикам заранее (я думаю, мне кажется, по моему мнению, таким образом), составляют свои предложения, рассуждая, почему мир живой. Например: Мир движется, копошится, тащит, дышит, прыгает, скачет. Таким образом, я могу сказать, что мир живой. Этот шаг



позволяет не только активизировать лексические единицы в речи учащихся и ввести новые, но и объединить их в связное высказывание, тренировать различные грамматические структуры в зависимости от поставленной цели.

Шаг пятый. Прослушивание составленных предложений. Это поможет рассмотреть различные варианты мнений по одному и тому же вопросу. Сконструированное лучшее предложение записывается на доске и в тетрадях.

Задача учителя работать не только над обогащением словарного запаса учащихся, но и над увеличением его подвижности, которым владеет ученик в данный момент, связывать грамматические и речевые аспекты обучения, стремиться к реализации коммуникативного подхода. И с этой целью переходим к следующему шагу. Составление своего текста на основе данного.

Исходный текст из учебника 9 класса.

«Миша улегся в саду на траве. Огромный живой мир копошился вокруг.

Муравей тащил хвоинку. Рядом с ним двигалась его маленькая тень. По траве скакал кузнечик на согнутых ножках. По дорожке боком прыгал воробей. С крыльца беседки за ним внимательно наблюдал кот. Ветер колыхал траву. Приятная истома охватила Мишу» [1].

Ключевой тезис технологии развития критического мышления «конструирование» знания в рамках собственной поисковой деятельности. Результаты можно посмотреть на двух примерах работ учащихся.

Сочинение Рузавина Георгия.

#### Огромный мир

Я улегся в саду на траве. И вдруг я осознал, что мир огромен. По синему небу куда-то спешили облака. Где-то заливается жаворонок. Глаза слепит солнце, и я повернулся спиной к небу.

И снова сделал открытие: мир-то живой. Я увидел, как муравей тащил хвоинку. Внимательно смотрел, как рядом с ним двигалась его маленькая тень. По траве скакал кузнечик на согнутых ножках. Я протянул руку, чтобы его поймать, но он исчез.

Птички прыгали с ветки на ветку. Около дома клевал зернышки воробей. С крыльца наблюдал за ним кот Васька. Васька прыгнул, но воробей успел улететь.

Легкий ветер дул, шелестела трава, ветки дерева шептались о чем-то. Падали яблоки с яблонь. Одно яблоко покатилося ко мне. Приятная истома охватила меня.

Сочинение Тихонова Дениса.

#### Мир огромен.

У меня не было настроения, я решил в саду полежать на траве. Я посмотрел на облака, а потом на сад. Вокруг меня был огромный мир.

Я оторвал взгляд от неба и увидел маленького муравья, который тащил хвоинку. Я пригляделся и заметил, что хвоинка больше муравья. Вдруг через него перепрыгнул

кузнечик. Видно было, что он куда-то спешил. Он скакал почему-то по дорожке боком, я даже усмехнулся.

В беседке за воробьем внимательно наблюдал кот. У меня поднялось настроение.

Мир огромен. Я решил, что каждый пустяк не должен портить настроение.

Каждый ученик, даже слабоуспевающий, сумеет написать свой вариант сочинения, заменяя слова исходного текста, таким образом, шаг за шагом приближаясь к самостоятельному сочинению подобных текстов описания с элементами рассуждения. Это и есть успех, пусть небольшой, но он привел ученика с ограниченными возможностями здоровья к определенному результату, который оценивается не только отметкой, но и словами: «Молодец! Ты сегодня очень постарался». Использование элементов критического мышления посредством письма и чтения позволяет мне создать на уроке атмосферу партнерства, совместного поиска и творческого решения проблем, то есть оптимальные условия для познавательной деятельности учащихся.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Галунчикова Н.Г. Русский язык. Учебник 9 класса специальных (коррекционных) образовательных учреждений 8 вида / Н.Г. Галунчикова. – М.: Просвещение, 2011. – С. 4.

2. Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителя / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская.- М.: Просвещение, 2004.

УДК 373.2

## ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В РАМКАХ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### **Thematic planning of work with children with disabilities in the federal public educational standard of preschool education**

*Л.А. Иванова*

*МБДОУ «Детский сад № 11» города Чебоксары*

[detsad147@rambler.ru](mailto:detsad147@rambler.ru)

**Аннотация.** В последние годы в работе с детьми дошкольного возраста широко применяется такая форма организации воспитательно-образовательного процесса, как тематическое планирование. Особенно актуальным оно стало в связи с развитием вариативных форм дошкольного образования.

**Abstract.** In recent years in working with children of preschool age is widely used such form of organization of educational process as thematic planning. Especially relevant it was in connection with the development of various forms of preschool education.

**Ключевые слова:** *тематическое планирование; ограниченные возможности здоровья.*

**Keywords:** *thematic planning; limited possibilities of health.*

Современный этап развития дошкольного образования характеризуется быстрым темпом внедрения инновационных технологий в практику работы детских садов. В последние годы в работе с детьми дошкольного возраста широко применяется такая форма организации воспитательно-образовательного процесса, как тематическое планирование. Особенно актуальным тематическое планирование стало в связи с развитием вариативных форм дошкольного образования, а именно, организацией во многих регионах России групп комбинированной направленности, кратковременного пребывания детей в дошкольных образовательных учреждениях.

Как мы понимаем «тематическое планирование образовательного процесса»?

По мнению Е. А. Алябьевой тематическое планирование – это планирование в соответствии с примерной общеобразовательной программой дошкольного образования по всем образовательным областям; объединение содержания образовательных областей вокруг одной определённой темы [1]. Такая форма организации образовательного процесса имеет ряд преимуществ:

- дает большие возможности для развития детей: практики, экспериментирования, развития основных навыков, понятийного мышления и т. д.;
- обеспечивает удобство включения в учебную программу региональных и культурных компонентов (например, за счёт введения специальных тем), позволяет полнее отразить специфику дошкольного учреждения при планировании;
- обеспечивает достижение единства образовательных целей и преемственности в детском развитии на протяжении всего дошкольного возраста.

Что даёт тематическое планирование детям? Возможность «проживания» ребёнком содержания образовательного процесса во всех видах детской деятельности.

Что даёт тематическое планирование педагогам? Помогает равномерно распределить программный материал в течение учебного года, своевременно закрепить его, избежать нагрузки, спешки, заранее предусмотреть и обдумать методы, приемы, используемые в работе с детьми; не дублировать работу друг друга, а строить ее системно, последовательно и логично; решать образовательные задачи не только в рамках образовательного учреждения, но и сотрудничать с семьей [2].

Каждое дошкольное учреждение имеет свои особенности, в силу которых и выстраивает работу, подбирая наиболее эффективные для данного учреждения формы планирования образовательного процесса. Специфика перспективного планирования образовательного процесса для детей с ОВЗ заключается в том, что основой коррекционной работы в комбинированных и компенсирующих группах является

тематический подход, обеспечивающий концентрированное изучение материала, а основной принцип организации работы - принцип комплексности (взаимодействие специалистов). В связи с этим в МБДОУ «Детский сад №11» г. Чебоксары содержание планирования основано на принципе комплексности и тематического подхода к образовательному процессу, определяется синтезом комплексной программы дошкольного образования и специальных коррекционных программ с учётом индивидуальных особенностей дошкольников с ограниченными возможностями здоровья: возраста, структуры нарушения, уровня психофизического развития и т.п.

Реализацию комплексно-тематического планирования обеспечивает насыщенная предметно-развивающая среда. В каждой группе МБДОУ «Детский сад № 11» оборудованы центры активности, которые ориентированы на организацию различных видов детской деятельности и соответствуют всем образовательным областям, подобраны оборудование и игрушки, отвечающие требованиям ФГОС.

Содержание материала во всех центрах обновляется и пополняется в соответствии с темой, что даёт возможность ребенку более полно и разносторонне «прожить» материал. Все материалы, размещенные в центрах активности, открыты и доступны детям.

Каждую новую тему мы начинаем с экскурсии, путешествия, приобретения практического опыта, рассматривания, наблюдения, беседы по картине. При изучении каждой темы намечаем, совместно с учителем – дефектологом и учителем-логопедом, тот словарный минимум, который дети могут и должны усвоить в речи. Также уточняем грамматические категории, типы синтаксических конструкций, которые необходимо закреплять воспитателю по следам коррекционных занятий учителя – логопеда и учителя - дефектолога. Музыкальный руководитель также ориентируется на тематический план групп. И музыкальный репертуар, и построение музыкальной деятельности отражают содержание изучаемой темы. Это помогает детям систематизировать, обобщать, расширять знания средствами музыкального творчества, «прожить» изучаемую тему через музыку, движения, а также позволяет музыкальному руководителю эффективнее строить деятельность с детьми.

В завершение каждого тематического периода проводятся итоговые мероприятия. Это могут быть занятия (комплексные, интегрированные, итоговые), развлечения, экскурсии, выставки, театрализованные представления для младших дошкольников, родителей и другие формы работы, в рамках которых осуществляется обобщение и систематизация полученных детьми знаний, опыта, впечатлений. Всё это способствует развитию творческого взаимодействия педагогов групп, родителей и детей.

Практическое применение тематического планирования в группах с детьми с ограниченными возможностями здоровья показало, что использование такой формы работы в воспитательно-образовательном процессе позволяет значительно сократить время для занятий, освобождая его для игры, оздоровительных мероприятий;

многократное повторение познавательного материала в различных видах деятельности позволяет лучше усвоить его. Тщательная подготовка педагогов к тематической неделе сполна окупается эмоциональной реакцией детей, их максимальной активностью в течение всего дня.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алябьева, Е. А. Тематические дни и недели в детском саду. Планирование и конспекты / Е. А. Алябьева. – М.: ТЦ Сфера, 2005. -160 с.
2. Скоролупова, О. А. Тематическое планирование воспитательно-образовательного процесса в дошкольных образовательных учреждениях/ О. А. Скоролупова. –М.: ООО Издательство «Скрипторий 2003», 2006. –112 с.

УДК 373.2

### **ДЕТИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ – ИНТЕГРАЦИЯ В СРЕДУ ЗДОРОВЫХ ДЕТЕЙ НА БАЗЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ (ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ)**

**Children with disabilities – integration into the environment of healthy children  
in pre-school educational establishment (problematic aspects)**

*Е.Н. Визгина*

*МБДОУ «Детский сад №1», г.Новочебоксарск*

[marinenkovaen@mail.ru](mailto:marinenkovaen@mail.ru)

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемные моменты интеграции детей с ограниченными возможностями общества в среду здоровых детей. Приведены исследования на муниципальном уровне на базе дошкольной образовательной организации — толерантного отношения к особой категории детей. Обозначено направление по разрешению указанных трудностей интеграции.

**Abstract.** The article deals with the problem points of integration of children with disabilities in society environment of healthy children. Presented research at the municipal level on the basis of pre-school educational institution - a tolerant attitude to a particular category of children. Indicate the direction to resolve these difficulties of integration.

**Ключевые слова:** *ребенок-инвалид, интеграция, коммуникация, среда.*

**Keywords:** *child with a disability, integration, communication, the environment*

Реформирование российской экономики в конце XX века привело к снижению адаптивных возможностей многих категорий граждан страны. Особенно это отразилось на детях-инвалидах, приспособительные возможности которых снижены в связи с

недостатками физического и психического здоровья, ограничением социального опыта [5, 144].

Так основной целью работы с детьми-инвалидами за рубежом является их интеграция. В законодательных актах зарубежных стран, с целью усиления интеграции инвалидов, запрещается их дискриминация в различных сферах жизни. В Конвенции о правах инвалидов (принятой 13 декабря 2006 года) говорится о поощрении и защите прав инвалидов на основе комплексного подхода в работе в области социального развития, прав человека и недискриминации [1].

В России действует принципиально новая система образования на основе утвержденных федеральных государственных образовательных стандартов и разработанных в соответствии с ними образовательных программ. Очевидным, представляется последовательная и планомерная трансформация системы специального образования, выдвижение специфических требований к образовательной среде для категории детей с особыми потребностями, среди которых: обеспечение определенного режима жизни, особая планировка помещений [4, 2] в рамках учреждений общеразвивающего вида.

Неблагоприятная ситуация для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья складывается и в сфере коммуникации. Барьер общения возникает из-за того, что большинство инвалидов стремится к общению со здоровыми детьми, к расширению социальных контактов, обогащению жизненного опыта на равных с ними условиях. Способы и темпы передачи или восприятия информации у таких детей сужены или отличаются от скорости, которая принята в среде здоровых сверстников. В связи с этим, дети-инвалиды испытывают психологические затруднения при вступлении в контакт с окружающими. Сегодня мы наблюдаем ситуацию, когда здоровые дети не имеют представления о проблемах особых детей. Эффективным средством для устранения этого недостатка может послужить вхождение детей с ограниченными возможностями в различные социальные группы, клубы по интересам; возникает необходимость развития волонтерского движения, способствующего укреплению дружеских связей.

Частично-интегрированное образование детей-инвалидов способствует расширению социальных контактов в процессе общения со здоровыми детьми, обогащению жизненного опыта на равных с ними условиях. Нарастающий характер интеграционных процессов в обществе делает вопросы воспитания взаимоотношений нормально развивающихся детей и детей-инвалидов весьма актуальными [3, 71].

Проанализировать данную ситуацию на предмет толерантного отношения окружающих к детям с ограниченными возможностями здоровья на примере дошкольного учреждения. В качестве главного метода исследования выступило анкетирование. 69 респондентам (которыми выступили родители детей,

воспитывающихся в МБДОУ №1 «Маленькая страна» г. Новочебоксарск), предлагалось ответить на три вопроса: 1. «Приходилось ли Вам встречать детей с нарушением в развитии?» 2. «Какие чувства Вы при этом испытывали?» 3. «Как Вы относитесь к тому, что группу Вашего ребёнка будет посещать ребёнок с какими-либо нарушениями (речи, слуха, зрения, интеллекта, передвижения)?»

На основе проведенного исследования выяснилось, что большинству респондентов приходилось когда-либо встречать детей с ограниченными возможностями (67 из 69 опрошенных). Чувство жалости к детям с ограниченными возможностями испытывают 49 респондентов, 18 – восхищаются упорством инвалидов, равнодушными оказались 2 респондента. Ответы респондентов по поводу посещения ребёнка с какими-либо нарушениями в массовую группу распределились следующим образом: 45 респондентов отнеслись спокойно; 22 респондента оказались противниками этого процесса и лишь 2 респондента отнеслись равнодушно. Анализ показывает, что большая часть респондентов положительно относится к совместному воспитанию здоровых детей с детьми с ограниченными возможностями. Несмотря на понимание всей специфики проблемы, имеет место дистанцированность окружающих от существующей в обществе проблемы. Такое отношение может быть изменено благодаря стратегии по повышению уровня информированности населения о детях-инвалидах. Например, наиболее доступным вариантом знакомства детей дошкольного возраста о трудностях, с которыми сталкиваются их сверстники с ограниченными возможностями жизнедеятельности, могут быть беседы, иллюстрированная литература.

В Чувашии, равно как и по всей стране, органы власти обратили внимание на нужды инвалидов. Было разработано и реализовано множество программ и проектов, направленных на интеграцию детей-инвалидов в социум. Для решения этих сложных и комплексных задач необходимо межведомственное взаимодействие различных государственных структур и организаций. Особая роль при этом отводится сотрудничеству с благотворительными и коммерческими организациями. Активно ведётся работа некоммерческой ассоциации родителей детей-инвалидов (проект «Мой маленький мир»). Целью проекта является создание мобильных мастерских для детей, имеющих сложный дефект, и находящихся вне зоны традиционного специального образовательного пространства по освоению доступных профессионально-трудовых навыков.

Практический опыт показывает, что в России, к сожалению, до сих пор существуют физические, социальные, психологические барьеры для детей с ограниченными возможностями здоровья, затрудняющие их интеграцию в современное общество. Проблемы интеграции детей-инвалидов могут быть решены вследствие изменения общественного сознания и совершенствования деятельности государственных

учреждений всех уровней в отношении инвалидов, призванных создать благоприятные условия для интеграции инвалидов в общество и предпосылок к независимой жизни.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Вопрос государственной поддержки // Вопросы социального обеспечения. – 2008. - № 10. – С. 2-4
2. Гуллина М.А. Словарь-справочник по социальной работе / М.А. Гуллина. – СПб.: Питер, 2008. - 400 с.
3. Ильина О.М. Международные нормы об инклюзивном образовании и имплементация их в Российскую правовую систему / О.М. Ильина // Дефектология.- 2008.- №5.- С.71.
4. Инвалидность детского населения России / А.А. Баранов, В.Ю. Альбицкий, Д.И. Зелинская, Р.Н. Терлицкая. – М.: Центр развития межсекторальных программ, 2008. – 240 с.
5. Немцева А.Ю. Особенности отношения к болезни у детей с ограниченными возможностями здоровья / А.Ю. Немцева // Социальные, экономические и правовые проблемы современной России. – Чебоксары 2009. – Вып. 8. Т. 1. – С. 144 – 147.

УДК 159.922.7

### РАЗВИТИЕ НАГЛЯДНО-ДЕЙСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ У АУТИЧНОГО РЕБЕНКА

#### The development of visually - effective thinking of children with early infantile autism

*Н.Ф. Садовникова, А.Ю. Борзова, Т.А. Строкина*

*МБДОУ «Детский сад №23» г. Чебоксары*

*[n.s.55@bk.ru](mailto:n.s.55@bk.ru)*

**Аннотация.** В статье описывается поэтапная коррекционная работа по развитию наглядно- действенного мышления у детей с ранним детским аутизмом.

**Abstract.** The article describes a phased remedial work on the development of visually - effective thinking of children with early infantile autism.

**Ключевые слова:** *ранний детский аутизм (РДА), наглядно-действенное мышление.*

**Keywords:** *early infantile autism (RDA), visual-active thinking.*

Мышление – это интегративный психический процесс (в качестве компонентов здесь выступают другие психические процессы: восприятие, память, внимание). В широком смысле понятие «мышление» трактуется как «опосредованное и обобщенное... познание объективной реальности» (Рубинштейн, 1989) , в узком смысле чаще всего под этим термином подразумевается процесс решения задач.



Как отмечает С. Гринспен, мышление у аутистов визуальное – они думают «в картинках». Думают медленно, вербальный процесс мышления для них чужд. Они думают картинками и образами, а не словами и суждениями. Опыт работы показывает, что дети с аутизмом понимают гораздо больше, чем могут выразить. Известно, что многие дети с аутизмом имеют неплохие способности к наглядно-действенному и наглядно-образному мышлению [1].

Наглядно-действенное мышление – вид мышления, опирающийся на непосредственное восприятие предметов в процессе действий с ними. Это мышление является основой для формирования более сложных видов мышления. Основная характеристика наглядно-действенного мышления определяется возможностью наблюдать реальные объекты и познавать отношения между ними в реальном преобразовании ситуации.

К моменту поступления в школу у ребенка 6-7 лет уже должно быть сформировано наглядно-действенное мышление, которое является необходимым базисным образованием для развития мышления наглядно. Что такое сформированное наглядно-действенное мышление? Ребенок с высоким уровнем развития наглядно-действенного мышления хорошо справляется с любыми видами продуктивной деятельности, где для решения поставленной задачи требуется умение работать по наглядному образцу, соотносить размеры и формы предметов.

Что же делать, если у ребенка не сформировано наглядно-действенное мышление. До начала работы над мыслительными процессами необходимы и важны особые предварительные этапы коррекционной работы, которые мы выделили опираясь на работы Д. С. Переверзевой [3] и О.С. Никольской [2].

Первый этап работы. Установление эмоционально-личностного контакта. Основная цель данного этапа - адаптация ребенка к условиям группы.

Второй этап. Выработка учебного стереотипа. Целью данного этапа является выработать умение сидеть за столом. Первые несколько занятий могут быть очень кратковременными (5-7 минут, а порой и 2 -х минут бывает достаточно), так как у аутичных детей все еще преобладает «полевое» поведение и удержать ребенка за столом достаточно сложно. Иногда, для выработки учебного стереотипа, приходится прибегать к удержанию ребенка за столом до окончания выполнения им задания.

Третий этап. Установление зрительного контакта. Формирование начальных коммуникативных навыков.

Как замена взгляда «глаза в глаза», сначала выработываем фиксацию взора на картинке, или интересующую вещь ребёнка, имеющую для него большое значение в данный момент (например: любимую игрушку), которую держу на уровне своих глаз. Если ребенок не реагирует на обращение, нужно мягко повернуть его за подбородок и дождаться, когда взор скользнет по предъявляемому материалу. Когда это происходит,

вещь отдаем ребёнку. Добавляется инструкция «Посмотри на меня». Постепенно время фиксации взгляда на предъявляемом материале будет возрастать и заменяться взглядом в глаза. Зафиксированный взгляд можно поощрить.

Четвёртый этап. Обучение пониманию речи, выполнение инструкций. Необходимыми предпосылками начала обучения являются частичная сформированность «учебного стереотипа», выполнение простых инструкций: «Дай» и «Покажи». Эти инструкции понадобятся для обучения понимания названий предметов. Выбираем один предмет, пониманию названия которого будем обучать ребенка. Этот предмет должен соответствовать двум характеристикам: часто встречаться в быту; форма и размер предмета должны быть такими, чтобы ребенок мог взять его рукой. На этом этапе отрабатываем реакции оживления и слежения, умение следить взглядом за движением собственной руки, за предметами, предлагаемыми педагогом и захваченными рукой ребенка. Отрабатываем указательный жест, для этого пассивно охватываем указательный палец ребенка, касаясь им объемных предметов, оконтуривая их и называем. Параллельно отрабатываем жест «да». На занятиях и в повседневной жизни специально созданные ситуации помогают овладеть ими. Задаем вопросы, которые требуют ответа «да». При этом слегка нажимаем ладонью на затылочную область его головы. Как только жест стал получаться, вводим жест «нет».

Пятый этап. Развитие наглядно-действенного мышления. Коррекционную работу по развитию мыслительных процессов осуществляем поэтапно и последовательно, исходя из степени выраженности аутистического дизонтогенеза ребенка с РДА. Для организации коррекционно-развивающей деятельности выявляем актуальную зону развития ребёнка и обозначим зону ближайшего развития, т.е. проводим детальную диагностику сформированности мышления. Используем разные педагогические приемы развития наглядно-действенного мышления у детей с ранним детским аутизмом (РДА) : обогащение и расширение опыта предметно - практической деятельности, формирование особых практических действий, направленных на преобразование предметов с целью их более глубокого познания, организация взрослого взаимодействия ребенка с предметным миром, предметное общение взрослого с ребенком, а особенно в условиях предметно дидактической игры, формирование сенсорных эталонов: развитие восприятия и целостного образа предмета, определение временных категорий, ориентировка в пространстве, обучение детей понятиям числа, счету. Этап от этапа решается задача усложнения деятельности, увеличивается предлагаемый объем навыков и знаний. Обучение аутичного ребенка должно быть осмысленным. Особое внимание должно уделяться обсуждению значения приобретенного знания или умения, его конкретной пользы для ребенка. Важно постоянно помогать ему связывать полученные знания в целую картину, встраивать в жизненные сюжеты, проигрывать их. Нужно все время противостоять тенденции держать все знания «в разных карманах» и просто

накапливать их. Коррекционная помощь детям с ранним детским аутизмом требует терпеливости, вдумчивости, изобретательности, систематичности, нешаблонного решения педагогических проблем. Четкая «пошаговость» обучения, точно проработанная система подкреплений и помощи педагогов позволяют делать обучение безошибочным для аутичного ребенка. Без своевременной и адекватной коррекционно-развивающей помощи значительная часть детей с синдромом РДА становится необучаемой и неприспособленной к жизни в обществе. И наоборот, при ранней коррекционной работе большинство аутичных детей можно подготовить к обучению, а нередко и развить их потенциальную одаренность в различных областях знаний.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гринспен С. На «ты» с аутизмом. Использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления / С. Гринспен. – М.: Тервинф, 2013. – 512 с.
2. Никольская О.С. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Полиграф-сервис, 2003. – 232 с.
3. Переверзева Д. С. Диагностика и коррекция зрительной когнитивной функции при раннем детском аутизме / Д.С. Переверзева, Н. Л. Горбачевская // Дефектология. – 2010. – № 2. – С. 31–39.

УДК 376.2

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ПРОГРАММЫ «НУМИКОН» ДЛЯ УСПЕШНОГО РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

**The use of innovative methods of "Numicon" program for the successful development of mathematical abilities of children with down's syndrome at preschool age**

***Е.В. Петрова***

*МБДОУ «Детский сад №23 «Берегиня» компенсирующего вида, г. Чебоксары  
[kirill05052002@mail.ru](mailto:kirill05052002@mail.ru)*

**Аннотация.** В статье представлен инновационный метод программы «Нумикон» для обучения математическим навыкам детей с синдромом Дауна, в которой используется мультисенсорный подход и применяются специальные наборы наглядно-практического материала.

**Abstract.** The paper presents an innovative program "Numicon" for teaching mathematical skills of children with Downs syndrome, which uses multi-sensory approach and apply special sets clearly and practical material.

**Ключевые слова:** программа «Нумикон», инновационный метод, математические способности, синдром Дауна.

**Keywords:** program "Numicon", an innovative method, mathematical ability, down's syndrome.

Не секрет, что обучение детей, особенно с синдромом Дауна требует особого подхода. Наиболее сложным для них представляется освоение знаний из области математики, им трудно овладеть даже начальными математическими навыками, необходимыми в повседневной жизни.

Большинство воспитанников МБДОУ «Детский сад №23» г.Чебоксары дети дошкольного возраста, с нарушением интеллекта, а также с синдромом Дауна. Это сложный, своеобразный контингент, результаты их воспитания и обучения педагоги ждут достаточно долго, с детьми не установить «обратной связи», как с их нормально развивающимися сверстниками. И для того, чтобы «почувствовать результат», учителю – дефектологу приходится комбинировать в своей работе различные методы и приемы, как традиционные, так и нетрадиционные.

На протяжении последних двух лет мы успешно используем пособие «Нумикон» – это программа для обучения детей дошкольного и школьного возраста математическим навыкам, испытывающих трудности при изучении математики. Здесь используется мультисенсорный подход и набор наглядного материала, разработанные в Великобритании, где он является частью стандартной программы обучения математике общеобразовательной школы и используется в 5000 школ по всей стране. Эффективность использования программы по обучению детей с синдромом Дауна математическим навыкам была доказана в ходе исследований, проводившихся на базе Портсмутского университета и ряде школ город в начале 2000-х годов [3].

Пособие создана таким образом, чтобы задействовать сильные стороны маленьких детей, а именно, способность обучаться на практике, способность обучаться, наблюдая и способность распознавать, то есть запоминать, а затем узнавать стандартизированные образцы или шаблоны при следующих предъявлениях [3].

На начальных этапах дети в игровой форме учатся сопоставлять название числа с соответствующим шаблоном, а затем с помощью этих шаблонов выполняются различные арифметические задания. Таким способом, у детей формируются собственное представление о числах, о соотношениях между ними и об арифметических операциях.

Постепенно дети начинают все лучше и лучше понимать, что такое числа, и образы чисел перестают быть привязанными только к шаблонам. В системе «Нумикон» каждое число имеет зрительный и тактильный образ, который представлен в виде цветной пластмассовой пластинки соответствующего размера и с соответствующим количеством отверстий, диаметр которых чуть больше толщины пальца ребёнка. С помощью

штырьков, входящих в комплект «Нумикон», можно проделывать упражнения, устанавливая соответствие между числом, формой и количеством. «Нумикон» помогает наглядно усвоить сложение и вычитание, поразрядное представление чисел, удвоение и деление пополам, приблизительное оценивание, в дальнейшем деление, умножение и многое другое, в том числе проценты, дроби, десятичные числа. Воспитанникам нравится выполнять арифметические задачи благодаря привлекательным, ярким и разноцветным шаблонам «Нумикон», будь то индивидуально или в группах. Визуальный, аудиальный и кинестетический подходы, подходят для разнообразных форм обучения воспитанников, они составляют из шаблонов разнообразные сооружения и конструкции, играют в игры с использованием специального «волшебного» мешочка, в котором фигурки можно распознать только на ощупь. При этом как глаза, так и руки помогают понять, как разные числа соотносятся друг с другом. Кроме того, в процессе таких занятий формируются яркие образы, которые могут стать подспорьем для ребенка, имеющего трудности в освоении программы по математике. При этом возраст ребенка не имеет значения. Адаптация к российской практике мультисенсорной методики «Нумикон» ведется фондом «Даунсайд Ап» с 2009 г. в рамках проекта «Совершенствование подготовки детей с синдромом Дауна к школе в условиях специального и инклюзивного образования» [5].

За время использования пособия с детьми в нашем дошкольном учреждении видны определенные положительные результаты, благодаря привлекательным, ярким и разноцветным шаблонам:

- воспитанникам нравится производить арифметические действия;
- воспитанники составляют из шаблонов разнообразные сооружения и плоскостные изображения (дорожки, домики, машинки, животных) [1].
- развивается конструктивная деятельность. Используя наборы «Нумикон», в работе с детьми могут быть использованы такие виды конструирования: по схеме, образцу, по замыслу, плоскостное, объемное [4].

Важно, что мышление детей в процессе манипуляторных действий имеет практическую направленность и носит творческий характер. При обучении детей развивается планирующая мыслительная деятельность, что является важным фактором при формировании учебной деятельности. В процессе деятельности дети составляют описательные рассказы о своей постройке. Речь детей обогащается новыми терминами и понятиями, активизируется словарный запас [2].

Таким образом, у воспитанников происходит развитие мыслительной деятельности и речевой активности, развиваются творческие способности детей. Набор наглядного материала «Нумикон» возможно использовать в любой детской деятельности. С формами «Нумикон» можно увлекательно играть. Ребёнок может доставать их из воды, из песка, из «волшебного мешочка», обрисовывать, раскрашивать через отверстия,

отпечатывать на глине или тесте, взвешивать на весах. Говоря о результатах, можно сказать, что программа «Нумикон» способствует хорошим дополнением в работе по формированию математических представлений и может стать удачным дополнением в работе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аткинсон Р., Руководство для учителя и карты с заданиями [Электронный ресурс] / пер. с англ. Е. И. Стальгоровой, М. Л. Шихиревой / Р. Аткинсон, Р. Тэйкон, Т. Винг. – М., 2010.
2. Бакли С. Как научить математическому мышлению? / С. Бакли // Синдром Дауна. XXI век. – 2009. – № 2. – С. 25–28.
3. Стальгорова Е.И. Система «Нумикон» / Е.И. Стальгорова // Синдром Дауна. XXI век. – 2010. – № 1 (4). – С. 46-50.
4. Сладкова Е.А. Нумикон и другие способы познакомиться с математикой / Е.А. Сладкова, К.Ю. Терентьева // Сделай шаг. – 2011. – № 3 (44). – С. 5-9.
5. Numicon. Primary maths resoures proven to develop numeracy skills. – Режим доступа: <https://global.oup.com/education/content/primary/series/numicon/?jsessionid=B39F76FB8FB8280AA3967D6FA2E1AA82?region=uk>

УДК 376.2

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ФОЛЬКЛОРА В СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

#### The use of elements of folklore in the social integration of children with mental disabilities

*И.М. Баранова, Т.М. Степанова*

*МБДОУ «Детский сад № 23 «Берегиня», г. Чебоксары  
[cheb23ds@mail.ru](mailto:cheb23ds@mail.ru)*

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы интеграции детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта в общество. Авторы пришли к выводу, что фольклор является идеальной площадкой для интеграции детей и считают, что наиболее приемлемыми формами общения для детей с нарушением интеллекта со сверстниками являются интернальная и эпизодическая модель экстернальной интеграции.

**Abstract.** The article considers the problems of integration of preschool children with disabilities in society. The authors concluded that folklore is an ideal platform for integration of children and believe that the most appropriate forms of communication for children with disabilities with their peers are internal and episodic model of external integration.

**Ключевые слова:** *дети с нарушением интеллекта, интеграция, социум, фольклор.*

**Keywords:** *children with disabilities, integration, society, folklore.*

Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья в социум - это мировой процесс, в который вовлечены все высокоразвитые страны. Современное общество признает уникальность каждой личности и право индивидуума на сохранение и развитие своей уникальности. Лишь только находясь в обществе, можно приспособиться к нему, делать как все и быть как все, при этом, имея право быть самим собой, другим.

Несмотря на то, что данной теме уделяется особое внимание в психолого-педагогических исследованиях, в образовательных программах, она остается актуальной и на сегодняшний день. Как отмечает Т.В. Егорова, интеграция в общество детей с нарушением интеллекта не может происходить так же, как у других сверстников. Имеющиеся дефекты приводят к нарушению связей с социумом, культурой как источником развития. Особую тревогу вызывает неумение ребенка с нарушением интеллекта играть вместе с другими малышами, безразличное отношение к сверстникам или негативно-агрессивные действия при попытках установления контакта с ним. Существенную роль в интеграции детей с нарушением интеллекта в среду сверстников и взрослых играют произведения фольклора. Фольклор является прекрасной эмоциональной основой для развития взаимодействия, а многообразие игровых форм фольклора - идеальной площадкой для интеграции, что способствует формированию у детей с нарушением интеллекта предпосылок к общению со сверстниками [1].

Фольклор замечателен тем, что он удачно интегрируется во все образовательные области, в режимные моменты и во все виды детской деятельности, что позволяет реализовывать проблемы в течение дня в удовольствие детям. Базируясь на тесной связи с игровой деятельностью ребенка-дошкольника, фольклор позволяет ему осмыслить игровую ситуацию, наполнить ее действием. Приоритетным направлением в социальной интеграции детей с нарушением интеллекта в среду сверстников является игровой фольклор. Народная игра объединяет детей общей деятельностью, как способ коллективного общения, игровой фольклор является хорошим средством формирования умения быть в коллективе. Итогом такой совместной деятельности становятся фольклорные развлечения.

Наиболее приемлемой организационной формой общения детей с нарушением интеллекта со сверстниками с ОВЗ и из массовых образовательных учреждений является интернальная интеграция и эпизодическая экстернальная интеграция. Внутри дошкольного учреждения компенсирующего вида дети с нарушением интеллекта взаимодействуют с детьми группы ЗПР, а со сверстниками из массовых садов эпизодически объединяются и взаимодействуют в совместных мероприятиях, на фольклорных праздниках.

Прежде чем приступить к объединению детей, необходимо провести подготовительную работу как с детьми с нарушением интеллекта, так и со сверстниками.

По данным Е.А. Стребелевой, у детей с нарушением интеллекта потребность в общении формируется в ходе специальной непосредственно образовательной, индивидуальной и совместной деятельности, стимулирующих интерес и доброжелательное отношение к сверстникам, способствующих эмоционально-положительным контактам между детьми, развивающих инициативные действия, направленные друг на друга [2].

На первом этапе работы по социальной интеграции детей с нарушением интеллекта необходимо решить основные задачи - установление эмоционального контакта, преодоление негативизма к общению со сверстниками и смягчение эмоционального дискомфорта, нейтрализация страхов. Решение этих задач осуществляется в ходе педагогического взаимодействия в группе с использованием фольклорного материала и предусматривает освоение моделей положительных взаимоотношений, хороших привычек, нравственных качеств личности, гуманных чувств к окружающим, включённых в разнообразные формы работы со взрослыми и сверстниками.

На втором этапе по социальной интеграции детей с нарушением интеллекта в среду сверстников организовываем взаимодействие и объединение с детьми с ЗПР в игровой деятельности, в режимных моментах, на прогулке и т.д. Дети с нарушением интеллекта наблюдают за деятельностью детей с ЗПР на прогулке, на мероприятиях внутри сада. Важно вызвать у детей интерес к взаимодействию со сверстниками. На третьем этапе, когда дети с нарушением интеллекта уже взаимодействуют и объединяются со сверстниками с ЗПР, проводим интеграцию детей с ОВЗ в среду сверстников. Дети с нарушением интеллекта по подражанию сверстникам с ЗПР начинают взаимодействовать с детьми массовых садов. Итогом такой совместной деятельности становятся фольклорные развлечения и праздники.

Мы понимаем, что наши дети никогда не станут настолько самостоятельными, чтобы обходиться без помощи и поддержки взрослого человека. Важно научить их быть коммуникабельными, разумно активными, обращаться за помощью и принимать ее, воспитать хорошие привычки, культурное поведение, чтобы им было комфортно жить в обществе сверстников и взрослых.

У детей с нарушением интеллекта взаимоотношения с окружающей средой выстраиваются только с помощью взрослого. Для того чтобы лучше понять детей и оказать им посильную помощь в социальной интеграции, мы работаем в тесном взаимодействии с родителями воспитанников.

Наши родители являются активными участниками всех наших фольклорных праздников, они вместе с детьми участвовали в городском фестивале сказок. Произошли изменения в практической реализации педагогических и социальных установок у родителей: стали более выраженными в принятии ими своих детей и признании их индивидуальности. Дети более спокойно стали реагировать на других детей и взрослых. Видеосценарий новогоднего развлечения нашей группы «Новогодние приключения



Колобка» с участием родителей воспитанников занял третье место во всероссийском интернет - конкурсе.

В последнее время мы активно сотрудничаем со студентами педагогического университета им. И.Я. Яковлева. Воспитанники нашей группы и их сверстники группы с ЗПР вместе со студентами участвовали в городской благотворительной акции «Лучики добра» в рамках «550 добрых дел» с театрализованной деятельностью «Сказка о том, как подружился маленькая птичка и зеленая елочка», вместе мы презентовали сказку «Солнечные лучики» родителям будущих воспитанников нашего ДОУ.

Участие в мероприятиях, построенных на различных фольклорных формах, развили взаимодействие малышей, стимулировали появление интереса к сверстникам, а также способствовали развитию внимания, положительных эмоций.

Итак, если содержание фольклорного материала системно и доступно, и оно применяется в работе с детьми регулярно, то в результате дети начинают доверять новым взрослым, охотно отвечают на инициативу других малышей, начинают действовать вместе с ровесниками, проявляя выдержку и терпение, при встречах все чаще выражая радость. Таким образом, в процессе фольклорных игровых праздников постепенно сформируется маленький трогательный коллектив сверстников, которые будут доброжелательно относиться друг к другу.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Егорова, Т.В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями: учеб. пособие / Т.В. Егорова. – Балашов: Николаев, 2002. –80 с.
2. Стребелева, Е.А. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание : 2-е издание / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. - М.: Просвещение, 2005. - 271 с.

УДК 376.2

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ МОДЕЛЕЙ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ В СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО ГОРОДА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ**

**The use of different models of integration children with special needs in socio-cultural space of the city in terms of pre-school organizations compensating type**

***И.В. Степанова, М.А. Кузнецова, С.А. Цветкова***

*МБДОУ «Детский сад № 23», г. Чебоксары*

[cheb23ds@mail.ru](mailto:cheb23ds@mail.ru)

**Аннотация.** В статье представлена система интегрированного обучения детей с ОВЗ, разработанная на основе опыта детского сада компенсирующего вида.

**Abstract.** The article presents a system of integrated education of children with disabilities, developed on the basis of years of experience kindergarten compensating type.

**Ключевые слова:** *интеграция, социокультурное пространство, дети с ограниченными возможностями здоровья.*

**Keywords:** *integration, socio-cultural space, the children with disabilities.*

Инклюзивное образование – более широкий процесс интеграции, подразумевающий доступность образования (в том числе и дошкольного) для всех, в плане приспособления организации педагогического процесса для детей нуждающихся в коррекционной поддержке и совместном их обучении и воспитании со сверстниками, не имеющими отклонения от нормы.

Как считают специалисты института коррекционной педагогики РАО Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко, что у детей с особыми потребностями и обычных детей гораздо больше общих черт, чем различий. Дружба, игры, чувство удовлетворения собственными достижениями, интерес к общению со сверстниками, привязанности - это нужно всем детям в равной степени [1], [2].

Внедрением в практику идей интегрированного воспитания и обучения детей с ОВЗ совместно с нормально развивающимися сверстниками педагогический коллектив МБДОУ «Детский сад №23» г. Чебоксары, со дня основания. В настоящее время, в нашем детском саду функционируют группы полного дня, для детей с ЗПР и нарушением интеллекта и новые вариативные формы воспитания: ГКП и Лекотека, их открытию способствовали нормативно-правовые документы: Конвенция о правах ребенка (статьи, 7,13,14,15,19,28 и 29); Семейный кодекс РФ (раздел 1: глава!: статьи 1 п. 1.3; ст.2; раздел 2; раздел 3 глава б); ст.31); Закон об образовании (ст. 5, 12, 18, 32, 40, 41, 50,52); Методическое письмо «Об интегрированном воспитании и обучении детей с отклонениями в развитии в дошкольных образовательных учреждениях» МО РФ от 16 января 2002 года № 03-51.

Все дети с ОВЗ нуждаются в обогащении опыта социального и учебного взаимодействия со своими нормально развивающимися сверстниками, но каждому ребенку необходимо подобрать доступную и полезную для его развития модель интегрированного обучения, сохранив во всех случаях необходимую специализированную психолого-педагогическую помощь. Н.Н. Малофеевым разработан набор базовых моделей совместного обучения [2].

Если уровень психического развития ребенка близок или соответствует возрастной норме, перед педагогами стоит задача добиться максимальной нормализации его социального и учебного взаимодействия. Для решения этой задачи полезна постоянная

полная интеграция ребенка в среду нормально развивающихся сверстников, т.е. модель нерегламентированного совместного обучения. В том случае, когда у ребенка уже имеются довольно значительные возможности общения, взаимодействия и обучения с нормально развивающимися сверстниками, возникает задача дальнейшего расширения его социального и учебного взаимодействия. Полезной окажется постоянная, значительная, но неполная интеграция. Дети с ограниченными возможностями здоровья объединяются с нормально развивающимися детьми в одну группу, но время совместного пребывания дозируется, но при этом составляет большую часть дня.

Постоянная частичная интеграция, может быть полезна тем, кто способен наравне со своими нормально развивающимися сверстниками овладеть лишь небольшой частью необходимых умений и навыков, проводить с ними только часть учебного и внеклассного времени, т.е. расширение общения и взаимодействия детей с ОВЗ с их сверстниками.

МБДОУ «Детский сад №23» г.Чебоксары, относится к компенсирующему виду, и в нем нет групп для нормально развивающихся детей, в силу этого мы не можем использовать эти 2 модели (т.е. постоянная неполная и постоянная частичная) интеграции

Частичная и временная интеграция, эта модель предусматривает регулярное, специально подготовленное объединение детей на определенное и не очень продолжительное время, благодаря чему одним открывается возможность приобретать начальный опыт социального общения со сверстниками, а им - учиться воспринимать детей с ограниченными возможностями здоровья как партнеров, нуждающихся в помощи и поддержке.

С.Ю. Танцюра пишет, что процесс организации взаимодействия наших воспитанников со здоровыми сверстниками требует преодоления некоторых организационных трудностей. Из-за сложной структуры дефекта, нарушений поведенческого и эмоционального характера, проявления признаков аутизма, некоторых воспитанников невозможно вывести за территорию детского сада, большинству из них нужно постоянное сопровождение педагога, у многих детей отмечается тяжелая адаптация, боязнь всего нового, громких звуков, музыки и т.д. [3]. Реализовать данную модель нам помогают детские сады и школы нашего микрорайона, студенты-практиканты и волонтеры, они стали постоянными и помощниками, в воспитании и обучении детей с ОВЗ. Они активно участвуют в совместных театрализованных представлениях, в сюжетно-ролевых играх социальной направленности, в основном, бытового значения, играют в настольные игры, с желанием оказывают посильную помощь педагогам в работе с особой детворой.

Следующая модель, эпизодическая, ее смыслом является целенаправленная организация хотя бы минимального социального взаимодействия детей с выраженными

нарушениями развития сверстниками, преодоление тех объективных ограничений в социальном общении, которые создаются в условиях специальных (коррекционных) учреждений, где обучаются только дети с ОВЗ. Пример: экскурсий по микрорайону, к достопримечательностям города, объектам социального значения: банк, магазины, библиотеки, к ближайшим памятникам и скверам с целью, расширения представлений о городе; беседы сотрудниками ГИБДД.

Решающим условием инклюзивного образования детей с ОВЗ является обеспечение образовательного процесса квалификационными кадрами; такая подготовка должна включать в себя решение комплекса взаимосвязанных задач: формирование адекватного отношения к появлению в детском коллективе особого ребенка (сформировать симпатию, интерес, готовность принять и желание учить такого ребенка).

Рассматривая базовые модели интеграции, мы стремились показать, что предложенный авторами набор вариантов организации интеграции позволяет подбирать каждому ребенку доступную и полезную для его развития модель организации совместного обучения и при этом во всех случаях сохранить необходимую специализированную психолого-педагогическую помощь.

Таким образом, внедрение в практику новых форм дошкольного образования, позволяет расширить охват детей необходимой коррекционно-педагогической и медико-социальной помощью, обеспечить родителей консультативной поддержкой.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Малофеев Н.Н. Интеграция и специальные образовательные учреждения: необходимость перемен / Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко // Дефектология. – 2008. – № 2.
2. Малофеев Н.Н. Базовые модели интегрированного обучения / Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко // Дефектология. – 2008. – № 1.
3. Танцюра С.Ю. Ребенок в интегрированной группе / С. Ю. Танцюра // Ребенок в интегрированной группе. Методические рекомендации. – М. : Сфера, 2012. - 128 с.

УДК 376.3

### **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОПЕРАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА МНЕМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С СЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

**Features of the development of the operational component of mnemonic activity in  
children with sensory impairments.**

*Л. Н. Егорова*

*МБДОУ «Детский сад № 66», г. Чебоксары*

*[larochka\\_e@mail.ru](mailto:larochka_e@mail.ru)*

**Аннотация.** В статье дается сравнительный анализ особенностей развития операционного компонента мнемической деятельности у детей в норме, с нарушениями слуха и с патологией зрения.

**Abstract.** The article gives a comparative analysis of the development of the operational component of MNEMIC activity in children in the norm, with hearing and visual impairments.

**Ключевые слова:** *операционный компонент мнемической деятельности, сенсорные нарушения*

**Keywords:** *operational component of MNEMIC activity, sensory impairment*

Память как особый психический процесс, как мнемическая деятельность не дана ребёнку в готовом виде от рождения. Она складывается и изменяется в процессе его развития под влиянием условий жизни и воспитания [1].

Одним из первых к изучению проблемы особенности развития мнемической деятельности в детстве обратился Л.С. Выготский, в дальнейшем, исследования в данном направлении были продолжены такими учеными, как Ю. А. Афонькина, А. Н. Леонтьев, В. Д. Шадриков, Л. В. Черемошкина и др. [2].

Анализ исследовательских работ показывает, что одним из наиболее важных компонентов мнемической деятельности (МД) является операционный, однако изучение данного аспекта представлено в большей мере относительно детей, развивающихся в норме. В то же время функционирование указанного компонента МД занимает значительное место и в жизни детей с сенсорными нарушениями, особенно на этапе дошкольной подготовки.

Настоящее исследование было организовано на базе МБДОУ «Детский сад № 66 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по художественно – эстетическому развитию детей», МБДОУ «Детский сад №137 компенсирующего вида» и МБДОУ «Детский сад № 26 компенсирующего вида» г. Чебоксары Чувашской Республики.

В эксперименте участвовало 30 дошкольников 6 – 7 лет из них: 10 детей – развивающихся в норме (Н), 10 - с нарушением зрения (НЗ) и 10 - с нарушением слуха (НС).

Изучение уровня развития операционного компонента мнемической деятельности проводилось с каждым ребенком индивидуально.

Исследование особенностей развития операционного компонента мнемической деятельности у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха, зрения и развивающихся в норме проводилось с помощью методик: «Опосредованное запоминание» (автор А. Н. Леонтьев) [4] и «Пиктограмма» (автор А. Р. Лурия) [3].

Методика «Опосредованное запоминание» (А. Н. Леонтьев) направлена на определение уровня доступной смысловой организации памяти. Методика

«Пиктограмма» (А. Р. Лурия) направлена на определение уровня опосредованного запоминания и его продуктивности.

В работе с детьми мы опирались на общие и специальные требования (Г.В. Григорьева, Л.И. Солнцева, А.А. Катаева, Т.Г. Богданова), которые необходимо выполнять при предъявлении стимульного материала детям различных категорий: с нарушением зрения и с нарушением слуха.

При обработке данных мы основывались на критериях развития операционного компонента МД, разработанных О. Н. Быковой под руководством Э. А. Барановой [2].

Распределение по уровням операционно-технического компонента осуществлялось следующим образом: высокий уровень – 18 – 23 баллов, средний уровень – 9 – 17,9 баллов, низкий уровень – 0 – 8,9 баллов.

По методике «Опосредованное запоминание», высокий уровень развития операционно – технического компонента (ОТК) выявлен у детей 6 – 7 лет, развивающихся в норме 20% (2), в то время как у дошкольников с нарушением зрения и слуха, данный уровень не диагностирован. Средний уровень является преобладающим у детей данной возрастной группы всех категорий: к нему отнесено подавляющее большинство дошкольников развивающихся в норме 80% (8), с нарушением зрения 80% (8) и слуха 60% (6). Низкий уровень зафиксирован у детей с нарушением зрения 20% (2) и слуха 40% (4).

У испытуемых, развивающихся в норме, преобладают логические мнемические приемы, тогда как у дошкольников с нарушением зрения доминирует механический характер МД, у испытуемых с нарушением слуха отмечены случаи отсутствия мнемических приемов в МД. По сравнению с дошкольниками, развивающимися в норме, которые адекватно выбирают средства опосредования, активно оперируя ими, у детей с сенсорными нарушениями отмечается недостаточность в сформированности умения их использовать. У детей, развивающихся в норме, преобладают варианты выполнения заданий, при которых количество используемых мнемических приемов выше среднего по группе, у дошкольников с НЗ – ниже среднего, с НС – в пределах среднего значения, либо ниже среднего по группе. Испытуемым группы норма соответствует высокая скорость на разных этапах МД, дошкольникам с НЗ присуще низкая скорость, как на этапе запоминания, так и на этапе воспроизведения, а у испытуемых с НС выявлены следующие скоростные показатели: от разной скорости на разных этапах работы до низких значений. Дети Н самостоятельно решают возникшую проблему, а испытуемые с нарушением обоих анализаторов чаще всего обращаются к взрослому за помощью. При этом ребята группы Н, безошибочно достигают мнемической цели, с нарушением зрения и слуха - достигают мнемической цели с ошибками в форме замены на близкие по содержанию элементы. У дошкольников, развивающихся в норме, преобладает осознанное запоминание, они адекватно оценивают свои возможности при полном

достижении цели. Испытуемые с НЗ слабо осознают факт использования ими мнемических приемов, для них характерна неадекватная оценка результата МД, независимо от характера достижения цели. У детей с НС, кроме того зафиксированы варианты неосознанного использования средств опосредования МД. Оценивание результатов МД варьируется от адекватной оценки при неполном достижении цели, до отсутствия таковой. В отличие от дошкольников группы норма, которые переживают адекватные эмоции по достижении результатов МД, у детей с НЗ преобладает нейтральное отношение, у детей с НС данный вариант отношения перемежается с реакцией в виде адекватных эмоций. Испытуемые, развивающиеся в норме, самостоятельно осуществляют контроль МД, находят ошибки и корректируют их в случае необходимости, дошкольники с НЗ и НС ориентированы на взрослого: контроль выполняется только с помощью взрослого, ребенок постоянно нуждается в помощи.

Таким образом, по методике «Опосредованное запоминание» ОТК МД наиболее организовано функционирует у детей, развивающихся в норме. Наименее развит – у дошкольников с НС.

Обратимся к результатам, полученным в ходе исследования у дошкольников по уровню развития ОТК МД по методике «Пиктограмма».

В ходе эксперимента на высоком уровне развития ОТК выявлены две группы дошкольников: дети, развивающиеся в норме 60% (6) и дети с нарушением зрения 20% (2). Преобладающим уровнем развития ОТК у детей, нарушенным развитием является средний: к нему отнесено подавляющее большинство дошкольников с нарушением зрения 70% (7) и слуха 90% (9). Для испытуемых группы норма данный уровень характерен в 40% (4) случаев, Низкий уровень диагностирован только у дошкольников с ОВЗ (по 10% (1)).

Дети, Н, так же как и с НЗ в основном применяют логические мнемические приемы, либо характерно более, менее равновесное сочетание логических и механических приемов, у дошкольников с НС мнемические приемы запоминания отсутствуют. У дошкольников Н и с НЗ, отмечен выбор средств адекватного опосредования и активного оперирования ими, либо недостаточность в сформированности умения их использовать, у детей с НС выявлено недостаточность в сформированности умения их использовать. У детей, Н и НЗ преобладают варианты выполнения заданий, при которых количество используемых мнемических приемов выше среднего по группе, у дошкольников с НС - ниже среднего по группе. Испытуемым группы Н и НЗ соответствует высокая скорость на разных этапах МД, дошкольникам с НС присуще низкая скорость, как на этапе запоминания, так и на этапе воспроизведения. Часть детей Н пытаются самостоятельно решить возникшую проблему, другая часть обращаются к взрослому за помощью, с НЗ самостоятельно решают возникшую проблему, а испытуемые с НС при затруднениях обращаются к

взрослому за помощью. При этом в группе Н, часть ребят безошибочно достигают мнемической цели, а другая часть мнемической цели достигает с ошибками в форме замены на близкие по содержанию элементы, с НЗ – достигают мнемической цели безошибочно, в форме замены на близкие по содержанию элементы, в то время как дети с НС – достигают мнемической цели с ошибками в форме пропуска элементов, привнесения новых элементов. У дошкольников, Н и НЗ преобладает осознанное запоминание, при этом часть детей адекватно оценивают свои возможности при полном достижении цели, а другая часть ребят оценивают свои результаты адекватно при неполном достижении цели. Испытуемым с НС присуще слабоосознанное запоминание факт использования ими мнемических приемов, для них характерна адекватная оценка результата МД, при не полном достижении цели. Испытуемые группы Н и НС, переживают адекватные эмоции по достижении результатов МД, у детей с НЗ выявлены разные преобладания данного критерия от переживания адекватных эмоций до нейтрального отношения. Дети, Н самостоятельно осуществляют контроль МД, находят ошибки и корректируют их в случае необходимости, дошкольники с НЗ и НС ориентированы на взрослого: контроль выполняется только с помощью взрослого, ребенок постоянно нуждается в помощи.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют, что дошкольники с сенсорными нарушениями уступают детям Н в уровне развития ОТК МД и по данной методике.

Для определения общего уровня развития ОТК МД каждому из уровней развития был присвоен определенный балл: высокому – 2 балла, среднему – 1 балла, низкому – 0 баллов. Таким образом, общий уровень развития ОТК МД выводили на основе следующей балльной системы: высокий уровень – 4 балла; средний уровень – 3 – 2 балла; низкий уровень 0 – 1 балл.

Анализ данных по общему уровню развития ОТК МД свидетельствует, что преобладающим уровнем развития ОТК является средний. Для дошкольников, развивающихся в норме, он характерен в 90% (9) случаев, с НЗ – 70% (7) и НС – 60% (6). Значительно меньшему числу детей и только категории норма свойственен высокий уровень развития ОТК (10% (1)). Низкий уровень диагностирован лишь в выборке детей с сенсорными нарушениями (НЗ - 30% (3) и НС – 40% (4)).

Таким образом, результаты исследования указывают на необходимость проведения специальных коррекционно-развивающих мероприятий в отношении изучаемого компонента МД у детей обеих групп с нарушением сенсорной сферы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Афонькина, Ю. А. Особенности развития произвольной образной памяти у старших дошкольников в процессе дидактической игры: автореф. дис. канд. психол. наук / Ю. А. Афонькина. – Мурманск, 1996. – 24 с.



2. Быкова, О. Н. Мнемическая деятельность дошкольника: сущность, структура, особенности развития / О. Н. Быкова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2014. – 134 с.

3. Изотова, Е.И. Психологическая служба в образовательном учреждении: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.И. Изотова. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр “Академия”, 2009. – 288 с.

4. Психолого-педагогическая диагностика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамная, Т. А. Добровольская и др.; под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. – 4-е изд., стер. - М. : Издательский центр "Академия", 2007 – 320 с.

УДК 376.2

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ СИНКВЕЙНА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

### The use of technology of cinquain as a means of language development in children with mental retardation

*И.Г. Павлова*

*КС(К)ОУ «Кугесьская специальная (коррекционная)  
общеобразовательная школа-интернат», пос. Кугеси ЧР*  
[irina-deva84@mail.ru](mailto:irina-deva84@mail.ru)

**Аннотация.** В статье рассматривается использование эффективной педагогической технологии – синквейн как средство развития речи у младших школьников с ЗПР. Раскрываются правила дидактического синквейна и методы его использования в логопедической практике.

**Abstract.** The article discusses the effective use of educational technology - sinquan as a means of speech development of children with DSD. Describes the rules didactic cinquain and methods of its use in speech therapy practice.

**Ключевые слова:** логопедия, синквейн, нарушение речи, педагогическая технология.

**Keywords:** speech therapy, sinquan, speech disturbance, pedagogical technology.

Правильная речь — важнейшее условие всестороннего полноценного развития детей. Чем богаче и правильнее речь ребенка, тем легче ему высказывать свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающей действительности, содержательнее его отношения со сверстниками и взрослыми, тем активнее осуществляется его психическое развитие. В настоящее время среди учащихся, поступающих в начальные классы, увеличивается число детей с различными отклонениями в речевом развитии, что препятствует полноценному усвоению школьной программы. Основные трудности

проявляются при развернутых ответах на сложные вопросы, дети не могут последовательно, грамотно и логично излагать свои собственные суждения, воспроизводить содержание текстов из учебников, они испытывают трудности при написании изложений, сочинений.

Эффективность устранения речевых нарушений определяется во многом уровнем развития логопедии как науки. Современная логопедия находится в постоянном активном поиске путей совершенствования процесса обучения и развития, внедрения новых развивающихся педагогических технологий, помогающих оптимизировать работу учителя-логопеда [2].

Именно поэтому одной такой технологией, дающей новые возможности в развитии речи ребёнка и комплексного воздействия на логопедических занятиях, является работа над созданием нерифмованного стихотворения, **синквейна**, который позволяет в нескольких словах изложить изученный материал на определённую тему.

Синквейн с французского языка переводится как «пять строк», пятистрочная строфа стихотворения. Он основывается на содержательной и синтаксической заданности каждой строки. Составление синквейна является формой свободного творчества, требующей от автора умения находить в информационном материале наиболее существенные элементы, делать выводы и кратко их формулировать.

Правила составления синквейна.

✓ Первая строка – одно слово, обычно существительное, отражающее главную идею.

✓ Вторая строка – два слова, прилагательные, описывающие основную мысль.

✓ Третья строка – три слова, глаголы, описывающие действия в рамках темы.

✓ Четвертая строка – фраза из нескольких слов, показывающая отношение к теме.

✓ Пятая строка – слова, связанные с первым, отражающие сущность темы (это может быть одно слово) [1].

Для того чтобы правильно составить синквейн необходимо иметь достаточный словарный запас в рамках темы, владеть обобщением, такими понятиями, как слово-предмет, слово-действие, слово-признак, научиться понимать и задавать вопросы, оформлять свою мысль в виде предложения, правильно согласовывая в нём слова.

Следовательно, перед составлением синквейна должна быть проведена предварительная работа по созданию речевой базы. Эта работа начинается с уточнения, расширения и совершенствования словаря. После того, как у детей сформировалось представление о словах, обозначающих предмет и его действия, их подводят к понятию о предложении и начинают работу над структурой и грамматическим оформлением предложения. Далее даётся понятие о коротких словах (предлогах), их употреблении в

речи. Завершается работа формированием умения строить распространенные предложения разных структур.

Синквейн можно включать в логопедическую работу с детьми не нарушая структуры занятия и использовать, как индивидуально, так и в подгруппах. Дети, умеющие писать, могут создавать синквейн на листе бумаги, не умеющие – в виде устных сочинений с опорой на схему.

Целесообразно использовать синквейн:

- Для закрепления изученной лексической темы.

**1. Самолет.**

2. Быстрый, металлический.

3. Взлетает, летит, перевозит.

4. Я люблю путешествовать.

5. Воздушный транспорт.

- Для закрепления понятий, усвоенных на логопедических занятиях по подготовке к обучению грамоте.

**1. Звуки речи.**

2. Гласные, согласные.

3. Слышим, произносим, выделяем.

4. Звуки складываются в слова.

5. Речь.

- На занятия по развитию связной речи: используя слова из синквейна, придумать рассказ.

**1. Заяц.**

2. Белый, пушистый.

3. Прячется, боится, убегает.

4. Я жалею зайца.

5. Дикое животное.

В зимнем лесу живет белый, пушистый заяц. Жизнь у зайца трудная, он боится волка и лису, увидев их, прячется или убегает. Мне жалко зайца. Зимой диким животным жить трудно.

При творческом использовании синквейна на логопедических занятиях он воспринимается учащимися как увлекательная игра, как возможность выразить своё мнение, согласиться или нет с мнением других, договориться.

Синквейн можно использовать как диагностический инструмент, дающий учителю-логопеду возможность оценить уровень усвоения ребенком пройденного материала.

Эффективность использования синквейна заключается в быстром получении результата и его закреплении, облегчении процесса усвоения понятий и их содержания,

расширении и актуализации словарного запаса, обучении точно выражать свои мысли, подбирать нужные слова, выработке способности к анализу.

Таким образом, использование синквейна в логопедической практике по развитию речи позволяет учителю-логопеду гармонично сочетать в работе элементы трех основных образовательных систем: информационной, деятельностной и личностно-ориентированной, что особенно актуально в условиях работы с детьми с особыми образовательными потребностями.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Душка Н. Д. Синквейн в работе по развитию речи дошкольников / Н.Д.Душка // Логопед. – 2005. – №5
2. Кабаченко Е.И. Дидактический синквейн как средство оптимизации работы по развитию речи детей /Е.И. Кабаченко // Логопед. – 2012.– № 8.

УДК 373.24

## ВНЕДРЕНИЕ МОДЕЛЕЙ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С РАЗНЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

### **Implementing inclusive education for children with different abilities**

***О.Н. Исаева***

*МБДОУ «Детский сад №11», г. Чебоксары*

[isaeva.olga.20@yandex.ru](mailto:isaeva.olga.20@yandex.ru)

**Аннотация.** Данная статья показывает опыт работы инклюзивного образования МБДОУ «Детский сад №147» г. Чебоксары.

**Abstract.** This article shows the experience of inclusive education, MUNICIPAL budget preschool educational institution "Kindergarten №147" Cheboksary.

**Ключевые слова:** *инклюзивное образование, группа комбинированной направленности для детей с задержкой психического развития.*

**Keywords:** *inclusive education, combined group orientation for children with mental retardation.*

Имея опыт коррекционной работы, МБДОУ «Детский сад №147» г. Чебоксары с детьми с ЗПР (задержкой психического развития), сохранив программно-методический, материально-технический и кадровый потенциал, изучив спрос и пожелания родителей, **впервые в городе Чебоксары** на базе ДОУ в 2002 году открыли смешанную группу с интегрированным воспитанием и обучением для детей с ЗПР. Помогло в открытии данной группы Письмо МО РФ от 16.01.2002 г. №03-51-5 «Об интегрированном воспитании и обучении детей с отклонениями в развитии в дошкольных

образовательных учреждениях» [1], а также Федеральная программа, принятая Правительством России на ближайшие годы «Формирование установок толерантного поведения и профилактики экстремизма в Российском обществе» [2]. Вся мировая общественность в качестве всеобъемлющего средства борьбы за выживание выбрало именно Толерантность, как основополагающий принцип морали: девизом мировой общественности стало «Мы обречены на толерантность» (определение толерантности можно сформулировать так: помочь разным по мировоззрению, не похожим друг на друга людям жить в мире и согласии рядом друг с другом).

Группа комбинированной направленности для детей с ЗПР - где одновременно воспитываются и обучаются нормально развивающиеся дети (с сохранным интеллектом) и дети с ЗПР.

Совместное обучение и воспитание детей разного уровня развития позволяет всем детям иметь равные возможности получения дошкольного образования, сделать единый старт для подготовки к школе, дальнейшей социализации в обществе.

Открытие данной группы не осуществлялось стихийно. Были изучены нормативно-правовые документы, которые позволили открыть группу комбинированной направленности. На основании документов МО РФ и изучения опыта экспериментальной работы в данном направлении ДОУ г. Самары, С-Петербурга и Москвы совместно с узкими специалистами своего дошкольного учреждения разработали пакет документов, где отражена вся специфика работы в группах комбинированной направленности.

Комплектование групп осуществляется только по направлению ГМППК. В группах комбинированной направленности списочный состав -17 детей, из них 5 – с ЗПР.

При проектировании коррекционно-воспитательного процесса педагогический коллектив действовал в нескольких направлениях. Во-первых, создали необходимые условия: специальную предметно-развивающую среду, подобрали оборудование и игрушки; привлекли к работе в группах комбинированной направленности лучших педагогов, направили их на курсы повышения квалификации; приобрели и подобрали методические материалы, пособия (программы, учебно-методические пособия, перспективные планы и др.). Во-вторых, разработали основные нормативные документы, локальные акты и методические рекомендации детского сада, в которых отражается организация жизнедеятельности детей, их воспитание и обучение.

Вместе с тем, коллектив решал проблему создания особых педагогических условий и специальных подходов к содержанию и методике обучения детей. Поэтому была разработана модель взаимодействия специалистов в условиях групп комбинированной направленности.

За основу построения своей модели в группах комбинированной направленности для детей с ЗПР педагоги взяли модель организации коррекционно-педагогического

процесса в детском саду компенсирующего вида для детей с задержкой психического развития Н.Ю. Боряковой (кандидат психол. наук, доцент кафедры специальной психологии основ дефектологии МГОПУ им. М.А. Шолохова) [3].

Организация жизни и деятельности детей в группах комбинированной направленности определяется режимом дня. Утренний отрезок времени (с 6.30 до 9.00) включает и традиционные для ДООУ и для коррекционных групп режимные моменты. При этом воспитатель стремится каждый момент общения с детьми реализовать определенные задачи, в том числе и коррекционного воспитания и обучения. Когда детей ещё мало, педагоги проводят индивидуальные занятия с детьми по заданию учителя-дефектолога, учителя-логопеда, развивающие дидактические игры, индивидуальные беседы, различные виды детской деятельности по их собственному замыслу, утреннюю гимнастику, завтрак, а также подготовку к занятиям. С 9.00 ч. начинается НОД по расписанию. В группах комбинированной направленности реализуется модель постоянной, но не полной интеграции, при которой дети постоянно воспитываются в одной группе, но часть занятий для детей с нормальным развитием и с задержкой психического развития проводятся отдельно. Так в первую половину дня проводятся отдельные занятия: дети с ЗПР занимаются с учителем-дефектологом, а нормально развивающиеся дети - с воспитателем.

Учитель-дефектолог, учитель-логопед и воспитатель групп работают с подгруппами воспитанников параллельно. На основании СанПиН 2.4.1.3049-13 составляется расписание непосредственно-образовательной деятельности, определяющей нагрузку в течение дня и недели. НОД по образовательным областям «Физическое развитие» и «Художественно-эстетическое развитие» (музыкальная и изобразительная деятельности) всегда являются совместными. Во вторую половину дня учитель – дефектолог и учитель- логопед проводят индивидуальные коррекционные занятия по индивидуальному плану (10-15 минут с каждым ребёнком). При этом специалисты придерживаются гибкого графика, чтобы максимально сократить пропуск детьми увлекательных видов деятельности и не лишить ребенка возможности поиграть со сверстниками.

В группах комбинированной направленности формируется единый детский коллектив, имеющий общие интересы, ежедневно проводятся совместные игры, разнообразные виды детской деятельности, прогулки, активные досуги, кружковая работа (хореография).

Многолетний опыт работы с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР в группах комбинированной направленности показывает, насколько эффективным может быть своевременное включение любого ребёнка в процесс специально организованной воспитательно-образовательной работы.

Коррекционно-развивающее направление работы специалистов ДОУ взаимодополняет и обогащает друг друга. Взаимодействие специалистов детского сада активное, целенаправленное. Только при этом условии могут работать группы комбинированной направленности для преодоления различных отклонений в развитии дошкольников. В детском саду работает слаженная команда педагогов. Их вера в необходимость и пользу интеграции, желание помочь детям и их родителям своими профессиональными знаниями, практическими умениями, интерес к саморазвитию, самообразованию и постоянному самосовершенствованию оказывает огромное влияние на развитие детей.

Только четкое и тесное взаимодействие всех специалистов помогло преодолеть возникшие трудности и определить содержание воспитательно-образовательной работы с детьми, найти нужные формы, выбрать эффективные приемы и методы организации педагогического процесса.

В результате интегрированного обучения все дети получали качественную дошкольную подготовку. Педагоги убеждены, что дети с отклонениями в развитии не должны быть изолированы от своих сверстников.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Письмо Минобрнауки России от 16.01.2002 № 03-51-5ин/23-03 "Об интегрированном воспитании и обучении детей с отклонениями в развитии в дошкольных образовательных учреждениях" // Справочник руководителя дошкольного учреждения. – 2013. - № 7.
2. Асмолов А.Г. Мы обречены на толерантность / А.Г. Асмолов // Семья и школа. – 2001. – №№ 1-12.
3. Система работы со старшими дошкольниками с задержкой психического развития в условиях дошкольного образовательного учреждения. Программно-методическое пособие / под общей ред. Т.Г. Неретиной.- М.: «БАЛАСС», 2004.

УДК 376.3

### **ЭКСПРЕСС-ДИАГНОСТИКА СЕНСОРНЫХ ФОРМ АФАЗИИ ПРИ ОСТРЫХ НАРУШЕНИЯХ МОЗГОВОГО КРОВООБРАЩЕНИЯ**

#### **Rapid tests in touch form of aphasia acute stroke**

*Т.С. Гусева*

*ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары*

**Аннотация.** В статье приведен опыт дифференциальной диагностики сенсорных форм афазии у лиц, перенесших острое нарушение мозгового кровообращения. Приведено описание экспресс-метода.

**Abstract.** The paper presents the experience of the differential diagnosis of sensory aphasia forms in patients after acute ischemic attack. Describes the rapid method.

**Ключевые слова:** *острое нарушение мозгового кровообращения, реабилитация, мультидисциплинарная бригада.*

**Keywords:** *sharp infringement of brain blood circulation, rehabilitation, a multidisciplinary brigade.*

Результативность реабилитационной работы и социальной адаптации больных, перенесших острое нарушение мозгового кровообращения (ОНМК) напрямую зависит от правильной и согласованной работы многих специалистов, занимающихся данной проблемой. В работе сосудистых центров, организованных в России для лечения таких пациентов, оправдал себя мультидисциплинарный подход, который обеспечивается слаженной работой целой бригады специалистов. Мультидисциплинарная бригада объединяет в своем составе врачей разных направлений, оказывающих помощь в излечении и реабилитации больных с острым мозговым инсультом. В составе каждой такой команды работают логопеды-афазиологи. Они принимают активное участие в работе мультидисциплинарной бригады неврологических отделений, разрабатывая вместе со всеми индивидуальную программу реабилитации, а так же участвуют в консультации родственников пациентов с инсультом.

Логопедическая работа начинается сразу в стационаре, с первого дня развития инсульта после всестороннего обследования и осмотра больного. Прежде всего, логопед проводит анализ медицинской документации, собирает подробный анамнез, рассматривая характер болезни, ее течение, виды уже оказанной медицинской помощи, опрашивает родственников больного, а если есть возможность, то и самого больного. Затем проводится логопедическое обследование, которое должно быть кратким и обычно включает в себя: установление речевого контакта, диагностику глотания, диагностику речи (экспрессивной, импрессивной).

Одним из основных медицинских документов, который внимательной изучает логопед-афазиолог, является описание результатов компьютерной или магнитно-резонансной томографии (КТ, МРТ). Однако, не всегда данные МРТ и КТ могут помочь логопеду точно диагностировать форму афазии.

Это объясняется динамической локализацией речевой функции. Локализация функций, по мнению И.П. Павлова, это формирование сложных и «динамических структур» или «комбинационных центров», которые состоят из «мозаики» далеко отстоящих пунктов нервной системы».

В работах физиологов П.К. Анохина и Н.А. Бернштейна, когда говорится о локализации функций, имеется в виду прежде всего системная деятельность мозга, определяющая пути движения и места взаимодействия нервных процессов, лежащих в основе той или иной функции. В этом смысле психические функции приурочены к мозговым структурам, но в то же время одни и те же мозговые центры могут входить в



различные «рабочие» констелляции, а одна и та же функция в разных условиях реализуется по-иному и опирается на разные по локализации мозговые механизмы.

Для всех сенсорных форм афазии характерны затруднения понимания обращенной речи. При каждой форме эти симптомы объясняются разными механизмами: при гностической – грубыми нарушениями фонематического слуха; при мнестической – сужением объема удержания речевого ряда на слух (речеслуховая память); при семантической – нарушением понимания логико-грамматических конструкций, отражающих пространственные и «квазипространственные» (интеллектуальные) отношения.

Нами разработана экспресс-диагностика для дифференциации этих форм. Наглядный материал, предлагаемый для диагностики, расположен в виде таблицы, в которой картинки, обозначающие слова-квазиомонимы (отличающиеся одним звуком) расположены по строчкам в несколько рядов. Последовательно задавая следующие задания и вопросы можно с большой долей вероятности определить форму сенсорной афазии.

Покажите картинки, которые я называю (проверка состояния фонематического слуха – гностическая форма афазии).

Повторите за мной названия картинок (4-6) (проверка объема слухо-речевой памяти – мнестическая форма афазии).

Скажите, какая картинка между..., над..., справа от... и т.п. (определение пространственных отношений – семантическая афазия).

Пациенту предлагается несколько подобных заданий.

По результатам первичного обследования логопед делает заключение, в котором указано речевое расстройство (афазия, дизартрия) и его форма. Соответственно этим данным составляется индивидуальная программа восстановительного обучения.

Восстановление речи после острого нарушения мозгового кровообращения это сложная и трудоемкая работа, эффективный результат которой напрямую зависит от правильного заключения логопеда о форме афазии, своевременного и раннего начала реабилитационных мероприятий, тесного контакта с родственниками больного. Все это в комплексе помогает улучшить качество жизни больного, решить поставленные задачи в более короткие сроки и улучшить результативность работы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Павлов И. П. Полное собрание сочинений / И. П. Павлов. АН СССР. – Изд. 2-е, доп. – М. : Изд-во АН СССР, 1951 – 1954 в 3 т.
2. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии / Т. Г. Визель. – М. : АСТ : Транзиткнига, 2006. – 384 с.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПИРАМИДОК В ОБОГАЩЕНИИ  
СЕНСОРНОГО ОПЫТА ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА  
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**The use of pyramids in the enrichment the sensory experience  
of young children with disabilities**

*Н.С.Папина, М.В. Степанова, В.В. Сорокина, Т.А. Строкина  
МБДОУ «Детский сад № 23», г. Чебоксары*

**Аннотация.** Авторы напоминают о важном значении сенсорного развития в жизни ребенка-дошкольника, делятся личным опытом по использованию разнообразных авторских игровых пособий (на основе классической пирамидки).

**Abstract.** The authors remind us of the importance of sensory development in the life of a preschool child, share personal experiences on the use of a variety of copyright gaming benefits (based on the classic pyramid).

**Ключевые слова:** *сенсорное воспитание, ранний возраст, ограниченны возможности здоровья.*

**Keywords:** *sensory education, infancy, limited possibilities of health.*

Появление ребенка на свет – это большое событие для каждой семьи. Спустя несколько месяцев после рождения, у малыша проявляются первые эмоции по поводу игрушек, а на первом году, он уже начинает выделять среди них свои любимые по разным признакам.

Ранний возраст наиболее благоприятен для совершенствования деятельности органов чувств, накопления представлений об окружающем мире. В МБДОУ «Детский сад №23» г. Чебоксары, где проводятся специальные НОД, игровые сеансы, где особое значение имеет развитие сенсорных представлений у детей раннего и дошкольного возраста с ОВЗ. Сенсорное развитие ребенка – это развитие его восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве и т.п.

Знакомя детей с различными свойствами предметов главное, чтобы ребёнок умел учитывать свойства предметов во время действий с ними.

Значение сенсорного развития: упорядочивает хаотичные представления ребенка, полученные при взаимодействии с внешним миром, дает ребенку возможность овладеть новыми способами предметно-познавательной деятельности, влияет на развитие зрительной, слуховой, моторной, образной и др. видов памяти, является основой для интеллектуального развития, обеспечивает усвоение сенсорных эталонов. И, как отмечает А.А. Катаева, чем больше представлений действия с разными предметами

будут у ребенка с ОВЗ, тем обширнее и без ошибочнее его действия с предлагаемыми предметами станут в будущем [1]. Как важно в этот период детства предоставлять ребенку такие игрушки, которые способствовали накоплению опыта разного правильного взаимодействия.

Т. А. Фоменко отмечает, что лучше всего сенсорное воспитание развивается у детей во время игры – ведь игра стихия детей, и, играя, ребенок учится осязанию, восприятию и усваивает все сенсорные эталоны. Предметная деятельность способствует обогащению сенсорного опыта, развитию внимания, наблюдательности, позитивно влияет на эстетическое чувство, влияет на расширение словарного запаса ребенка, является основой для развития воображения, готовит к реальной жизни. Манипуляция с предметами у детей с ОВЗ различной формы и структуры полезна для детской руки, она развивает мелкую моторику детей и положительно влияет на их речь [2].

Обучение «особых» детей довольно сложный процесс, возможный при определенном уровне нервно-психического развития. Игры по ознакомлению с величиной, формой, цветом предметов возможны при наличии определенного уровня физического развития ребенка. Это относится к развитию движения руки при осуществлении действий по вкладыванию, выниманию предметов.

Дидактические игры и пособия хорошее дополнение разного рода занятиям, трудовым действиям, наблюдениям и самостоятельным играм. В различных видах деятельности дидактические игры могут быть использованы по-разному.

Необходимо задуматься, какие игрушки выбрать ребенку, чтобы время игры прошло с пользой для развития. Пойдет речь о тех игрушках, которые каждый из нас помнит из своего детства – пирамидках.

Традиционная пирамидка – это доступная игрушка для ребенка, вначале малыш только разбирает пирамидку, со временем он начинает одевать их – поначалу в неправильном порядке, позднее все начинает делать правильно и справляется со сборкой пирамидки за несколько минут. Это игрушка с внутренним стержнем, на который одеваются разноцветные, разные по величине кольца.

Эта игрушка не так проста, как кажется. Создано множество методик для игр с ребенком, чтобы детские пирамидки обучали тем или иным качествам.

Детская пирамидка при сборке помогает развить мелкую моторику и подготовить руки ребенка к умению самостоятельно кушать ложкой. Игра с нанизыванием колец на стержень помогает развить координацию и ловкость. А собирая детали по цветам, размеру или форме, ребенок учится названиям цветов, величин и геометрических фигур, что закладывает развитие речи, учит сравнивать, развивает логику.

В настоящее время имеется много видов детских пирамидок, которые отличаются и по материалу, и по форме, и по ряду других параметров. Для самых маленьких производят мягкие пирамидки, выполненные из разных тканей. Такие пирамидки имеют важное развивающее значение – они тренируют осязание и кожные рецепторы пальцев рук.

Существуют и более сложные виды пирамидок. На стержне могут располагаться различные горизонтальные части, не позволяющие легко одеть или снять детали с выемками. Для этого нужно правильно повернуть деталь – так, чтобы выемка и выступающая часть полностью совпали. Сложные пирамидки предназначены для детей от 3 лет, поскольку требуют некоторых умений и навыков.

Работая с детьми с ограниченными возможностями развития, наблюдая за действиями детей с пирамидками, нами изготовлены несколько игровых пособий по аналогии с пирамидками.

*«Трубочки по цвету и размеру».*

Представляем варианты:

- трубочки разной длины и цвета, нанизываются на стержни, соответствующей длины,

- трубочки разного цвета нанизываются на стержни соответствующего цвета,

- трубочки одного диаметра, но разного цвета нанизываются на стержень, разделенный по цвету, соответствующие трубочкам. Трубочки нанизываются на стержень в соответствии с цветом стержня последовательно друг за другом,

- трубочки разного цвета и двух размеров в диаметре нанизываются на стержни соответствующего цвета и вставляются по цвету друг в друга,

- трубочки разной длины и цвета и диаметра двух размеров, нанизываются на стержни, соответствующей длины в соответствии с цветом и диаметром. Количество трубочек может быть больше.

Обеспечивая приток новых впечатлений, сенсорное воспитание способствует не только развитию органов чувств, но и общему физическому и психическому развитию ребенка с ОВЗ. С возрастом задачи сенсорного воспитания существенно усложняются, хотя малыш еще не готов к усвоению сенсорных эталонов у него начинает накапливаться представления о цвете форме величине и др. свойствах предметов. Игра для детей - это способ вырасти и стать большими. Они нужны ребёнку для того, чтобы он мог жить яркой, радостной, интересной жизнью.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Катаева, А.А. Сенсорное развитие и сенсорное воспитание аномальных детей дошкольного возраста (глухих, слабослышащих и умственно отсталых) [Текст] : автореф. дис. ... докт. психол. наук. : 19.00.10 / Александра Абрамовна Катаева. – М., 1977. - 32 с.

2. Фоменко, Т. А. Сенсорное развитие детей раннего возраста через дидактические игры / Т. А. Фоменко // Актуальные задачи педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Чита, октябрь 2013 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2013. — С. 53-55.

**СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ  
ЗДОРОВЬЯ ЧЕРЕЗ СОТРУДНИЧЕСТВО С РОДИТЕЛЯМИ  
(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

**Socialization of children with disabilities through collaboration with parents  
(from experience)**

*Д.В. Краснова*

*КС(К)ОУ «Чебоксарская специальная (коррекционная)  
общеобразовательная школа №2», г. Чебоксары*

[dinavkrasnova@mail.ru](mailto:dinavkrasnova@mail.ru)

**Аннотация.** В статье описаны особенности работы по социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности, с нарушениями опорно-двигательного аппарата через сотрудничество с родителями.

**Abstract.** The article describes the features work on the socialization of children with disabilities, particularly with disorders of the musculoskeletal system through cooperation with parents.

**Ключевые слова:** *ограниченные возможности здоровья, социализация, сотрудничество в воспитательном процессе*

**Keywords:** *disabilities, socialization, cooperation in the educational process*

Мы все знаем, что социализация человека, как процесс, начинается с первых дней его рождения. Первые основные навыки социального поведения дети получают в семье. По мнению психологов, родители детей с ограниченными возможностями здоровья – это одна из самых сложных категорий родителей, что несомненно откладывает отпечаток на формирование личностных качеств.

Рождение ребенка с ДЦП для родителей настоящая трагедия. В этой связи для нас было очень важно найти ответы на многие вопросы о семейных отношениях и определить их влияние на развитие ребенка с ОВЗ. Изучение данного вопроса показало, что, родители детей с ДЦП, как и при других нарушениях развития, проходят несколько этапов развития своего отношения к ребенку.

Первый этап – это неприятие факта рождения больного ребенка; второй – стремление вылечить ребенка; третий – желание развивать его; четвертый – принятие таким, какой он есть. Естественно, не каждая семья, столкнувшаяся с данной проблемой, переживает все эти этапы. Все семьи разные по уровню образования, по уровню сознания, по уровню социального и материального положения.

**Первый этап** – неприятие факта рождения больного ребенка – обусловлен, с одной стороны, недостаточным опытом общения с грудными детьми. Увидеть отклонения в поведении новорожденного может только специалист, поэтому младенцы с

церебральным параличом родителям кажутся вполне здоровыми. С другой стороны, в обществе бытует мнение о том, что дети с отклонениями в развитии рождаются либо у людей с асоциальным поведением, либо у людей с аналогичными врожденными заболеваниями.

Иногда родительское неприятие проявляется более жестко – отказом от ребенка вследствие убеждения, что больному ребенку лучше жить в закрытом специальном учреждении, где врачи о нем позаботятся, нежели в семье, где он будет для всех обузой.

**Второй этап** – желание родителей вылечить ребенка, чтобы он стал здоровым, как все. Они игнорируют мнение, что в некоторых случаях невозможно добиться полного выздоровления. Это значит, что реального ребенка родители все еще не принимают.

**Третий этап** – осознание родителями необходимости специального образования. Для многих родителей это проходит болезненно. Если ребенок психологически не принят своими родителями, то часто они не скрывают от него свои отрицательные эмоции. Иногда родители не верят в эффективность работы специального педагога, считая, что на самом деле ребенок и так развивается успешно. При этом родители часто усиливают давление на ребенка с тем, чтобы он оправдывал их надежды, а это никак не способствует раскрытию его потенциала.

Часто педагоги жалуются на завышенную оценку способностей ребенка родителями, не понимая, что в основе этой оценки лежит психологическое стремление защитить своего ребенка.

**Четвертый этап** – принятие ребенка таким, какой он есть, и готовность сотрудничать с педагогами. Важным моментом является вера родителей в ребенка, в себя (как активного участника процесса развития и коррекции) и в педагога. Педагоги и родители должны приложить максимум усилий к взаимопониманию во имя будущего малыша [1].

Постоянная работа с родителями, привлечение специалистов, вовлечение их в жизнь класса, наши совместные события позволяют родителям иначе взглянуть на своего ребёнка, наладить взаимодействие, выработать пути совместной работы, направленные на социализацию [2].

Мы с Ольгой Николаевной очень ценим то, что у нас с каждым родителем наших воспитанников сложились доверительные отношения. В самом начале нашей работы, мы с ними договорились, что свои переживания, сомнения или даже негативное мнение по поводу воспитания наших детей и общения с ними не будем держать в себе, и тем более обсуждать это в присутствии детей дома или в школе. Если какие-то вопросы возникают, мы сразу же обсуждаем это при встрече или по телефону.

Почему, когда речь идёт о своей работе, я всегда говорю: «Мы»? Потому что в нашей работе по социализации детей у нас имеет место **сотрудничество** в полном смысле этого слова. **Это наше сотрудничество с родителями.** Почти все школьные мероприятия (участия в различных конкурсах, поездки на экскурсии, в театры, чаепития по-семейному и т.д.) проходят обязательно при участии родителей. Очень часто бывает, когда мы обсуждаем какую-то ситуацию с ребятами, они говорят, что их родители тоже

такого же мнения, что и классный руководитель или воспитатель. Мы считаем, что в нашей работе очень важно, когда дети видят согласованность родителей и педагогов.

***В нашем классе все педагоги работают в тесном сотрудничестве.*** Родительские собрания всегда проходят при участии педагога - логопеда Мирошкиной О.С. Она готовит подробные сообщения о результатах логопедических занятий, показывает, как правильно выполнять то или иное упражнение дома. В прошлом учебном году большая работа была проделана совместно с педагогом - психологом. Был организован родительский клуб, и оказана очень нужная помощь семьям в адаптационный период в новой школе. Часто на родительское собрание приглашаем медсестру школы Макарову М.Ф. А педагоги и специалисты, которые не могут, например, участвовать на данном собрании, оставляют свои письменные сообщения для родителей.

***Невозможно достичь положительных результатов в социализации детей без сотрудничества с ними.*** Для нас очень ценно, что любое дело, любая ситуация в классе вместе обсуждается. Дети могут делиться с воспитателем и классным руководителем своими переживаниями, даже секретами, не боясь осуждения.

***Сотрудничество, общение происходит между семьями и вне школы.***

С момента начала учёбы в нашей школе эти отношения укрепились, потому что с первых дней у всех участников воспитательного процесса было доброжелательное отношение друг другу и желание решать какую-либо проблему, учитывая мнение других. Например, чтобы разрешить какую-то ситуацию или разногласия мальчиков, папы ребят могут после уроков встретиться и с мальчиками обсудить эту проблему. Отдельно мамы могут встретиться, поговорить по волнующим темам, которые касаются воспитания детей или других жизненных ситуаций. Нас очень радует то, что они и вне школы проводят вместе праздники, вместе путешествуют, тесно общаются.

Из своего небольшого опыта работы я вижу, что социализация детей – это процесс, который происходит ежечасно, ежеминутно. Работа с ребятами с ограниченными возможностями здоровья и их родителями ювелирная, очень тонкая. И в этой работе большое значение имеет каждая жизненная ситуация, каждое сказанное слово. Воспитателю надо быть очень внимательным и стараться не упускать важные моменты [3].

В конце хочу привести текст стихотворения, которое было написано одной мамой своей дочке (подростку) после долгого эмоционального разговора о переживаниях девочки. Его я читала и детям в классе, когда мы обсуждали выход из определённой ситуации. Я думаю, это стихотворение поддержало кого-то из ребят в тот момент.

**Всё будет хорошо**

*Надо жить,  
Творить, учиться.*

*Надо жить.*

*Чудо ведь должно случиться,*

*Надо жить.*

*Пусть не радует погода,*

*Надо жить.*

*Будет радости рождение,*

*Только верь.*

*Ведь начало жизни только*

*У тебя.*

*Будет в жизни столько света,*

*Верь в себя.*

*Всё получится, родная!*

*Улыбаясь всем невзгодам,  
Надо жить.  
Боль пройдёт, уйдут сомненья,  
Ты поверь.*

*Верь и жди!  
И надежду не теряя,  
Надо жить.*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кожанова, Т. М. Программа психолого-педагогического сопровождения семей с детьми с ограниченными возможностями здоровья : учебно-методическое пособие / Т. М. Кожанова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2013. - 61 с.
2. Кожанова, Т. М. Школа для родителей : формирование конструктивных взаимоотношений с детьми : учебно-методическое пособие / Т. М. Кожанова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2011. - 84 с.
3. Левченко, И. Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребёнка с отклонением в развитии : методическое пособие / И. Ю. Левченко, В. В. Ткачева. – М. : Просвещение, 2008. – 239 с.

УДК 376

### **ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ЛЕКОТЕКИ В МАДОУ «ДЕТСКИЙ САД № 7 «СОЗВЕЗДИЕ» ГОРОДА ЧЕБОКСАРЫ ЧУВАШСКОЙ РЕСПУБЛИКИ**

#### **From the experience of work of lekotek in the kindergarten № 7 "Constellation" in Cheboksary Chuvash Republic**

***С.Н. Ильдеркина***

*МАДОУ «Детский сад № 7 «Созвездие» г. Чебоксары  
[svetlana.ilderkina.82@bk.ru](mailto:svetlana.ilderkina.82@bk.ru)*

**Аннотация.** В статье раскрыты особенности организации лекотеки на базе детского сада в целях психолого-педагогического сопровождения детей от 2 месяцев до 7 лет с ОВЗ и консультационной помощи их родителям.

**Abstract.** In the article the features of the organization of lekotek kindergarten for the purposes of psycho-pedagogical support of children from 2 months to 7 years with HIA and the advice of their parents.

**Ключевые слова:** *лекотека, дети с ОВЗ, психолого-педагогическое сопровождение, ранняя помощь.*

**Keywords:** *lekotek, children with disabilities, psycho-pedagogical support, early care.*

В последние годы в российском образовании актуализируются ценности инклюзивного образования, которое нацелено не только на традиционные образовательные достижения, но и на обеспечение полноценной социальной жизни, наиболее активного участия в коллективе всех его членов, в том числе и детей с особыми образовательными потребностями (ООП). С этой целью в системе дошкольного образования создаются различные варианты инклюзивного образования. Одной из форм оказания образовательных услуг семьям детей с ОВЗ в возрасте от 2 месяцев до 7 лет,



где ребяташки по каким – либо причинам не могут посещать дошкольную группу в режиме полного дня, является организация в ДОО лекотеки.

Слово «*лекотека*» («*Lekotek*») образовано из шведского слова «*leko*», что значит «*игрушка*» и «*tek*» – «*собрание*», «*коллекция*». Лекотека – новая форма работы с детьми, позволяющая проследить успехи и трудности каждого ребенка, пошагово сделать анализ его достижений, наметить этапы, поставить реальные задачи, подобрать современные формы работы, и в конечном результате компенсировать имеющийся у ребенка недостаток до минимального его проявления.

На базе МАДОУ «Детский сад № 7 «Созвездие» г.Чебоксары ЧР лекотека распахнула свои двери для малышей и их родителей 10 января 2014 года.

Целью создания лекотеки явилось обеспечение психолого-педагогического сопровождения детей от 2 месяцев до 7 лет с ограниченными возможностями здоровья для социализации, формирования предпосылок учебной деятельности, поддержки развития личности ребенка и оказания психолого-педагогической помощи родителям (законным представителям).

Для ребяташек с ОВЗ и их родителей созданы все условия, чтобы в детском саду они чувствовали себя комфортно, безопасно и могли бы получить квалифицированную помощь специалистов учреждения. Для оказания образовательных услуг имеется ряд помещений: игровая комната, музыкальный зал, спортивный зал, бассейн, сенсорная комната, кабинет ИЗО, кабинеты узких специалистов (учителя – дефектолога, учителя – логопеда, педагога – психолога, тьютора). В рамках государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011 – 2015 г.г., детский сад оснащен специальным оборудованием и приспособлениями для беспрепятственного доступа и обучения детей с ОВЗ (установлены пандусные съезды при входе в детский сад, в здании оборудован лифт для подъема и спуска, детский сад оснащен сооружением системы противопожарной сигнализации и оповещения).

В лекотеке собраны развивающие и коррекционные игры и игрушки, авторские пособия известных педагогов (пособие Фребеля, блоки Дьенеша, палочки Кьюзинера, кубики Кооса и др.), дидактические и раздаточные материалы, аудио – и видео материал, библиотека детских книг, методическая литература для специалистов и родителей.

В нашей лекотеке работает команда специалистов: старший воспитатель, учитель – дефектолог, учитель – логопед, педагог – психолог, тьютор, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре, инструктор по плаванию, педагог по ИЗО, воспитатель группы.

Особенностью лекотеки является то, что работа с каждым ребенком строится по индивидуальной программе, учитывающей личностные, познавательные особенности ребенка, его стиль взаимодействия с окружением, его сильные и слабые стороны. Основной формой работы специалистов являются индивидуальные и групповые игровые сеансы. Наши педагоги в своей работе используют разнообразные направления: совместные музыкальные приветствия, пальчиковую и артикуляционную гимнастику, элементы игровой кинезиотерапии, арт – терапевтические методы во всем своем

разнообразии, психогимнастику Чистяковой, тренинги раннего развития в паре мама – ребенок, разработки из индивидуально - ориентированной коррекционно-развивающей программы «Лекотека» (А.М. Казьмин, Е.А. Петрусенко, Г.А. Перминова, А.И. Чугунова, А.М.Пайкова, Склокина Н.А.) и многое другое. Каждая встреча специалиста с ребенком наполнена интересными, познавательными играми и приемами.

В работе с детьми реализуются следующие проекты:

1. *«Животный мир» (анималотерапия).*

Проект «Животный мир» направлен на преодоление у дошкольников с ОВЗ чувства страха и неуверенности, развития эмоциональной сферы, активизации восприятия и познавательной сферы, стимулирование положительных эмоциональных реакций в общении с животными.

2. *«Акватерапия».*

Данный проект направлен на коррекцию и оздоровление детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях бассейна.

3. *«Мы вместе» (социальная адаптация).*

Проект направлен на формирование социально-адаптированной личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Посещают лекотеку дети раннего и дошкольного возраста с ОВЗ. Для них функционируют две группы: утренняя (с 9.00 до 12.00) и вечерняя (с 15.00 до 18.00).

Клиентами лекотеки становятся не только дети, но и их родители. Сопровождение родителей включает в себя информационную поддержку,

индивидуальные консультации родителей с сотрудниками лекотеки, групповые встречи семей, дистанционное консультирование.

Но мы не останавливаемся на достигнутом и на будущее у нас большие планы:

1. В наших планах создать работу по дистанционному обучению детей с ОВЗ.

2. Рассматриваем вопрос о расширении спектра оказываемых услуг: не только воспитательно – образовательного сопровождения участников воспитательно – образовательного процесса, но и оказания медицинской помощи детишкам с ОВЗ (аппаратное лечение, массаж, ЛФК и др.).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273 – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

2. Волосовец Т. В., Кутепова Е.Н. Инклюзивная практика в дошкольном образовании. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. – М., Мозаика – Синтез, 2011. – 144 с.

3. Методические рекомендации по организации деятельности Лекотек и служб ранней помощи / авт. – сост. А. М. Казьмин, Е. А. Патрусенко, А.И.Чугунова, В.Н.Ярыгин. – М.: Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2011. – 236 с.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В ФОРМИРОВАНИИ  
ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ  
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**The use of didactic games in the formation of elementary mathematical concepts  
of children with mental retardation**

***Т.О. Волкова***

*МБДОУ «Детский сад № 141 «Пилеш» комбинированного вида, г. Чебоксары  
[taniy.fed@mail.ru](mailto:taniy.fed@mail.ru)*

**Аннотация.** В коррекционно-педагогической работе с дошкольниками важная роль принадлежит формированию элементарных математических представлений. Эти занятия с детьми с ЗПР рекомендуется проводить в виде дидактических игр. Это позволяет сделать процесс обучения эмоционально мотивированным и интересным для ребёнка.

**Abstract.** In correctional and educational work with preschool children is an important role for the formation of elementary mathematical concepts. These classes for children with mental retardation is recommended in the form of didactic games. This allows you to make the learning process emotionally motivated and interesting for the child.

**Ключевые слова:** *дидактическая игра, элементарные математические представления, задержка психического развития.*

**Keywords:** *didactic game, elementary mathematical representation, mental retardation.*

В настоящее время проблеме воспитания и обучения дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) уделяется значительное внимание как в сфере науки, так и практики.

В коррекционно-педагогической системе важная роль принадлежит формированию элементарных математических представлений. Под математическим развитием дошкольников понимается качественные изменения познавательной деятельности ребенка, которые происходят в результате формирования элементарных математических представлений и связанных с ними логических операций. Математическое развитие – значимый компонент формирования «картины мира» ребенка, оно состоит из взаимосвязанных и взаимообусловленных представлений о пространстве, форме, величине, времени, количестве, их свойствах и отношениях, которые необходимы для формирования у ребенка «житейских» и «научных» понятий [1].

Практика моей работы показывает, что эффективнее занятия по ФЭМП у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР проводить в виде игр, что позволяет сделать процесс обучения привлекательным для ребёнка и эмоционально мотивированным.

Дидактические игры и упражнения являются важным компонентом коррекционно-развивающей работы [2]. Специфическим признаком дидактических игр является их

преднамеренность, планируемость, наличие определенной цели, предполагаемого результата и позволяют индивидуализировать работу на занятиях, обеспечивают решение задач, которые связаны с развитием произвольного внимания, памяти, ассоциативной деятельности и формированием способности сравнивать, сопоставлять, делать выводы и обобщения, делают процесс обучения эмоциональным, позволяющим ребёнку получить собственный опыт [4].

При разработке занятий с использованием дидактических игр и игровых упражнений по ФЭМП учитываю: психологические особенности и возможности детей этого возраста, необходимость сбалансированности нагрузки и исключения перегрузок при проведении игр, соблюдение заданного образовательным стандартом объёма программного материала.

Дидактические игры по формированию математических представлений условно делятся на следующие группы: игры с цифрами и числами; игры путешествие во времени; игры на ориентировку в пространстве; игры с геометрическими фигурами; игры на логическое мышление.

К первой группе игр относится обучение детей счету в прямом и обратном порядке. Это такие дидактические игры как: «Какой цифры не стало?», «Сколько?», «Путаница?», «Исправь ошибку», «Убираем цифры», «Назови соседей», «Задумай число», «Число как тебя зовут?», «Составь табличку», «Считай не ошибись!»

Вторая группа математических игр служит для знакомства детей с днями недели, части суток. К ним относятся такие дидактические игры как: «День – ночь», «Когда это бывает?», «Наш день», «Что делает мальчик утром, днем, вечером, ночью?», «Назови скорее», «Дни недели», «Назови пропущенное слово», «Круглый год», «Двенадцать месяцев».

В третью группу входят игры на ориентирование в пространстве. Пространственные представления детей постоянно расширяются и закрепляются в процессе всех видов деятельности. Моя задача научить детей ориентироваться в специально созданных пространственных ситуациях и определять свое место по заданному условию. При помощи дидактических игр и упражнений дети овладевают умением определять словом положение того или иного предмета по отношению к другому. Я использую такие дидактические игры как: «Найди похожую», «Расскажи про свой узор», «Мастерская ковров», «Художник», «Путешествие по комнате».

Четвертая группа. Знакомство детей старшего дошкольного возраста с ЗПР с геометрическими фигурами надо рассматривать в плане сенсорного восприятия формы фигур, что в дальнейшем позволит использовать их как эталоны в познании формы окружающих предметов. К ним относятся дидактические игры: «Какие бывают формы?», «Чей домик?», «Почтовый ящик», «Найди пару», «У кого такое?», «Найди форму в предмете», «Найди предмет такой же формы». «Геометрическое лото», «Угадай, чего не стало» [3].

Пятая группа. В дошкольном возрасте у детей начинают формироваться элементы логического мышления, т.е. формируется умение рассуждать, делать свои

умозаключения. Существует множество дидактических игр и упражнений, которые влияют на развитие творческих способностей детей, так как они оказывают действие на воображение и способствуют развитию нестандартного мышления. Это такие игры как «Найди нестандартную фигуру, чем отличаются?», «Мельница», и другие. Они направлены на тренировку мышления при выполнении действий.

При подборе игр математического содержания стараюсь соблюдать определенную последовательность, учитывая, что играм с более трудным математическим заданием должны предшествовать игры с заданиями меньшей степени трудности, служащие как бы подготовкой для их проведения.

У детей с ЗПР трудно длительное время поддерживать интерес к одному виду деятельности, а, следовательно, и, к одной, даже очень полезной, игре, необходимо больше внимания уделять играм с различными вариантами – одну и ту же игру следует видоизменять. Это позволит снять трудности в усвоении правил игры и сохранит интерес к уже знакомой игре.

Стараюсь дать знания детям в занимательной форме, в форме дидактической игры, которые усваиваются детьми быстрее, прочнее и легче, чем те, которые сопряжены с однотипными упражнениями. При этом использую игры так, чтобы сохранились элементы познавательного, учебного и игрового общения.

Планомерная и целенаправленная коррекционная работа с детьми, проводимая в течении года мной (дефектологом), воспитателями и с родителями помогает детям сделать значительный скачок в развитии. Некоторые из них достигают такого уровня, при котором в семилетнем возрасте могут приступать к обучению в массовой школе наравне с нормально развивающимися сверстниками.

Таким образом, дидактические игры, разнообразные по своему содержанию, целевому назначению и возрастным возможностям, являются важным средством коррекционно-развивающей работы с детьми ЗПР старшего дошкольного возраста. Они способствуют не только знакомству, закреплению, конкретизации знаний детей о величинах, геометрических фигурах и цветах, но и развитию связной речи, всех свойств ума, стимулированию познавательной активности и формированию учебно-познавательной деятельности детей.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Баряева Л. Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии) / Л.Б. Баряева. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. – 479 с.
2. Баряева Л. Б. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития / Л. Б. Баряева, А. П. Зарин. – СПб. : СОЮЗ, 2001. – 416 с.
3. Чумакова И.В. Формирование дочисловых количественных представлений у дошкольников с нарушением интеллекта : кн. для педагога-дефектолога / И.В. Чумакова. – М. , 2001 – 88 с.
4. Катаева А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников с отклонениями в развитии: пособие для учителя: пособие для учителя./ А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М. , 2001 – 224 с.

## СИСТЕМА РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

**The system works on the development of the grammatical party of the speech of the senior preschool children with general underdevelopment**

***Т. Б. Порфирьева***

*МАДОУ «Детский сад № 7 «Созвездие» г. Чебоксары*

[porfireva2012@yandex.ru](mailto:porfireva2012@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования особенностей развития грамматической стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.

**Abstract.** In article results of research of the development of the grammatical part of speech in preschool children with General speech underdevelopment.

**Ключевые слова:** *грамматический строй речи, общее недоразвитие речи, логопедическая работа*

**Keywords:** grammatical structure of speech, a General underdevelopment of speech, speech therapy job

Одним из главных показателей готовности ребёнка к успешному обучению является правильная, хорошо развитая речь [5].

С учетом постоянного увеличения числа дошкольников с ОНР проблема развития у них грамматической стороны речи занимает важнейшее место в современной логопедии, а вопрос о методике их развития и коррекции становится одним из самых актуальных [1].

У дошкольников с ОНР грамматическая сторона речи имеет специфические особенности, однако, коррекционно-методических разработок направленных на развитие грамматической стороны речи у такой категории детей недостаточно [4].

Проблема развития грамматической стороны речи является одной из самых актуальных проблем речевого развития детей [1]. Изучению особенностей развития грамматической стороны речи у дошкольников с ОНР посвящена наша работа.

Основные источники, которым мы уделили основное внимание являются пособия Т.Е. Филичевой, Т.В. Чиркиной «Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада» [4], Лалаевой Р.И., Серебряковой Н.В. «Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи» [2], учебник «Логопедия» Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской [3] и др.

Цель исследовательской работы – рассмотреть особенности развития грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОНР.

В констатирующем эксперименте принимало участие 10 детей старшего дошкольного возраста. Все испытуемые – воспитанники муниципального

образовательного дошкольного учреждения "Детский сад №7 "Созвездие" города Чебоксары Чувашской Республики

В ходе констатирующего эксперимента данной группе детей было предложено 5 заданий на развитие грамматической стороны речи. В каждом задании было предусмотрено использование 10 слов- проб. В первом задании детям предлагается согласовать прилагательные с существительным. Во втором задании необходимо образовать существительное множественного числа от существительного единственного числа именительного падежа. В третьем задании предусмотрено образование существительных в уменьшительно-ласкательной форме при помощи суффиксов. В четвертом задании просматривается согласование числительных «один», «три» и «шесть» с существительными. В пятом задании отслеживается умение употреблять предлоги с существительными.

Во время проведения констатирующего эксперимента дети показали следующие результаты. При выполнении первого задания они испытывали затруднения в дифференциации форм мужского и женского рода. Во втором задании детям сложно было при образовании множественного числа существительных с окончанием -ья (дерево - деревья, стул - стулья). Выполняя третье задание, некоторые дети не понимали инструкцию: «скажем ласково». После дополнительной помощи «большой диван-маленький диванчик» все дети выполняли задание. Трудности при выполнении четвертого задания были вызваны тем, что у данной группы детей еще не сформированы падежные конструкции. С пятым заданием трудно было справиться четверым детям, так как они не дифференцируют предлоги над, под, а некоторые не всегда используют предлоги в, на, по.

В ходе обследования выявилось, что все обследуемые дети (100%) имеют средний уровень развития грамматической стороны речи. Детей с низким уровнем развития, к счастью, нет. К сожалению, ни у одного ребёнка, мы не выявили высокий уровень развития грамматической стороны речи. Таким образом, исходя из количественных данных обследования вышеизложенных грамматических умений, можно сделать следующие выводы: у детей с ОНР наблюдается тенденция подъема количества грамматических ошибок, меняется количественный показатель в определённых видах ошибок. На основании этого мы разработали систему коррекционно-развивающей работы с данными детьми.

Цель формирующего этапа: научить детей с ОНР связно и последовательно, логично излагать свои мысли, события из окружающей жизни и личного опыта. По итогам констатирующего этапа эксперимента были выделены 2 группы: экспериментальная- 5 детей и контрольная -5 детей. Программа коррекционно-логопедической работы рассчитана на I и частично на II период первого года обучения детей 6-7 года жизни с общим недоразвитием речи.

Основной формой коррекционно-логопедической работы по развитию грамматической стороны речи в ходе опытного обучения были учебные логопедические занятия, проводимые по подгруппам (4-5 человек). Логопедические занятия по развитию

грамматической стороны проводились 5 раз в неделю, продолжительностью 20-25 минут, в первой половине дня. Обучение осуществлялось с учетом указаний и рекомендаций по организации обучения детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Экспериментальное обучение состояло из трех этапов, каждый из которых состоял из серии занятий, упражнений и дидактических игр, направленных на развитие грамматической стороны речи.

Анализируя полученные результаты, мы пришли к выводу, что двое детей со среднего уровня переместились на высокий. Показатели троих детей близки к высокому уровню. Сравнительный анализ показателей обеих групп показал, что у детей экспериментальной группы в ходе формирующего эксперимента повысился показатель развития грамматической стороны речи. Если, на констатирующем этапе все обследуемые дети имели средний уровень развития грамматической стороны речи, то в ходе формирующего эксперимента эти дети повысили свои результаты. В контрольной группе изменений не произошло.

В процессе коррекционной работы с детьми ОНР материалом для обогащения речи детей служила окружающая действительность, изучение которой происходило на основе тематического цикла. Уточнялись и накапливались конкретные понятия, формировалась предметная соотнесенность слова, выделение и называние действий, признаков и называние действий, признаков, качеств и т. д.

Систематическая работа по расширению пассивного и активного словаря, развитие сознательного восприятия речи позволила нарастить и обобщать языковые наблюдения над смысловыми, звуковыми, морфологическими и синтаксическими сторонами речи.

Итак, динамика развития грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОНР в экспериментальной группе, в ходе эксперимента изменилась следующим образом: расширился словарный запас дошкольников, дети усвоили значения новых предметов, различают окончания падежных форм, меньше ошибок допускают в согласовании прилагательных и числительных с существительными. Таким образом, можно сделать вывод, что разработанная нами программа положительно влияет на динамику развития грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Короткова, А. В., Дроздова, Е. Н. Особенности формирования лексико-грамматического строя речи 3 уровня // Логопед 2004. №1 с.27-34.
2. Лалаева, Р. И., Серебрякова, Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. – СПб., 2003. – 160 с.
3. Логопедия. Учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 680 с.
4. Филичева, Т. Б., Чиркина, Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. – М. : Альфа, 1994. – 103 с.
5. Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения: Практикум по логопедии: Учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ по спец. №03.08 «Дошкольное воспитание». – М. : Просвещение, 1989. – 239 с.



**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ  
У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
С ДВИГАТЕЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

**Psychological and pedagogical features of the development of attention  
while treating upper and lower junior school children with motor impairments**

*А.Ю. Романова*

*МБДОУ «Детский сад № 11» г. Чебоксары*

[romanowa.nast91@yandex.ru](mailto:romanowa.nast91@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье раскрывается проблема внимания у детей с двигательными нарушениями, рассматриваются особенности внимания у детей с различными формами детского церебрального паралича.

**Abstract.** In the article, the problem of attention in children with movement disorders, discusses the features of attention in children with various forms of cerebral palsy.

**Ключевые слова:** *внимание, свойства внимания, двигательные нарушения, формы ДЦП.*

**Keywords:** *attention, properties, attention, motor disorders, forms of cerebral palsy.*

На современном этапе, Н. Н. Малофеев и другие исследователи понимают, что коррекция нарушения развития является одним из важнейших условий наиболее адекватного и эффективного вхождения в социум. Н. Н. Малофеев в своей статье излагает, что «диапазон возможностей развития и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья чрезвычайно велик: от способности обучаться на равных с нормально развивающимися сверстниками до необходимости построения специально адаптированной к возможностям ребенка индивидуальной программы образования. Такой диапазон присутствует в каждой категории детей, составляющих группу школьников с ограниченными возможностями здоровья» [3].

Анализ просмотренной литературы и статей показал, что проблемы своеобразия внимания у детей с двигательными нарушениями изучалось мало и чаще в незначительной степени изучались с выявлением особенностей других психических функций[2]. Относительно рассматриваемой категории детей достаточно полно и детально изучены такие процессы как восприятие, воображение и речь. Изучение детей с двигательными нарушениями в большинстве случаев проводилось без разделения на младший, средний и старший школьный возраст[1].

Психические процессы детей с двигательными нарушениями изучали Л.М. Шипицина, И.И. Мамайчук, Е.Л. Вассерман, И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько, Э.С. Калижнюк, М.В. Ипполитова, Е.М. Мастюкова и др.[4].

Л.М. Шипицына, И.И. Мамайчук, изучая особенности внимания у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата, проводили исследование в двух основных направлениях:

1. Психометрическое обследование. Здесь младших школьников обследовали по детскому варианту Векслера.

2. Нейропсихологическое обследование, в которое входил и блок исследования умственной работоспособности: памяти в зрительной и слуховой модальностях, внимания (объема, концентрации, переключения, произвольности).

Учеными были обследованы 112 детей с диплегической формой ДЦП в возрасте от 8 до 15 лет. Они были разделены на 4 подгруппы.

1. Уровень интеллектуального развития детей в первой подгруппе (5,3%) располагался в диапазоне нормы. Дети обучались по программе массовой школы. Все они передвигались самостоятельно или с помощью костылей. Со стороны речи существенных нарушений не было. Эти дети в сравнении со здоровыми имели более низкие показатели по всем методикам Векслера, но достоверные различия наблюдались по показателям памяти и внимания. Анализ ошибок выявил трудности переключения и распределения внимания при выполнении корректурных проб. Также у детей с этой формой ДЦП отмечалась неустойчивость внимания, которое было выявлено при выполнении проб на зрительный и слуховой гнозис.

Таким образом, мы у детей с двигательными нарушениями с нормальным интеллектом затруднено переключение и распределение внимания.

2. Во второй подгруппе входили дети с диплегической формой ДЦП (25%), имеющие достаточное развитие вербальных функций, однако структура интеллекта отличалась выраженной дисгармонией. При нейропсихологическом обследовании выявлены существенные трудности переключения и распределения внимания. При выполнении корректурных проб дети достоверно часто пропускали буквы и цифры, нередко зачеркивали сходные по начертанию знаки.

Исходя из этих данных, мы приходим к выводу, что у детей с двигательными нарушениями, у которых имеется дисгармония интеллекта, есть большие трудности переключения и распределения внимания.

3. В третьей подгруппе (42,8) были дети, у которых задержка темпа умственного развития сочеталась с более выраженными психоорганическими синдромами. Оценки уровня интеллекта, особенно по невербальным шкалам, располагались в диапазоне ниже средней нормы.

Л.М. Шипицына, И.И. Мамайчук указывают, что при выполнении корректурных проб имели место частые пропуски букв или цифр. Кривая работоспособности отличалась выраженной неравномерностью.

Таким образом, у детей с двигательными нарушениями с задержкой темпа умственного развития (ЗПР) наблюдалось значительное снижение концентрации и устойчивости внимания.

4. В четвертой подгруппе детей(26,9%) наблюдалось существенное снижение уровня интеллекта, как по вербальным, так и по невербальным показателям, что соответствовало умственной отсталости в легкой степени. Исследования показали, что уровень высших психических функций был достоверно ниже по сравнению с предыдущими подгруппами. Трудности переключения и распределения внимания у некоторых детей сочетались с такими особенностями поведения, как импульсивность, расторможенность. Основные трудности у большинства детей наблюдались в сосредоточении на задании. У детей в этой подгруппе выявлены также существенные нарушения умственной работоспособности, в частности объема, концентрации, переключения, произвольности внимания.

По вышеперечисленным данным мы можем сделать вывод, что у детей с двигательными нарушениями с умственной отсталостью легкой степени снижены все показатели свойств внимания.

Таким образом, Л.М. Шипицина, И.И. Мамайчук указывают на то, что «исследования психометрического и нейропсихологического методов исследования детей с диплегической формой ДЦП показало, что снижение суммарного показателя интеллекта обуславливается конкретными мозговыми дисфункциями» [4].

Исходя из этого, можно отметить, что при слабовыраженной интеллектуальной недостаточности проявляется парциальность, неравномерность развития внимания. При более выраженной интеллектуальной недостаточности эти проявления имеют тотальный характер и занимают важное место в общем психическом недоразвитии.

Обратимся также к рассмотрению особенностей внимания у детей с различными формами детского церебрального паралича.

Л.М. Шипициной были исследованы дети с гемипаретической формой ДЦП в возрасте от 8 до 14 лет. Они были распределены на две группы с учетом правополушарного и левополушарного дефекта. Анализ нейропсихологического исследования показал, что в группе детей с правополушарным дефектом отмечалось недоразвитие свойств внимания, таких как устойчивость и переключение. У детей с левополушарным дефектом эти нарушения были значительно ниже.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что у детей с двигательными нарушениями с правополушарным дефектом имеется снижение устойчивости и переключения внимания.

Е.Л. Вассерман исследовала детей в возрасте от 6 до 17 лет, у которых имелись правосторонний или левосторонний гемипарез. В своих исследованиях она отмечает, что достоверных различий между средними показателями состояния высших психических функций в подгруппах с право- и левосторонним гемипарезом в целом не обнаружено. Однако Е.Л. Вассерман указывает, что структура и степень выраженности нарушений большинства высших психических функций различалась в зависимости от латерализации поражения. Так, в подгруппах детей с левосторонним гемипарезом достоверно сильнее были выражены нарушения функций активного внимания.

Нейропсихологические исследования проводились и с детьми с гиперкинетической формой ДЦП в возрасте от 8 до 14 лет Л.М. Шипициной, И.И. Мамайчук. У всех обследуемых детей наблюдался потенциально сохранный интеллект, и все обучались по программе массовой школы. Анализ исследования показало, что грубых нарушений со стороны внимания не наблюдалось [4].

Изучение и анализ психолого-педагогической литературы показал, что внимание у детей 7-8 лет с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата имеет некоторые отличия по сравнению с детьми с нормальным развитием.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гальперин, Г.Я., Кобыльницкая, С.И. Экспериментальное формирование внимания / Г.Я. Гальперин. - М., 1994.
2. Гоноболин, Ф.Н. Внимание и его воспитание / Ф.Н. Гоноболин. – М. : Педагогика, 1972.
3. Малофеев, Н.Н. Актуальные проблемы специального образования / Н.Н. Малофеев // Дефектология. - 1994. - №6. - С.12-17.
4. Шипицына, Л.М. Детский церебральный паралич / Л.М. Шипицына. - СПб.: Изд-во "Дидактика Плюс", 2001. – 272 с.

УДК 376

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

#### *Psycho-pedagogical support of children with disabilities*

*Л.Г. Руссакова*

*КС(К)ОУ «Чебоксарская специальная (коррекционная) начальная школа  
детский-сад № 3 «Надежда», г. Чебоксары*

[russakov.d@gmail.com](mailto:russakov.d@gmail.com)

**Аннотация.** Статья посвящена вопросам психолого-педагогического сопровождения как комплексной деятельности специалистов по решению задач образования и социализации детей с ОВЗ.

**Abstract.** The article is devoted to psycho-pedagogical support as an integrated activity of specialists in the education and socialization of children with disabilities.

**Ключевые слова:** *психолого-педагогическое сопровождение, дети с ОВЗ, комплексная работа.*

**Keywords:** *psycho-pedagogical support of children with disabilities, the comprehensive work*

Освоение обществом новой философии: признание неделимости общества на «полноценных» и «неполноценных», антидискриминационная политика по отношению к инвалидам требуют разработки внедрения форм, техник и методик по оптимизации процесса интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья в общество.

В последнее десятилетие в системе образования России усилиями ученых и практиков (А. Г. Басова, А. Н. Граборов, А. И. Дьячков, Х. С. Замский, В. П. Кащенко и др.) складывается особая культура поддержки и помощи ребенку в коррекционно-педагогической деятельности – психолого-педагогическое сопровождение: разрабатываются вариативные модели сопровождения, формируется его инфраструктура.

Н. Осухова определяет сопровождение как специально организованный процесс, направленный на создание переходного пространства, безопасных условий, в которых становится возможным выход из негативного отчуждения. Комплексное сопровождение в целостном коррекционно-педагогическом процессе определяется как консолидация сил персонала учреждения образования для достижения цели сопровождения.

Основной гуманистически ориентированной целью психолого-педагогического сопровождения является защита прав ребенка на развитие и образование, на сохранение психического и психологического здоровья, которое может нарушаться из-за несоответствия образовательной среды индивидуальным возможностям ребенка. Реализации данной цели способствует создание целостной системы обеспечивающей оптимальные условия для: сохранения и укрепления здоровья; обеспечение высокого уровня качества образования; адаптации и успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, сопровождение связано: во-первых, с охраной физического здоровья ребенка (медицинский аспект), его психического и психологического здоровья (психологический аспект), во-вторых, оптимальной адаптацией к социальной среде (педагогический аспект).

Процесс комплексного психолого-педагогического сопровождения в структуре целостного коррекционно-педагогического процесса включает следующие виды деятельности: диагностическую, коррекционную, развивающую, оздоровительную, воспитательную и др. [1].

Каждый специалист, ориентируясь на решение ряда специфических вопросов в сфере своей компетенции, вносит собственное понимание и в то же время одну из составных частей целостной картины квалификации развития ребенка и прогноза его возможностей в плане дальнейшего воспитания и обучения. Так, в постановке диагноза решающая роль принадлежит врачу (психиатру, неврологу и др.), а установление уровня и особенностей интеллектуального развития, специфики эмоционально-волевой сферы, личностных характеристик – прерогатива педагога- психолога, дефектолога и педагога-воспитателя.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в Чебоксарской специальной (коррекционной) начальной школе детский-сад №3 «Надежда» обеспечивают все специалисты. Нами воспитателями образовательного учреждения планируются и проводятся все возможные воспитательные, образовательные, спортивно-оздоровительные мероприятия, направленные на обучение навыкам психогигиены (в том числе, способам противостояния стрессовым ситуациям,

аутотренинги релаксации), на овладение детьми и родителями приемами и навыками, значимыми для безопасной жизнедеятельности и воспитания положительного отношения к здоровью как важнейшей ценности человеческой жизни.

Сопровождение является не просто суммой разнообразных методов коррекционно-развивающей работы с детьми, но выступает как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации. Это предполагает, что специалист по сопровождению не только владеет методиками диагностики, консультирования, коррекции, но обладает способностью к системному анализу проблемных ситуаций, программированию и планированию деятельности, направленной на их разрешение, организацию в этих целях участников образовательного процесса (ребенок, сверстники, родители, педагоги, администрация).

Воспитатели используют разные формы работы. При организации групповых, индивидуальных, коллективных занятий по социально-личностному развитию в форме бесед, игр, наблюдений, проведения развлечений, выездов на экскурсии, в непосредственно образовательной деятельности: занятия по изобразительности дают возможность лучше понять детей, т.к. они отражают в рисунке, лепке или аппликации свое внутреннее состояние; индивидуальных занятий воспитатель имеет возможность отслеживать изменения его настроения, что помогает построить общение в необходимом направлении, помочь каждому ребенку в каждом конкретном случае с учетом его возможностей и проблем; бесед, наблюдений, просмотра мультфильмов: у детей есть возможность по-новому взглянуть на себя и на окружающих, оценить свои поступки, находить выход из сложной ситуации; игровой деятельности: есть способ рассказать ребенку о себе, своих чувствах, мыслях, игры с детьми учат преодолевать определенные ситуации, непринужденно и естественно проживать в игре свои чувства и опыт; целевых прогулок и экскурсий, выездов по городу к достопримечательностям, в живые уголки, в конно-спортивную школу, в театр и другие места представляется возможность оценить интерес детей к искусству родного края, любовь к живому, радость общения с артистами.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями не может быть эффективной без участия родителей. Как отмечают ряд исследователей, общей направленностью различных форм деятельности воспитателя в работе с родителями является обеспечение социально-психологических условий для привлечения семьи к сопровождению ребенка в процессе обучения и воспитания [2].

Итогом комплексного психолого-педагогического сопровождения должно стать новое жизненное качество ребенка с ограниченными возможностями здоровья – адаптивность, т.е. самостоятельно достигать относительного равновесия в отношениях с собой, окружающим миром, сохранять свой уникальный внутренний мир и достаточную автономность.

Таким образом, воспитатель для ребенка - это сопровождающий человек, который ежедневно и ежеминутно находится рядом с ребенком на определенном отрезке его

жизни, по «Толковому словарю русского языка» Д. Ушакова это «товарищ на пути, в дороге жизни»; «проводник, путевод», то есть «спутник для указания пути, для охраны защиты, присмотра».

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья : развитие инновационных моделей: сборник научных статей / Чуваш. гос. пед. ун-т; отв. ред. Г. П. Захарова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2014.

2. Психолого-педагогическое сопровождение образования детей дошкольного возраста / под ред. Н.Н. Васильевой. – М. : Изд-во МПГУ, 2014.

УДК 376

## РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ СУ-ДЖОК МАССАЖЕРОВ

### The development of fine motor skills in children with mental retardation means su-Jok massagers

*З.Б.Рязанова*

*МБДОУ "Детский сад № 141 "Пилеш" комбинированного вида" г. Чебоксары*  
[dosh141@yandex.ru](mailto:dosh141@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье раскрываются специфика работы по использованию Су-Джок массажеров в виде массажных шариков в комплекте с массажными металлическими кольцами для развития мелкой моторики у детей с ЗПР.

**Abstract.** The article describes the specifics of the work on the use of su-Jok massagers in the form of massage balls, complete with massage metal rings for the development of fine motor skills in children with DSD.

**Ключевые слова:** *мелкая моторика, дети с ЗПР, Су-Джок-терапия, массаж*

**Keywords:** *small motor skills, children with DSD, su-Jok arpaia, massage*

В.А. Сухомлинский утверждал: «Ум ребенка находится на кончиках его пальцев». Современными учеными установлено, что уровень развития психических процессов находится в прямой зависимости от степени сформированности мелкой моторики рук. У детей дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) уровень развития мелко моторных функций не соответствуют возрастной норме. Так на основе проведенных опытов и обследования большого количества детей была выявлена следующая закономерность: если развитие мелкой моторики отстаёт, то задерживается и речевое развитие, хотя общая моторика при этом может быть в норме, поэтому развитие мелкой моторики рук является стимулирующей для развития речи, психических процессов, познавательной деятельности [4].

Поэтому на протяжении всего пребывания ребенка ЗПР в детском саду необходимо, активно включать упражнения по развитию мелкой моторики рук, ориентировке в

пространстве и зрительно-пространственной координации [3]. В муниципальном бюджетном дошкольном образовательном учреждении «Детский сад № 141 «Пилеш» комбинированного вида» города Чебоксары Чувашской Республики коррекционно-развивающие упражнения по данной проблеме используют в своей работе коррекционные педагоги (воспитатели, учителя-дефектологи, учителя-логопеды) в непосредственно организованной деятельности, свободной деятельности и на занятиях специалистов. В своей работе педагоги успешно апробировали нетрадиционный метод использования Су – Джок терапии.

Су–Джок терапия (су–кисть, джок – стопа) - последнее достижение восточной медицины, разработана учёным из Южной Кореи, профессором Пак ЧжэВу. Это уникальная тактильная гимнастика, которая оказывает тотальное воздействие на кору головного мозга, что предохраняет отдельные ее зоны от переутомления, равномерно распределяя нагрузку на мозг. Этот метод вызывает раздражение рецепторов, расположенных на ладонках и стопах детей и вызывает приятные ощущения. Использование массажера способствует активизации деятельности у заторможенных детей и, наоборот, успокаивает гиперактивных. Кроме того, этот метод развивает мелкую моторику, активизирует межполушарное взаимодействие, успешно сочетается с массажем, используемым при дизартрических расстройствах, активизирует развитие речи ребенка, позволяет эффективно развивать эмоционально-волевую и познавательную сферу, способствует общему укреплению организма ребёнка[2].

В своей практике педагоги ДООУ применяют Су – Джок массажеры «Чудо – валик» в виде массажных шариков в комплекте с массажными металлическими кольцами для развития мелкой моторики у детей с ЗПР.

Рассмотрим приемы Су – Джок терапии:

1. *Массаж специальным шариком* - эффективный способ стимуляции биологически активных точек, находящихся на ладонях. Поскольку на ладони находится множество биологически активных точек, эффективным способом их стимуляции является массаж специальным шариком. Шариком ребенку воздействуют на пальчики, кисти, ладонки рук, прокатывая его между ними. У ребенка повышается тонус мышц, происходит прилив крови к конечностям. Вследствие этого происходит улучшение мелкой моторики и чувствительности конечностей ребенка.

2. *Массаж эластичным кольцом* - помогает стимулировать работу внутренних органов. Так как все тело человека проецируется на кисть и стопу, а также на каждый палец кисти и стопы, эффективным способом профилактики и лечения болезней является массаж пальцев, кистей и стоп эластичным кольцом. Пружинные кольца надеваются на пальчики ребенка и прокатываются по ним, массируя каждый палец до его покраснения и появления ощущения тепла. Эту процедуру необходимо повторять несколько раз в день. С помощью шаров – «ежиков» с колечками детям нравится массировать пальцы и ладонки, что оказывает благотворное влияние на весь организм, а также на развитие мелкой моторики пальцев рук, тем самым, способствуя развитию речи.



Детям нравится делать массаж ладоней и пальчиков с помощью шаров – «ежиков» с колечками, а это, в свою очередь, оказывает благотворное влияние на весь организм, также на развитие мелкой моторики.

Су – Джок массажеры педагогами ДОУ активно используются: при выполнении пальчиковой гимнастики; автоматизации звуков, звукового и слогового анализа слов; совершенствовании лексико–грамматических категорий; развитии памяти и внимания.

Предлагаем вашему вниманию сказку «Ёжик по имени Фырк» для самомассажа кистей рук с помощью тренажеров Су – Джок.

Однажды, маленький ёжик по имени Фырк, решил прогуляться по лесной полянке (*зажать шарик в ладошке*). Выглянул ёжик из своего маленького домика (*раскрыть ладошки и показать шарик*). Улыбнулся летнему солнышку (*улыбнуться, раскрыть одну ладошку веером*). И покатился по лесной дорожке (*прямыми движениями по ладошке раскатывать шарик*). Катился, катился и прибежал на красивую лесную полянку (*ладошки соединить в форме круга*). От радости ёжик по имени Фырк стал бегать и прыгать по полянке (*зажимать шарик между ладошками*). А на лесной полянке росли разные цветы, ёжик не удержался, и стал их нюхать (*прикасаться колючками шарика к кончику пальца и делать глубокий вдох*). А еще на полянке росли грибы: лисички, подберёзовики, белые грибы, подосиновики и даже опята (*на название гриба прокатить шарик по каждому пальчику*). Захотелось ёжику по имени Фырк обрадовать свою маму, собрал он много грибов и аккуратно насадил их на иголки (*каждый кончик пальчика потыкать шпиком шарика*) и довольный побежал домой (*прямыми движениями по ладошке раскатывать шарик*). Прибежал домой, отдал мамочке грибы, мама улыбнулась, обняла и поцеловала сыночка за заботу (*зажать шарик в ладошке*).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Воробьева, Т. А. Мяч и речь / Т. А. Воробьева, Крупенчук О. И. – СПб. : Дельта, 2001. – 87 с.
2. Ивчатова, Л. А. Су-джок терапия в коррекционно-педагогической работе с детьми / Л. А. Ивчатова // Логопед. – 2010. – № 1 – С. 36–38.
3. Светлова, И. Е. Развиваем мелкую моторику / И. Е. Светлова. – М. : Эксмо-Пресс, 2002. – С. 72
4. Ульянова, Л. А. Коррекционная работа с дошкольниками как процесс формирования их нейропсихологического пространства / Л. А. Ульянова // Педагогическое мастерство: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). – М. : Буки-Веди, 2012. – С. 142–144.

УДК 376.3

### **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У СЛАБОВИДЯЩИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

**Features of development of intellectual and creative abilities  
of visually impaired preschoolers**

**Т.Н. Семенова**

ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары

[tatyana900@yandex.ru](mailto:tatyana900@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье раскрываются специфические особенности интеллектуально-творческого развития дошкольников с нарушениями зрения в сравнении с нормой.

**Abstract.** The article reveals specific features of intellectual and creative development of preschool children with visual impairments in comparison with the norm.

**Ключевые слова:** *интеллектуально-творческие способности, слабовидящие дошкольники.*

**Keywords:** *intellectual and creative abilities, visually impaired preschoolers.*

Одной из актуальных проблем психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями зрения является развитие у них интеллектуально-творческих способностей (далее – ИТС): творческого воображения и гибкого, нестандартного мышления. Результаты исследований психологов показывают, что нормально развивающиеся дошкольники способны к созданию комплексных представлений и оперированию ими к 5-6 годам, а у отдельных детей гибкость мышления обнаруживается уже к 4 годам. Развитие данных ИТС у детей с нарушением зрения протекает несколько иначе, поскольку дефект зрительных функций вносит определенную специфику в этот процесс.

Н.Н. Васильева отмечает, что для слабовидящих детей воображение имеет такое же значение, как и для детей с сохранным зрением: преобразуя имеющиеся представления и понятия, оно расширяет сферу познания, создает возможность предвидеть результаты деятельности, а также способствует развитию мышления, воли, эмоциональной сферы, оказывая существенное влияние на формирование личности в целом [1].

С.Л. Рубинштейн пишет: «Чем шире, разнообразнее опыт человека, тем - при прочих, равных условиях - богаче будет и его воображение». Исходя из этого утверждения, можно говорить о тесной связи образов воображения и образов, возникающих в памяти - представлений. Несмотря на то, что образы воображения отличаются от последних по своим функциям, поскольку они реконструируют прошлый опыт, а образы памяти его воспроизводят, ни один, даже самый фантастический, образ не может быть создан без опоры на представления объективной реальности.

Узость кругозора, фрагментарность, недостаточная обобщенность и другие недостатки образов памяти, характерных для слабовидящих детей, не могут не сказаться на уровне развития их способности к воображению.

Итак, одной из важнейших предпосылок развития воображения является разнообразие и богатство запаса образов памяти, так как именно представления являются для воображения объектами перестройки в образные комплексы.

Процесс комбинирования прежнего опыта составляет сущность фантазии человека. В случае же наличия у ребенка недостатков зрения, именно особенности представлений затрудняют этот процесс, препятствуют развитию механизмов их трансформации. Сужение чувственного познания за счет полного или частичного выпадения функций зрения обедняет восприятие и представления, ограничивает возможности комбинирования и реконструкции образов в воображении.

Характеризуя в целом произвольное творческое воображение детей с нарушением

зрения, необходимо отметить его количественные и качественные особенности, сравнительно с нормой. Для воображения этой категории детей характерно снижение его количественной продуктивности. Это связано с бедностью и однообразием ассоциативных связей, лежащих в основе продуцирования образов фантазии.

Качественные изменения в сфере воображения, как отмечают Ю.А. Кулагин, Н.Г. Морозова, А.Г. Литвак, Б.М. Сорокин и другие, проявляются в снижении уровня оригинальности, новизны, нестандартности образов и продуктов творческой деятельности. В частности, по данным А.Г. Литвака, для слабовидящих дошкольников характерна стереотипность, схематичность и подражательность воображения. Для обозначения последней особенности Б.М. Сорокин использует понятие «персевирации» - это склонность к повторению одних и тех же образов с незначительными модификациями. Кроме того, слабовидящие дети стремятся к прямым заимствованиям. Может также наблюдаться подмена образов воображения образами памяти, представлениями детей. Как правило, образы их воображения возникают на основе простых и прямых аналогий, а переход от одного образа к другому, из-за низкой пластичности и динамичности данного процесса, затруднен.

Игра - ведущая и основная деятельность ребенка-дошкольника. Даже при наличии дефекта зрения, именно в игре у ребенка закладываются все важнейшие психические процессы, качества личности, в ней же они развиваются и совершенствуются. Игра является основным условием развития ИТС.

Т.П. Свиридюк установила, что для игры слабовидящих дошкольников характерны бедность сюжетов, недостаточная изобразительность, низкая активность и склонность к стереотипным действиям. Следствием всего этого, считает автор, является снижение уровня оригинальности воображения [4].

С.В. Велиева отмечает, что трудности наблюдаются и в создании первоначального замысла, и в доведении его до окончательного воплощения: ребенок как бы «соскальзывает» на побочные ситуации. А если замысел все же доведен до конца, то нередко творческий продукт оказывается лишенным единого смыслового стержня, то есть представляет собой простое механическое соединение различных элементов [2].

Образы фантазии слабовидящих детей недостаточно осмысливаются ими. Это проявляется в снижении способности к антиципации - предвидению, опережающему отражению. Также ученый отмечает снижение подвижности и пластичности образов воображения и негативное влияние этого на операцию «ментальной ротации» - способности к пространственному манипулированию образами.

Таким образом, воображение слабовидящих детей можно охарактеризовать как эмоционально незрелое. Недостатки в области чувственного познания неизбежно должны сказаться и в сфере мышления, ведь с позиций диалектики мыслительная деятельность рассматривается в неразрывной связи с чувственным познанием.

Н.В.Ивановой отмечается тесная связь воображения и речи, следовательно при его недоразвитии слабовидящие дошкольники будут затрудняться включать в воображение не только конкретные образы, но и более отвлеченные представления и понятия [3].

На страницах тифлопсихологической литературы почти не рассматривается вопрос о таком свойстве мышления, как его гибкость, поскольку относительно детей с нарушением зрения этот вопрос изучен недостаточно. Однако имеющийся минимум данных об особенностях развития гибкости мышления у слабовидящих детей свидетельствует о том, что было бы неверно считать их полностью неспособными к оригинальному нестандартному мышлению.

Исследования А.Г. Литвака показывают, что в целом детям с ослабленным зрением доступна перестройка имеющихся способов действия решения задачи, переход на новые, а также переключение с одного действия на другое. Однако, если дефект зрения значительный, динамичность, переключаемость и подвижность творческого мышления снижаются, вследствие чего затрудняется переход от одного действия к другому. Стереотипность, подражательность представлений не позволяют ребенку с патологией зрения увидеть проблему в новом свете и соотнести с уже имеющимися знаниями. Нередко способ действия не перестраивается в соответствии с новыми условиями, а лишь повторяется с незначительными изменениями.

В заключении хотелось бы отметить, что степень проявления вышеперечисленных особенностей развития этих детей, при прочих равных условиях, находится в прямой зависимости от состояния зрения. Как утверждают тифлопедагоги, эти отклонения от нормы в интеллектуально творческом развитии могут быть в значительной степени преодолены при условии надлежащим образом организованного обучения и воспитания.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Васильева, Н.Н. Психолого-педагогические подходы по адаптации детей к школьному обучению / Н. Н. Васильева, С. В. Феоктистова // Глобальный научный потенциал. - 2014. - № 9 (42). - С. 151-153.
2. Велиева С.В. Диагностика психических состояний и отношений дошкольников в семье / С.В. Велиева // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. – 2014. – № 10. – С. 38-59.
3. Иванова Н.В. Культурологический подход в профессиональной подготовке будущих специалистов дошкольного образования к коммуникативно-речевому развитию детей-билингвов / Н.В. Иванова // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2015. – № 1 (85). – С. 145-151.
4. Свиридчук Т.П. Готовность слабовидящих детей к школе / Т.П. Свиридчук. – Киев : Рад. шк., 1984.

УДК 376.35

## **ПЕРСПЕКТИВНОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ I УРОВНЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ, ОТЯГОЩЕННОГО ЗПР**

**Forward planning individual correctional work  
with children level I of speech development, burdened by DSD**

*Л.Г.Свешникова*

*МБДОУ «Детский сад № 11 «Ручеек» с приоритетным осуществлением  
деятельности по художественно-эстетическому развитию детей» г. Чебоксары*

[romanova\\_lg1964@mail.ru](mailto:romanova_lg1964@mail.ru)

**Аннотация.** В статье представлена программа индивидуальной коррекционной работы с детьми I уровня речевого развития, направленная на развитие речи, коммуникативных способностей и познавательных процессов.

**Abstract.** The article presents a program of individual correctional work with children I level of speech development, aimed at the development of speech, communication skills and cognitive processes.

**Ключевые слова:** *перспективное планирование, коррекционно-логопедическая работа, алалия, I уровень речевого развития*

**Keywords:** *forward planning, correction and speech therapy job, alalia, I level of speech development*

Основные направления индивидуальной коррекционной работы с детьми I уровня речевого развития с ЗПР:

1. Укрепление физического здоровья: консультации специалистов: педиатр, невролог, психиатр, при необходимости медикаментозное лечение.

2. Преодоление негативизма: формировать устойчивый эмоциональный контакт с учителем-логопедом и со сверстниками, развивать положительные эмоциональные отношения ребенка к занятиям; развивать интерес к окружающей действительности и познавательную активность.

3. Подготовка артикуляторного аппарата к естественному формированию правильного звукопроизношения.

4. Развитие мелкой моторики: сжимание, разжимание, встряхивание и помахивание кистями с постепенным увеличением амплитуды движений в суставах; игры на развитие праксиса позы («Коза», «Улитка», «Гнездо» и др.); выполнение пальчиковой гимнастики по лексическим темам; составление узоров из крупной и мелкой мозаики; игры с горохом, фасолью, камушками (выкладывать изображение по контуру); изображение предметов и геометрических форм с помощью палочек (по образцу, по инструкции); учить застегивать и расстегивать пуговицы, шнуровка и др.

5. Развитие общей моторики

6. Развитие физиологического и речевого дыхания

7. Развитие фонематического слуха: учить различать неречевые звуки, слышать звуки «А, О, У» в ряду других звуков, дифференцировать звуки, далекие и близкие по звучанию; развивать слуховое внимание при восприятии звуков различной громкости, учить отхлопывать предложенный логопедом ритмический рисунок слов, учить дифференцировать на слух короткие и длинные слова (мак, погремушка).

8. Развитие произносительной стороны речи: учить воспроизводить цепочки слогов, состоящих из одинаковых гласных и разных согласных звуков (*па-по-пу*) и из разных согласных и гласных звуков (*па-то-ку*); учить воспроизводить слоги со стечением согласных (*та-кта, по - пто*); развивать силу голоса.

9. Формирование правильного звукопроизношения: уточнять правильное произношение звуков, имеющих в речи ребенка на уровне слогов, слов, предложений.

10. Развитие понимания речи: формирование умения вслушиваться в речь, понимать ее содержание, сосредоточиваться на восприятии речи и давать ответные двигательные и звуковые реакции; расширение импрессивного словаря по лексическим темам «Игрушки», «Части тела и лица», «Предметы обихода», «Животные» и др.; совершенствование понимания речи на основе восприятия целостных словосочетаний, подкрепленных действием («Покажи куклу», «Покажи мячик», «Покажи мишку»; «Покажи куклу»; «Принеси куклу»); понимание двухступенчатых инструкций («Подойди к шкафу и возьми мишку», «Возьми ложку и покорми куклу», «Возьми кубики и построй дом»); обучение пониманию вопросов: Что? Кто? Где?; развитие понимания устной речи (умение вслушиваться в обращенную речь, выделять названия предметов, действий, некоторых признаков); формировать понимание обобщающего значения слов; развитие понимания предложных конструкций с предлогами *в, из, на*. Формирование понимания предложных конструкций с предлогами *под, за, у, с, около, от, из-под, из-за* (при демонстрации действий); развитие понимания устной речи: существительные в единственном числе и множественном числе: покажи, где шар, а где шары; обучение пониманию значения продуктивных уменьшительно-ласкательных суффиксов существительных *-ик, -ок, -чик, -к-, -очк-, -ечк-*; обучение пониманию вопросов по сюжетной картинке, по прочитанной сказке (с использованием иллюстраций); обучение пониманию соотношений между членами предложения.

11. Вызывание речевого подражания, потребности подражать слову взрослого: вызывание речевого подражания на материале гласных звуков и их сочетаний, вызывание звукоподражаний на материале открытых слогов; формирование способности называть предмет или действие словом; формирование умения называть имена детей, членов семьи, выражать просьбы, произносить указательные слова; называть действия, обозначаемые глаголами повелительного наклонения 2-го лица единственного числа.

12. Обучение фразовой речи: договаривание начатых логопедом фраз, формулирования фразы-просьбы («Мама, бай», «Дай кису», «Папа, иди»), предложения к сотрудничеству («Давай играть») или выражения желания («Хочу пить»); формирование умения составлять двухсловные предложения, включающие усвоенные существительные в именительном падеже, вопросительные и указательные слова (вопросительное слово + именительный падеж существительного - «Где баба?»; указательное слово именительный падеж существительного - «Вот Тама», «Это мама»).

13. Формирование произвольного слухового и зрительного восприятия внимания, памяти.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Датешидзе Т.А. Система коррекционной работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития / Т.А. Датешидзе. – СПб.: Речь, 2004.

3. Филичева Т.Б. Коррекция нарушений речи. Программы для дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи / Т.Б. Филичева и др. – М.: Просвещение, 2010.

**СВОЕОБРАЗИЕ ВОПРОСИТЕЛЬНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ  
ПРИ ОБЩЕМ НЕДОРАЗВИТИИ РЕЧИ**

**Originality of voprositelny in preschool children with General  
speechunderdevelopment**

***Е.И. Викторова***

*ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический  
университет им. И. Я. Яковлева»*

[elenaviss@mail.ru](mailto:elenaviss@mail.ru)

**Аннотация.** Детская вопросительность является одним из проявлений познавательной активности, истоки которой развиваются в период дошкольного детства. У детей 5-7 лет с общим недоразвитием речи наблюдается своеобразие вопросительности, проявляющееся как в более низком уровне его развития, так и в качественной характеристике задаваемых вопросов.

**Abstract.** Childrensquestioningly is one of the manifestations of cognitive activity, the origins of which develop during the preschool years. Children 5-7 years with the general underdevelopment of speech observed originality interrogative, manifested in a lower level of development, and in the qualitative characteristics of questions asked.

**Ключевые слова:** *детская вопросительность, дети с нормативным вариантом развития, дети с общим недоразвитием речи.*

**Keywords:** *children questioningly, children with regulatory option development, children with general speech underdevelopment.*

Современные общеобразовательные программы дошкольного образования преимущественно построены на позициях гуманно-личностного отношения к ребенку, нацелены на реализацию развивающей функции образования, обеспечивающей формирование духовных и общечеловеческих ценностей, а также способностей и интегративных качеств (компетенций), среди которых приоритетное место отводится становлению физически крепкой, общительной, доброй, любознательной, инициативной и креативной личности ребенка.

Исследуя возрастные преобразования процессов прогнозирования у детей 5-7 лет, Н. Н. Васильева утверждает, что именно указанный возраст оказывается значимым в формировании поисково-прогностических действий [2]. Поисково-прогностические действия являются неотъемлемой частью познавательной активности ребенка.

Познавательная активность ребенка обнаруживается в проявлении познавательного интереса к объектам и субъектам окружающей действительности и приложении определенных волевых усилий на достижение познавательных задач.

Наиболее ярким проявлением познавательной активности считается детская вопросительность (Э. А. Баранова, Л. А. Венгер, Л. В. Захаревич, Н. И. Капустина, А. И. Сорокина, Н. Б. Шумакова, А. Н. Юшков, и др.). Понятие детской вопросительности было введено А.Н. Юшковым и трактуется как психологическая способность (и потребность) задавать вопросы, одновременно удерживая и предмет обсуждения, и собеседников [5].

Именно детская вопросительность является важным показателем психического развития ребенка, в частности интеллектуального и коммуникативного. Л. Н. Галигузова и Е. О. Смирнова рассматривают детские вопросы как свидетельство появляющейся потребности в познании окружающего мира. А. А. Люблинская, Н. А. Менчинская, С. Л. Рубинштейн, В. А. Сухомлинский характеризуют детские вопросы как проявление их мыслительной, интеллектуальной активности, свидетельство все более глубокого познания окружающего.

Имеется существенное количество различных классификаций вопросов (Э. А. Баранова, Н. Бабич, А. И. Сорокина, М. М. Рубинштейн, Н. Б. Шумакова и др.), все представленные в них вопросы, по мнению Э. А. Барановой, можно разделить на 2 группы: поисковые и непоисковые. Поисковые вопросы характеризуются вербальной поисковой активностью, которая возникает при дефиците информации об объекте и направлены на получение необходимой информации о нем. В свою очередь, каждый из обозначенных типов включает в себя еще несколько групп. Так, тип поисковых вопросов содержит четыре группы: продуктивные вопросы, идентификационные, вопросы – подсказки и вопросы – уточнения. Продуктивные вопросы – это вопросы, сформулированные в вопросительной форме и направленные на получение сведений. К подгруппам продуктивных вопросов относятся: целевые (выясняют назначение, предназначение, функцию вещи – зачем? для чего? кому необходима?), устанавливающие (нацелены на установление объектов – что это?) и причинные вопросы (ориентированы на установление взаимосвязей с другими объектами, выявление строения и структуры объекта – почему? как? из каких частей состоит?). Идентификационные вопросы выражены в форме конкретного предположения вопросительного характера и направлены на идентификацию объекта и его характеристик. Здесь выделяются вопросы-дефиниции (выдвижение конкретных версий по поводу самого объекта – это то-то?) и гипотетико-определятельные вопросы (выдвижение предположений относительно свойств и характеристик неизвестного объекта – это такого цвета? это такой формы? и т.п.). Вопросы-подсказки нацелены на восполнение информации подсказывающего характера (с какой буквы начинается?). Вопросы-уточнения предусматривают уточнение стоящей перед ребенком поисковой задачи (что нужно делать? какие вопросы можно задавать?). Непоисковые вопросы разделены на следующие 3 подгруппы: коммуникативные (направлены на общение с экспериментатором, установление контакта с ним); оценочные (сосредоточены на оценке хода осуществляемой деятельности, обращены либо к экспериментатору, либо к самому себе), разделяются в свою очередь еще на две подгруппы: оценочно-действенные



(предполагают оценку и осмысление собственных действий, процесса и результата деятельности или работы других детей; возможностей в достижении результата) и оценочно-личностные (включают вопросы и рассуждения по поводу оценки собственных возможностей в данной деятельности и других детей); отвлеченные (занимают особое место в ряду непоисковых вопросов и характеризуются абстрактными, чаще всего несвязанными с задачей вопросами, что свидетельствует о непонимании ребенком стоящей перед ним познавательной задачи) [1].

Если в детской психологии работ по изучению проявлений вопросительности накоплено достаточно, то в специальной психологии таких исследований небольшое количество. В частности, Н. М. Путкова[4], в рамках изучения проблемы овладения инициативными высказываниями детьми старшего дошкольного возраста в норме и при общем недоразвитии речи, затрагивает аспект формирования вопросительных высказываний у детей с общим недоразвитием речи (ОНР). Экспериментальным исследованием было охвачено 56 детей старшего дошкольного возраста с ОНР и 30 детей той же возрастной группы с нормальным речевым развитием. Н. М. Путкова установила, что дети обеих экспериментальных групп в целом лучше владеют навыком постановки социально-коммуникативных вопросов, чем познавательных. Познавательные вопросы сформированы лишь у части детей (22% детей с ОНР и 33% детей с нормальной речью). Обеим экспериментальным группам была свойственна стереотипия использования вопросительных высказываний, но при этом детям с нормальной речью были характерны вопросы, касающиеся причин и времени, а детям с ОНР – вопросы о предметах, явлениях, месте и причине. Детями с ОНР также редко использовались вопросы типа: Какой? Сколько? Чей? Полученные данные позволили Н. М. Путковой установить неоднородность группы детей с ОНР по сформированности вопросительных высказываний, а также выделить общие и специфические особенности вопросительных высказываний детей с ОНР.

Сравнительное изучение особенностей детской вопросительности у дошкольников 5-7 лет с нормативным вариантом развития и их сверстников с ОНР было основано на использовании следующих диагностических методик: «Угадай, что в ящике» (Э. А. Баранова); «Вопрошайка» (Н. Б. Шумакова); «Детская любознательность» (Д. Б. Годовикова). Описание методик представлено в одной из ранее выполненных работ [3].

Результаты исследования оказались следующими: среди детей с ОНР большая часть детей (42,8%) справилась со всеми заданиями на уровне ниже среднего, тогда как большинство детей без речевой патологии (39%) показало результат среднего уровня. Среди воспитанников с нормативным вариантом развития были дети с показателями высокого уровня (10,7%), среди детей с ОНР таковых не оказалось. Почти в 3 раза детей с нормативным вариантом развития с уровнем выше среднего больше, чем детей с ОНР (13,6% и 4,8%). При этом в обеих экспериментальных группах оказались дети с показателями низкого уровня (16,4% детей в группе с нормативным вариантом развития и 19% среди детей с ОНР).

Помимо распределения детей по уровням нас интересовал и вопрос о соотношении поисковых и непоисковых вопросов в обеих группах дошкольников 5-7 лет. Оказалось, что большинству детей (70%) с нормативным вариантом развития были характерны продуктивные целевые и причинные вопросы («Какого цвета?», «Что с ним можно делать?», «Почему зайцы убегают от волка?», «Почему здесь эта ветка?», и т.д.). Тогда как детей с ОНР, использовавших вопросы данной категории оказалось в 3,5 раз меньше (20%). Среди детей с ОНР преобладали идентификационные вопросы, которые выражались в форме конкретного предположения вопросительного характера и были направлены на идентификацию объекта и его характеристик. Причем вопросов-дефиниций (предположений) в группе детей с ОНР было в 2 раза больше, чем у их сверстников без речевой патологии.

В ходе проведения констатирующего этапа эксперимента выделилась группа детей, которой было характерно преимущественное составление рассказа без использования вопросов. Среди детей, развивающихся в норме, их оказалось 30%, а среди детей с нарушением речи 50%.

Полученные результаты позволяют сформулировать следующие выводы:

- между двумя экспериментальными группами отмечается существенное различие, выражаемое в количественном распределении детей по уровням и количеству задаваемых поисковых вопросов;

- дети с ОНР в большей степени испытывают сложности в самостоятельном продуцировании и оформлении вопросов, чаще соскальзывают на составление рассказа.

Полученные экспериментальные данные свидетельствуют о наличии своеобразия детской вопросительности при общем недоразвитии речи.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Баранова, Э. А. Изучаем детские вопросы / Э. А. Баранова // Дошкольное воспитание. – 2010. – № 12. – С. 13-20.
2. Васильева, Н. Н. Возрастные преобразования процессов прогнозирования у детей в возрасте от 5 до 7 лет / Н. Н. Васильева // EuropeanSocialScienceJournal (Европейский журнал социальных наук). – 2014. – № 7. – Том 3. – С. 105-109.
3. Викторова, Е. И. Проявление познавательной активности в форме вопросов у детей при нормальном и дефицитарном вариантах развития / Е. И. Викторова // Глобальный научный потенциал № 10 (31) 2013 : научно-практический журнал. – СПб., 2013. – С. 215-217.
4. Путкова, Н. М. Проблема овладения инициативными высказываниями детьми старшего дошкольного возраста в норме и при общем недоразвитии речи / Н. М. Путкова // Дефектология. – 2007. – № 5. – С. 49-56.
5. Юшков, А. Н. Психологические особенности становления детской вопросительности на уроках-диалогах в начальной школе : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. Н. Юшков. – Иркутск, 1997.

**Features of self-esteem in children 6-7 years with visual impairment**

**С. В. Велиева**

*ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары*

[stlena70@mail.ru](mailto:stlena70@mail.ru)

**К. Ю. Лазарева**

*МБОУ «Сугайкасинская ООШ» Канашского района ЧР*

[ya.tina1991@yandex.ru](mailto:ya.tina1991@yandex.ru)

**Аннотация.** Исследование самооценки у детей 6-7 лет с нарушениями зрения позволяет определить направления, этапы и психолого-педагогические условия ее формирования.

**Abstract.** The study of self- assessment in children of 6-7 years with visual impairments to determine the direction, stages and psycho-pedagogical conditions of its formation.

**Ключевые слова:** *дети дошкольного возраста, нарушение зрения, формирование, самооценка.*

**Keywords:** *preschool children, impaired vision, development, self-assessment.*

Системообразующим ядром индивидуальности является самооценка личности, которая обуславливает динамику и направленность развития субъекта, уровень притязаний, стиль поведения и жизнедеятельность. На определенном этапе возрастного развития самооценка становится одним из ключевых элементов самосознания личности, который детерминирует самоощущение, степень самопринятия, самореализации, перспективы и жизненные позиции. В контексте возрастного развития и саморазвития личности, регуляции деятельности особенно важно умение анализировать и адекватно оценивать свои личностные качества, поступки, поведение, отношения с окружающими. Самооценка связана с накоплением дифференцированных и обобщенных знаний о себе, составляющих внутренние условия для развития устойчивой ориентации относительно себя и эмоционально-оценочного отношения к себе.

Феномену самооценки в отечественной психологической науке уделяется особое внимание. В настоящее время раскрыта структура самооценки (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев [3], С. Л. Рубинштейн), закономерности генезиса (Т. П. Авдулова, А. В. Захарова [4], Р. Заззо и пр.), виды, способы, формы, уровни самооценки, их связи с социальным воздействием (Л. И. Анцыферова, Л. И. Божович, Е. Г. Белякова [2], Н. Н. Васильева [6], Т. Н. Семенова [5], В. А. Феоктистова [6]).

В условиях суженной зрительной сферы обнаруживаются трудности формирования адекватной самооценки, познания себя через других, что осложняет отношения, складывающиеся в системе «ребенок – взрослый», «ребенок – ребенок». На своеобразии

самооценки у детей с нарушениями зрения также влияют неадекватные установки окружающих, зрительная недостаточность, стигматизация общества по отношению к людям с глубокими зрительными нарушениями, особенности дошкольного и семейного воспитания и т.д.

Развитие адекватной самооценки – это непрерывный процесс, в ходе которого её элементы, формы, виды, уровневые репрезентации претерпевают определенные возрастные и индивидуальные изменения, что возможно при грамотно организованной работе психолога, педагогов и родителей (Т. Н. Астраханцева [1]).

Итак, с одной стороны, обнаруживается необходимость в организации целенаправленного формирования адекватной самооценки дошкольников с нарушениями зрения и недостаточным арсеналом психолого-педагогических средств, способствующих эффективности данного процесса.

Установление специфики развития самооценки у детей 6–7 лет с нарушениями зрения осуществлялось с помощью методик Т. В. Дембо, С. Я. Рубинштейн, "Какой Я?" (Р. С. Немов), «Рисую себя» (А. М. Прихожан, З. Василюскайте). Данные позволили выделить три группы дошкольников: с завышенной и заниженной неадекватной самооценкой, с условно адекватной самооценкой. Распределение происходило на основе критериев: особенностей формата и семантики пространства рисунка (размещение в пространстве, размер), анализ поправок, стираний и перерисовывания, цветовое решение, место образа «Я» на ступеньках лесенки, вербальная оценка своего рисунка и положительных качеств своей личности, эмоциональные реакции на процесс и результат деятельности.

У детей с заниженной неадекватной самооценкой (50%) регистрируются трудности процесса рисования (например, отказывались рисовать со ссылкой на неумение), неполнота рисунков: отсутствие необходимых деталей лица и тела. «Хороший» ребенок изображен преимущественно в профиль и/или в статичной позе, размещен внизу левой части страницы, в сравнении с ним «плохой» ребенок изображен больше по размеру. Отмечается перерисовка, стирание деталей без улучшения качества изображения. В процессе и в результате рисования ребенок выражает негативную оценку как своего рисунка, так и себя. Цвета для «хорошего» и «плохого» ребенка отбираются одинаковые и преимущественно темные. Описание изображенных персонажей отрицательное, как неспособных, слабых, нуждающихся в защите и опеке, обладающих негативными личностными характеристиками. Респондент сомневается в наличии положительных качеств собственной личности, оговаривается при выделении своих положительных черт, ссылаясь на мнение окружающих (родителей, воспитателя, сверстников). На «лесенке» ребенок отводит себе 7-9 место практически по всем показателям (здоровье; ум, способности; характер; авторитет у сверстников; умение многое делать своими руками, умелые руки; внешность; уверенность в себе). За такой самооценкой могут маскироваться подлинная и защитная неуверенность в себе. Декларирование (самому себе и Другому) собственной несостоятельности позволяет отстраниться от ответственных решений, отказаться от усилий, которые необходимы для достижения

результата какой-либо деятельности.

Неадекватная, завышенная самооценка выявлена у 25% детей 6–7 лет с нарушениями зрения. У таких детей рисунок выполнен с подробной прорисовкой, с акцентированием деталей ресниц, глаз, рта, положение лица используется «анфас». В рисунках встречаются украшения из перьев, короны, диадем для «хороших» детей. Выполняется крупный рисунок, размещенный ближе к верхнему правому краю листа; стирания и перерисовка чаще отсутствуют, но при использовании не улучшают качество рисунка, при этом критика отсутствует. Цвета при рисовании «хорошего» и «плохого» ребенка совпадают и выбраны яркие, светлые. Вне зависимости от качества изображения результат своего рисования оценивается как «самый лучший», «лучше, чем у других», ребенок выражает восхищение, требует, чтобы похвалил взрослый. Превалирует описание «хорошего» ребенка как властного, агрессивного, управляющего другими, упрямого, независимого, а «плохого» ребенка, как неудачника, который «не может защитить себя». Считает себя самым (самой) хорошим, добрым, умным, аккуратным, послушным, внимательным, вежливым, умелым (способным), трудолюбивым, честным, располагает «себя» на 1-2 ступеньках лесенки без учета характеристики. При сравнении себя с другими отмечает свое значительное превосходство. Подобный уровень самооценки указывает на личностную незрелость, нереалистичское отношение к собственным возможностям, некритическую оценку результатов своей деятельности, невосприимчивость к опыту, своим ошибкам, неудачам, замечаниям и оценкам окружающих. Дети этой группы не склонны анализировать результаты своих действий и поступков, не беспокоятся о качестве выполнения заданий.

Адекватный уровень самооценки обнаружен у 25% детей 6-7 лет с нарушениями зрения. Анализ показал наличие основных и дополнительных деталей рисунка, полнота изображения. Обнаруживается динамичность рисунка, включение персонажа в сюжет. «Хороший» ребенок изображен в «анфас» посередине листа, с соблюдением пропорций; цвета используются для «хорошего» ребенка – желтый, красный, голубой, зеленый, для «плохого» ребенка выбираются темные цвета. Семантика пространства и цветовое решение целесообразны. Стирания, перерисовка либо отсутствуют, либо улучшают качество рисунка. Персонажи описываются как сильные, уверенные в себе, обладающие положительными качествами: хорошие, добрые, умные, аккуратные, послушные, внимательные, вежливые, умелые, трудолюбивые, честные. Эти качества, по мнению детей этой категории, присущи большинству окружающих: и сверстникам и взрослым. Такие дети способны оценить качество своей личности в зависимости от ситуации, считая, что иногда сам может быть и неаккуратным, и ленивым и т.д. Дети описывают переживания, оценивают знания о себе с опорой на биографические ситуации, предьявляя смешанный характер самоописания (субъектный и объектный способ). Себе отводят 4-5 место на шкале оценки личностных качеств.

Детей этой группы склонны обсуждать результаты своей деятельности со взрослыми, выяснять причины ошибок, пути их преодоления. Они уверены в себе, уравновешены, спокойны, доброжелательны, активны, легко переключаются с одного

вида деятельности на другой, проявляют настойчивость в достижении цели; стремятся сотрудничать и помогать другим. Их отличает хорошая работоспособность, достаточно реалистичные представления об окружающей действительности, отсутствие беспокойства по поводу межличностных отношений.

Полученные результаты явились основой для разработки системы мероприятий по формированию адекватной самооценки у детей 6-7 лет. Занятия планируется выстраивать согласно трем этапам. На первом этапе предполагается использовать игровые задания, направленные на снижение эмоционального напряжения и тревожности; создание позитивного настроения, атмосферы принятия каждого, развитие способности понимать эмоциональное состояние другого и умение выразить собственное; развитие рефлексии и представлений о своих возможностях через участие в большой психологической игре «Привет, а вот и Я». На втором этапе внимание уделяется развитию элементов самоанализа, самопознания и самораскрытия, обучению элементарным способам саморегуляции, осознанию ценности адекватного образа «Я» и самооценки. На это отводится 6 занятий, построенных в виде беседы, драматизации сказок, больших психологических игр («В некотором царстве, в некотором государстве...», «Две планеты», «Маскарад», «Сами с усами»), взаимооценки выполнения учебных заданий. Третий этап будет посвящен развитию навыков конструктивного межличностного общения, адекватных поведенческих реакций. Всего предполагается 5 занятий в виде больших психологических игр («Неведомые миры», «Невероятное путешествие», «Новый дом», «Образование галактики», «Путник»).

Определение содержания и архитектоники психологических игр обуславливает последовательность и системность формирования адекватной самооценки, определяя в свою очередь, развитие механизма саморегуляции и социального развития детей 6-7 лет с нарушениями зрения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Астраханцева, Т. Н. Актуальные проблемы взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с родителями : крат. курс лекций : [учеб. пособие] / Т. Н. Астраханцева. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2009. – 78 с.
2. Белякова, Е. Г. К вопросу о самоотношении в структуре личности инвалида // Проблемы социальной и психолого-педагогической реабилитации инвалидов: Тезисы докладов и сообщений международного конгресса по проблемам социальной и медицинской психологии, реабилитации инвалидов / Е. Г. Белякова. – Тюмень, 2013. – 224 с.
3. Бодалев, А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М., 2009. – 324 с.
4. Захарова, А. В. Как формировать самооценку школьников / А. В. Захарова, М. Э. Боцманова // Начальная школа. – 2012. – № 3. – С. 58–65.
5. Семенова, Т. Н. Профессиональная подготовка студентов к использованию этнопедагогических средств в коррекционно-логопедической работе с детьми дошкольного возраста / Т. Н. Семенова // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. – 2014. – № 3 (83). – С. 173–180.
6. Феоктистова, С. В. Теоретические подходы к организации взаимодействия педагогов и психологов по обеспечению адаптации детей к обучению в школе / С. В. Феоктистова, Н. Н. Васильева // Начальная школа плюс До и После. – 2014. – № 2. – С. 8-11.

**РАЗВИТИЕ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР  
В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**The language development of children with mental retardation  
in terms of special correctional school**

***В.В. Сорокина***

*КС(К)ОУ «Кугесьская специальная (коррекционная)  
общеобразовательная школа-интернат», пос. Кугеси ЧР*

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме развития устной речи у младших школьников с ЗПР в условиях специальной (коррекционной) общеобразовательной школы.

**Abstract.** The article is devoted to the development of oral speech of children with DSD in terms of special (correctional) comprehensive school.

**Ключевые слова:** *развитие речи, задержка психического развития, специальная (коррекционная) школа.*

**Keywords:** *speech development, mental retardation, special (correctional) school.*

Специальная (коррекционная) школа осуществляет обучение и воспитание таких детей, которые в силу своего недоразвития или нарушения познавательной деятельности не могут обучаться в массовой школе. Трудности в усвоении учебного материала учащимися такой школы нередко приводят к снижению их интереса к учению. А от того, как ученики овладеют связной речью и навыками чтения, во многом зависит успешность всего педагогического процесса, обеспечение социальной адаптации ребят. Без речевого общения невозможно полноценное развитие ребенка. Развитие речи учащихся в настоящее время является одной из приоритетных задач школы. Без систематического обогащения устной и письменной речи учащихся невозможно эффективное повышение культуры речи детей, их общего литературного развития.

Научить ребенка говорить - значит научить его мыслить. Решение этой задачи в условиях специальной (коррекционной) школы невозможно без использования самых разнообразных форм работы, поиска нестандартных путей и технологий.

Развитие устной речи происходит при рассматривании картин и других наглядных объектов, в беседах с учителем и сверстниками, при чтении художественных текстов. Разнообразие тематики бесед, характера картин и наглядных материалов служит важным условием того, чтобы дети использовали широкий круг слов и речевых оборотов. С первых дней обучения в школе проводится целенаправленное обучение связной речи в устной и письменной форме в виде различных упражнений.

У детей ЗПР недостаточно развит речевой аппарат. Речь большинства детей отличается вялостью артикуляции. Особенно заметно это бывает при длительном

речевом общении ребенка, при употреблении слов сложной слоговой структуры. Дети быстро утомляются, что ведет к замедлению темпа речи, ее невнятности, что создает трудности в обучении правильной выразительной речи учащихся. В начале каждого урока проводится речевая разминка, в которую включены различные речевые упражнения:

*1. Фонетическая зарядка.*

Как жужжит пчела? (З-з-з)

Как дудят в дудочку? ( Ду-ду-ду...)

Как жужжит шмель? ( Ж-ж-ж...)

*2. Чтение скороговорок.*

*3. Проведение игры " Я начну, а вы продолжите... "*

Ра-ра-ра - начинается игра.

Жа-жа-жа - есть иголки у ежа.

Ло-ло-ло - на улице тепло.

Лу-лу-лу - стул стоит в углу.

Оль-оль-оль - мы купили соль.

В данном упражнении можно использовать небольшие стихи Б.Заходера, которые при чтении сопровождаются движениями, жестами, мимикой.

Плачет киска в коридоре.

У нее большое горе.

Злые люди бедной киске

Не дают украсть сосиски!

*4. Проведение диалогов в стихотворной форме.*

*5. Проведение игры " Птичья стая ".*

Учитель: Птицы готовятся к отлёту в тёплые страны. Они щебечут, громко кричат, радуясь перелёту.

Дети читают по слоговой таблице слоги громко, весело: Са, со,су, сы, си, се, сё, сю, ся.

Учитель: Птицы немного утомнились, стали вести себя потише.

Дети читают уже средним голосом, не спеша: Са, со,су, сы, си, се, сё, сю, ся.

Учитель: И вот птицы взмахнули крыльями и поднялись высоко в небо. Их голоса чуть слышны.

Дети читают шёпотом: Са, со,су, сы, си, се, сё, сю, ся.

*6. Разгадывание кроссвордов*

Системное и регулярное использование данных упражнений помогает ликвидировать те трудности, с которыми ребенок пришёл в школу. Артикуляционная гимнастика, которая длится 5 - 7 минут в начале урока , способствует выравниванию всех детей и оказывает большую помощь в дальнейшем на уроках чтения. Дети становятся более уверенными в своих ответах, перестают комплексовать. Учащиеся выражают свои мысли более ярко и полно.



7. *Большое значение имеет также устное народное творчество.* Устное народное творчество обладает удивительной способностью пробуждать в людях доброе начало. Использование в работе с детьми устного народного творчества создает уникальные условия для развития речи, мышления детей, мотивации поведения, накопления положительного морального опыта в межличностных отношениях. Ознакомление детей с устным народным творчеством и каждодневное использование его как на уроках, так и во внеклассной деятельности развивает устную речь ребенка, его фантазию и воображение, влияет на духовное развитие, учит определенным нравственным нормам. При применении различных видов работ с использованием сказок, скороговорок, загадок, пословиц, увеличивается количество положительных оценок, улучшается речь, обогащается словарь.

*Система использования жанров устного народного творчества  
на различных предметах учебного плана*

Чтение и развитие речи.

*Формы работы на различных этапах урока:* Ответы на вопросы. Сравнение рисунков. Инсценировка сюжета. Песенки. Артикуляционные, дыхательные упражнения. Пересказ по вопросам. Рассказ по картинке, используя опорные слова. Чтение по ролям. Выборочное чтение. Заучивание. Работа по картинкам. Игры-упражнения на классификацию предметов-отгадок. Выбор пословицы, народной приметы к содержанию текста.

*Речевой материал:* Сказки о животных Речевые народные игры. Скороговорки, заклички. Русские народные сказки. Волшебные сказки. Считалки. Загадки. Сказки разных народов. Пословицы. Народный календарь

Письмо и развитие речи.

*Формы работы на различных этапах урока:* Составление предложений по иллюстрации. Составление схем предложений. Гимнастика для пальцев. Списывание с печатного текста. Списывание с рукописного текста. Дополнение предложений. Словарная работа. Игры на закрепление пройденного. Разгадывание кроссвордов, ребусов. Объяснительный диктант. Зрительный диктант. Выборочный диктант. Работа по индивидуальным карточкам

*Речевой материал:* Герои народных сказок. Потешки. Адаптированные тексты народных сказок, считалки. Загадки по темам "Учебные вещи", "Животные", "Одежда", "Обувь". Пословицы и поговорки

Математика.

*Формы работы на различных этапах урока:* Устный счет. Решение задач. Составление задач по картинкам. Полные и краткие ответы на вопросы. Дополнение текста задачи. Игры на закрепление пройденного. Упражнение на развитие логического мышления.

*Речевой материал:* Веселые стихи. Сказочные вопросы. Скороговорки с использованием чисел. Задачи – шутки. Занимательные вопросы. Загадки с

использованием порядковых и количественных числительных. Пословицы и поговорки на сравнение отдельных предметов и групп предметов

#### Трудовое обучение.

*Формы работы на различных этапах урока:* Упражнения на развитие мелкой моторики. Речевая зарядка. Составление композиций, макетов к сказкам. Изготовление поделок из бумаги, пластилина, ткани, природного материала. Организация учащихся. Игры. Подведение итогов работы.

*Речевой материал:* Речевые народные игры – забавы. Скороговорки. Русские народные сказки. Загадки о материалах и инструментах. Загадки, пословицы и поговорки о труде и трудолюбии.

#### Изобразительное искусство.

*Формы работы на различных этапах урока:* Пальчиковая гимнастика. Физкультминутки. Рисование орнаментов. Иллюстрирование рассказа, прочитанного учителем. Рисование отгадок. Организация учащихся. Игры. Подведение итогов работы. *Речевой материал:* Народные игры на создание образов животных. Орнамент русского народного костюма. Загадки по темам "Животные", "Растения". Пословицы и поговорки о положительных качествах человека

#### Внеклассная работа.

*Формы работы:* Классные часы. Праздники, конкурсы, театрализованные представления. Весёлые перемены.

*Речевой материал:* Сказки. Загадки, пословицы, потешки, скороговорки, считалки. Подвижные и хороводные игры.

На протяжении всего начального обучения необходимо систематически проводить словарную (лексическую) работу по выявлению значения слов. Эта работа имеет не только практическую направленность, ее следует подкреплять теоретическими сведениями по лексике. В ходе такой работы учащиеся узнают о многозначности слов, о синонимах, антонимах, о правильном употреблении их в речи. Одновременно школьники учатся различать разряды слов на основе лексического значения предметности, признаков и действий предметов в связи с формами словоизменения (склонения и спряжения) и грамматических признаков разрядов слов. Лексическая работа применяется и в словарно-орфографических упражнениях. Учеников необходимо постепенно приучать пользоваться толковым и орфографическим словарями.

В работе по развитию речи шаблон и стихийность недопустимы. Нужна последовательная, гибкая, постоянная работа, которая планируется на каждый урок и на перспективу. Народное поэтическое слово, адресованное детям, необходимо не только им, но и взрослым, чтобы выразить свою любовь к ребенку, нежность, заботу, веру в то, что он растёт здоровым и красивым, сильным и умным.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Волина В.В. Учимся, играя \ В.В.Волина. – М.: Новая школа, 1994. – 448 с.
2. Воронкова В.В. Обучение грамоте и правописанию в 1-4 классах вспомогательной школы \ В.В.Воронкова. – М.: Просвещение, 1988. – 102 с.

3. Канакина В.П. Работа над трудными словами в начальных классах \ В.П. Канакина. – М. Просвещение, 1991. – 112с.

УДК 376.3

## СОТРУДНИЧЕСТВО ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

### The cooperation of teachers and parents raising a child with disabilities

*И.И. Дергунова, А. Д. Трофимова*

*МБДОУ «Детский сад № 201 «Островок детства» г. Чебоксары*

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме сотрудничества педагогов и родителей, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях лекотеки.

**Abstract.** The article is devoted to the problem of cooperation of teachers and parents raising children with disabilities in terms of lekotek.

**Ключевые слова:** *сотрудничество, лекотека, дети с ограниченными возможностями здоровья.*

**Keywords:** *cooperation, lekoteka, children with disabilities.*

В МБДОУ «Детский сад №201» г. Чебоксары есть группа для детей с ограниченными возможностями здоровья по типу «Лекотека». Это система психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с проблемами развития. Организуется для детей, которые не могут посещать образовательные учреждения по состоянию здоровья. На сегодняшний день группу «Лекотека» посещает 21 воспитанник. У детей сложные, подчас сочетанные диагнозы. Поэтому есть свои особенности в организации работы этой группы. С ними работают специалисты: воспитатель и дефектолог. В соответствии с расписанием также проводят занятия и другие специалисты детского сада: учитель-логопед, педагог-психолог, инструктор по физической культуре, инструктор по плаванию, музыкальный руководитель

Лекотека представляет собой современную активную форму взаимодействия педагогов и родителей. Педагоги Лекотеки: дают родителям объяснения по поводу психофизических особенностей их ребенка, знакомят их с индивидуальным маршрутом развития малыша; занимаются воспитанием, развитием и обучением ребенка и учат этому родителей; дают рекомендации по коррекционной работе в условиях семьи [1].

Педагог, работающий с такими детьми – не только воспитатель детей, но и партнер родителей. Этому способствует особая форма работы – родитель всегда рядом с ребёнком. Правильно организованная работа носит обучающий характер для ребёнка и его родителя [2].

Одним из важнейших условий развития личности ребенка, посещающего группу Лекотека, является совместная согласованная работа окружающих его взрослых: родителей и педагогов. Как сделать так, чтобы эта совместная работа была плодотворной и реально способствовала социальному развитию ребенка? Как организовать совместное взаимодействие педагогов и семей воспитанников, чтобы в этом были заинтересованы не только педагоги, но и в большей степени родители – это один из актуальных вопросов коррекционной педагогики.

Первые контакты между семьями и педагогами происходят до того, как ребёнок пришёл в группу – это приглашение родителей с детьми посетить учреждение до начала занятия; представление родителям письменной информации об учреждении – буклеты, наглядная информация на стенде, на сайте детского сада; встреча для выяснения условий посещения ребенком учреждения; составление договора; сбор анамнестических данных; первичная диагностика.

Дальнейшая взаимосвязь родителей и персонала реализуется на основе ежедневных непосредственных контактов: родитель и ребенок вместе участвуют в коррекционном процессе.

При работе с родителями Лекотеки мы столкнулись с рядом проблем:

- Низкий уровень владения педагогическими знаниями и ожидание одномоментной помощи со стороны специалистов – одна из важнейших проблем современных родителей. Желание не научить, а «вылечить» ребенка создает препятствия для налаживания контактов с семьей. Только пройдя стадии «поиска лекарства» родитель начинает видеть адекватную картину развития особенного ребенка. И на данном этапе специалистам нужно подать максимум положительной и полезной информации.

- Работая с родителями лекотеки, важно учитывать его психологический статус, особенно если это мама. Чувство вины, страх перед будущим, неопределенность подавляет родителей. Часто матери не идут на контакт с ребенком, у них отмечается высокий уровень тревожности, замкнутость, заниженная самооценка. У многих опускаются руки. Важно проводить профилактическую психокоррекционную работу, вселять в родителей уверенность. Позитивно настроенный родитель – это лучший друг своего ребенка.

Особенностью организации взаимодействия Лекотеки с родителями является то, что родители постоянно находятся вместе с детьми: родитель одновременно с ребенком выполняет задания педагога, помогает ребенку, учится самостоятельно играть с ним и развивать его. Взаимодействие педагога и родителей осуществляется поэтапно и имеет своей задачей формирование активной педагогической позиции родителей [3].

Первым и решающим условием положительного направления взаимодействия являются доверительные отношения между коррекционным педагогом и родителями. Контакт должен строиться таким образом, чтобы у родителей возник интерес к процессу воспитания и обучения, потребность добиться успеха, уверенность в своих силах.

Родители участвуют в ежедневных занятиях детей: под руководством педагога родители учатся взаимодействовать с ребенком, проводить развивающие занятия и

организовывать досуг. На занятии родитель садится рядом с ребенком и повторяет все его действия, подкрепляя этим интерес ребенка к игре. Родитель и ребенок вместе катят мяч, кормят куклу, именно это помогает родителю лучше понять внутренний мир ребенка и его потребности.

Праздники и развлечения – особая, любимая часть общей работы. Родители этой группы часто проявляют инициативу в организации досугов – совместные чаепития, посиделки к дням рождения детей, к праздникам. Они с удовольствием откликаются на любые предложения по организации совместных мероприятий.

Дети и родители стали участниками праздников «До свидания, осень!», «Новый год». Очень нравится родителям то, что воспитанники из старших групп частые гости на праздниках – персонажи, концертные номера. Праздник «Давайте дружить!», приуроченный к международному дню инвалидов был организован вместе с подготовительной группой № 10 «Юнги».

Родители оказывают помощь при проведении экскурсии и других мероприятий: родители выдвигают на обсуждение идеи досуга и творчества, ищут возможности для проведения мероприятий, для транспортировки детей в различные места развлечений.

Только при активном участии родителей стало возможным реализация проекта «Маленькие всадники» (с элементами иппотерапии), в котором партнер детского сада – «Детско-юношеская спортивная школа по конному спорту» Министерства по физической культуре, спорту и туризму Чувашской Республики

Родители и дети были в большом восторге от тесного общения с прекрасными животными – лошадьми. Это и положительный эмоциональный настрой, и развитие новых движений и особая атмосфера праздника.

Выбор традиционных форм работы с родителями также идет с учётом особенностей этой группы. Занятия с родителями лучше строить в форме диалога, по ходу изложения вопроса приводить примеры из практики, в завершении занятия решать педагогические задачи, позволяющие активизировать полученные знания, закрепить их. Необходимо признать в слушателях партнеров по общению. Устные консультации можно проводить по запросам родителей.

Родители часто задают вопросы по ходу проведения занятия, чтобы понять и уточнить для себя те или иные алгоритмы взаимодействия с ребенком. Индивидуальная работа с родителями конкретизирует и дополняет коллективные занятия, она помогает поднять педагогическую культуру семьи, наиболее полно реализовать ее возросшие воспитательные возможности. Многие родители стесняются задавать вопросы в присутствии других по тем или иным причинам (вопросы личного характера). В таких случаях индивидуальная консультация – лучший выход из положения [4].

Администрация детского сада прилагает много усилий для того, чтобы о детях Лекотеки узнала широкая общественность. Для этого в детский сад на встречу с родителями приглашаются известные деятели, спортсмены, артисты.

Так, Рафинов Вячеслав Викторович, уполномоченный по правам ребенка в Чувашской Республике в мае 2014г. посетил группу «Лекотека». За круглым столом

вместе с Вячеславом Викторовичем родители воспитанников обсудили наиболее острые вопросы и проблемы. Никто из родителей не остался без внимания, в стороне от дискуссии. За чашкой чая мамы малышей услышали ответы на самые разные вопросы, смогли поделиться своими заботами. Вячеслав Викторович слушал каждого присутствующего и оставил свои координаты каждому заинтересованному родителю.

Конечно, основным вопросом, который волнует родителей этой группы – здоровье детей. Поэтому они заинтересованы в поиске новых технологий оздоровления, реабилитации малышей. Дети имеют возможность плавать в бассейне, заниматься на тренажерах, укреплять дыхательную систему в соляной шахте.

Администрация детского сада прилагает много усилий для того, чтобы о детях Лекотеки узнала широкая общественность. Для этого в детский сад на встречу с родителями приглашаются известные деятели, спортсмены, артисты.

В МБДОУ «Детский сад № 201» г. Чебоксары состоялась встреча детей с ограниченными возможностями здоровья и родителей с тренером преподавателем МБОУ ДОД «ДЮСАШ» г. Чебоксары Кочкиным Александром Анатольевичем. Он познакомил присутствующих с видом спорта - гребля на байдарках и каноэ.

Таким образом, можно сделать вывод – сотрудничество с родителями – главный фактор в развитии ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Вышеперечисленные формы работы направлены на предупреждение наиболее типичных для родителей ошибок в воспитании детей, вооружают их правильными методами воздействия.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Васильева, А. К. Структура семьи / А. К. Васильева. – М.: Педагогика, 1988. – 164 с.
2. Лесгафт, П. Ф. Семейное воспитание ребенка / П. Ф. Лесгафт. – М.: Просвещение, 1991. – 423 с.
3. Лодкина, Т. В. Семейный социальный педагог: теория и практика / Т. В. Лодкина. – М.: Просвещение, 1997. – 264 с.
4. Маленкова, Л. И. Педагоги, родители и дети / Л. И. Маленкова. – М.: Просвещение, 1994. – 474с.

УДК 376.3

### **УПРАВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В РАМКАХ РАБОТЫ СТАЖИРОВОЧНОЙ ПЛОЩАДКИ ПО НАПРАВЛЕНИЮ: «РАСПРОСТРАНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПРАВОВЫХ МОДЕЛЕЙ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ УСПЕШНУЮ СОЦИАЛИЗАЦИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ»**

**The management of socio-pedagogical activity within the work of the probation area  
in the direction of: "the Spread of modern organizational and legal models for successful  
socialization of children with disabilities and children with disabilities"**

*А.Е. Федотова*

*ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары*

[anastasia888@list.ru](mailto:anastasia888@list.ru)

**Аннотация.** В данной статье представлен опыт управления социально-педагогической деятельностью в рамках работы стажировочной площадки по направлению: "Распространение современных организационно-правовых моделей, обеспечивающих успешную социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов ". Раскрывается модель совместного обучения и воспитания, а также социализации детей с тяжелыми нарушениями речи и нарушениями опорно-двигательного аппарата.

**Abstract.** This article presents the experience of socio-pedagogical activity within the work of the probation area in the direction of: "the Spread of modern organizational and legal models for successful socialization of children with disabilities and children with disabilities ". Reveals a model of joint training and education, and socialization of children with severe speech disorders and disorders of the musculoskeletal system.

**Ключевые слова:** *социально-педагогическая деятельность, социализация, интеграция, дети с тяжелыми нарушениями речи и нарушениями опорно-двигательного аппарата.*

**Keywords:** *socio-educational activities, socialization, integration, children with severe speech disorders and disorders of the musculoskeletal system.*

Социально-педагогическая деятельность - это разновидность профессиональной деятельности, направленная на оказание помощи ребенку в процессе его социализации, освоения им социокультурного опыта и на создание условий для его самореализации в обществе.

Социально-педагогическая деятельность всегда является адресной, направленной на конкретного ребенка и решение его индивидуальных проблем, возникающих в процессе социализации, интеграции в общество, посредством изучения личности ребенка и окружающей его среды, составления индивидуальной программы помощи ребенку [2].

Признавая интеграцию одной из стратегических задач развития системы специального образования на современном этапе, следует рассматривать ее как один из возможных и необходимых подходов к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья, сосуществующих и будущих сосуществовать с другими подходами к образованию детей (Н.Н. Малофеев). При этом крайне важно сохранить уникальный опыт, которым обладает существующая система специального образования, обеспечивающая комплексный, междисциплинарный подход к решению проблем развития, воспитания, обучения и социализации лиц с нарушениями в психофизическом развитии [1].

В вынужденных региональных условиях, исходя из малого контингента учащихся, имеющих проблемы в речевом и двигательном развитии на этапе основного общего и среднего (полного) общего образования и отсутствия таких учреждений, в Республике Чувашия в 2010 году была открыта специальная (коррекционная) школа V - VI вида. Дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) имеют стойкое системное нарушение речи,

обычно сочетающееся с неврологической и психопатологической симптоматикой. У воспитанников с нарушениями опорно-двигательного аппарата преобладающим диагнозом является детский церебральный паралич (ДЦП).

С августа 2011 года школа стала федеральной стажировочной площадкой по реализации проекта «Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов» в рамках Федеральной целевой программы развития образования на 2011- 2015 годы по направлению «Распространение в субъекте Российской Федерации современных организационно-правовых моделей, обеспечивающих успешную социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов».

Стажировочная площадка осуществляет социализацию детей с ОВЗ в условиях совместного обучения детей с ТНР и нарушениями опорно-двигательного аппарата (ОДА). Совместное обучение детей реализуется в различных формах. Функционирует 5-й класс для учащихся с проблемами в двигательной сфере, которые перешли в нашу школу из комплекса «начальная школа – детский сад для детей с нарушениями ОДА», остальные дети (по одному – два ученика) включены в классы для детей с ТНР.

Опираясь на общий Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования и концепцию Единого специального федерального образовательного стандарта для детей с ОВЗ, опыт совместного обучения детей с нарушениями речи и ОДА, коллективом школы создана учебная программа, в которой учтены особенности детей обеих категорий, прописаны специальные образовательные условия и технологии обучения.

Для детей с нарушениями речи расширен коррекционно-лингвистический курс, представленный развитием речи, произношением, обучением грамоте, фонетикой, грамматикой, правописанием и чтением. Занятия лечебной физкультурой предусмотрены для детей с нарушениями ОДА, а также детей с ТНР, имеющих легкие двигательные дефекты, такие как нарушения осанки, деформация стоп и т.д.

Важным средством социализации детей с ОВЗ является трудовое обучение, которое в V – X классах наряду с выполнением коррекционно-воспитательных задач осуществляет подготовку учащихся с нарушениями ОДА к овладению одной из доступных им профессий.

Индивидуальные и групповые логопедические занятия проводятся как с учащимися с ТНР так и с нарушениями ОДА, имеющими речевые нарушения разной степени выраженности, не реже 2 – 3 раз в неделю.

В ходе индивидуальных занятий учителями-логопедами используется современное верботональное оборудование, приобретенное в рамках Проекта: ВЕРБОТОН Г30Л для коррекции речевых расстройств и аппарат DIGIDEL 5000 для терапии заикания и афазии, реабилитации слушания, а также логопедический тренажер «Дельфа – 142.1», предназначенный для коррекции устной и письменной речи учащихся. Использование данного оборудования несомненно повышает качество работы, направленной на устранение речевых проблем учащихся, что способствует успешной их адаптации в социум.



Для коррекции поведения, эмоционально-волевой сферы учащихся педагогом-психологом проводятся занятия в сенсорной комнате, которая представляет собой помещение, оборудованное по стандартному проекту, где ребенок или взрослый, пребывая в безопасной, комфортной обстановке, наполненной разнообразными стимулами, самостоятельно или при сопровождении специалиста исследует окружающее.

Обстановка сенсорной комнаты способствует нормализации психического состояния у детей с ОВЗ и педагогов. Наиболее эффективно применение комнаты в реабилитационной и терапевтической практике, т.к. процесс реабилитации и восстановления, утраченных или ослабленных функций организма напрямую зависит от психо-эмоционального состояния ребенка.

С целью повышения эффективности реализации коррекционно-образовательной работы с учащимися, имеющими проблемы в двигательной сфере, в школе создан психолого-медико-педагогический консилиум, специалисты которого (учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог, ведущие учителя начальных классов и учителя-предметники, имеющие специальное образование, зам. директора) в начале учебного года проводят комплексную психолого-педагогическую диагностику всех детей с нарушениями ОДА. Для каждого ребенка с двигательными нарушениями создается индивидуальная программа развития, которая включает разделы: психолого-педагогическая характеристика ребенка (описание индивидуальных особенностей ребенка, вида и характера выявленных нарушений, сильных сторон личности ребенка, сохранных механизмов психики); социальный статус семьи (социально-педагогическая характеристика семьи, материально-экономическое положение, стиль воспитания ребенка в семье, характеристика взаимоотношений ребенка с родителями, отношение родителей к проблемам ребенка, сфера свободного общения ребенка); положительные качества ребенка, на которые можно опираться в работе; первичное заключение группы сопровождения (формулирование проблемы, выявленной у ребенка, рекомендации специалистов группы сопровождения); индивидуальная комплексная программа сопровождения ребенка, включающая специалистов группы сопровождения (администрация, учитель и воспитатель класса, учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, инструктор ЛФК, родители) цель сопровождения, содержание работы по направлениям сопровождения, сроки выполнения и результативность работы; плановые заседания группы сопровождения (оценка динамики и результатов обучения, воспитания, развития и коррекции, обсуждение дальнейшей тактики сопровождения, внесение изменений в индивидуальную комплексную программу сопровождения ребенка); заключительное заседание группы сопровождения (внесение изменений в программу обучения, воспитания, внесение предложений по проектированию программы перехода на следующую ступень развития, разработка комплексных рекомендаций по переводу и адаптации ребенка к новым условиям).

В школе создан специальный речевой и двигательный режим. Единый речевой режим определяет единые требования к устной и письменной речи учащихся с ТНР и

нарушениями ОДА; двигательный режим предполагает рациональное сочетание учебной деятельности с различными видами физической активности (утренняя гимнастика, гимнастика для глаз, двигательные минутки, минутки самоконтроля и т.п.).

Обучение детей с нарушениями ОДА и ТНР в одном классе требует особого внимания. Ввиду двигательных ограничений, своеобразия эмоционально-личностной сферы и протекания психических процессов, учащиеся с нарушениями ОДА испытывают значительные трудности при совместном обучении с детьми, имеющими только речевые нарушения. Очевидными стали следующие проблемы:

1. Результативность коррекционно-образовательной работы не является одинаковой для обеих категорий детей.

2. Скорость деятельности (письмо, чтение, рисование и т.д.) детей с нарушениями ОДА значительно ниже, чем у их сверстников с ТНР.

3. Объем усваиваемой информации у учащихся с нарушениями ОДА снижен.

4. Учащиеся с ТНР демонстрируют негативизм по отношению к сверстникам с нарушениями ОДА.

Для оптимизации процесса обучения детей с двигательными нарушениями педагогами на уроках используется ряд приемов. Например, при работе над словом на фронтальных логопедических занятиях под диктовку учителя или при списывании с доски ученики с нарушениями двигательной сферы выполняют задание не в полном объеме: пишут через слово, усваивая при этом основной материал. При подборе синонимов, антонимов данные слова заранее записываются учителем в тетрадь учеников с нарушениями ОДА. Работая над предложением (задание «Восстанови порядок слов в предложении»), ученики с ТНР записывают предложение, а ученики проблемами в двигательном развитии нумеруют слова в готовом печатном варианте. При работе над текстом ученикам с нарушениями ОДА предлагается готовый текст и в зависимости от решаемых на уроке задач выполняются задания следующего плана: «расставь знаки препинания», «вставь пропущенные буквы», «пронумеруй предложения, чтобы получился текст» и т.д.

Для преодоления негативизма у учащихся с ТНР по отношению к сверстникам с нарушениями ОДА, устранения трудностей адаптации всех учащихся в условиях школы, налаживания благоприятного климата в коллективе, дружеских взаимоотношений между учащимися, воспитания чувства взаимопомощи проводятся беседы с учащимися и родителями, совместные викторины, КВН, конкурсы, спортивные соревнования между классами, взаимопосещение классов, выставки творческих работ учащихся и т.д.

В результате данных мероприятий, целенаправленной воспитательной и психологической работы у учащихся с нарушениями речи и их родителей появилось понимание тех трудностей, с которыми сталкиваются дети с нарушениями ОДА, внимание по отношению к потребностям других сверстников.

Важную роль в системе реабилитации детей с нарушениями ОДА играет лечебная физкультура. Инструктором ЛФК для каждого ребенка разработана индивидуальная программа развития двигательной сферы и преодоления двигательных нарушений.

Каждый ребенок посещает подгрупповые занятия лечебной физкультурой 2 – 3 раза в неделю; дети, имеющие выраженные нарушения ОДА, занимаются индивидуально.

Одним из условий успешного обучения, развития и социализации детей с нарушениями ОДА является создание безбарьерной образовательной среды. В учебных классах, коридорах, столовой, лестницах для более безопасного, активного и самостоятельного передвижения детей с двигательными нарушениями установлены поручни; имеется пандус для беспрепятственного въезда ребенка на коляске в школу. В классах для детей с двигательными нарушениями имеются мобильные рабочие места, которые облегчают процесс обучения детей и делают его более доступным.

С целью реализации третичной профилактики речевых и двигательных расстройств в образовательном процессе предусмотрено производственно-трудовое обучение школьников, которое рассматривается не только как важное коррекционно-воспитательное средство преодоления речевой и двигательной патологии, профилактики или коррекции нарушений развития личности, но как главное условие социальной адаптации и интеграции подростков с ТНР и нарушениями ОДА в общество. Уже на начальной ступени образования у учащихся формируется мотивация к общественно-значимому труду, а на основной ступени начинается предпрофессиональная подготовка. Особые проблемы в приобщении к труду связаны с ограничением функции рук, поэтому трудовая подготовка осуществляется по адаптированным методикам обучения, в соответствии с двигательными возможностями учащихся.

В школе созданы условия для психологической поддержки учащихся, помощи в выявлении профессиональных интересов, склонностей, определения реальных возможностей в освоении той или иной профессии. Производственно-трудовое обучение осуществляется по следующим направлениям: столярное дело, художественная резьба по дереву, роспись, швейное дело, кулинария.

Важным в осуществлении процесса социализации детей с ОВЗ является профессиональная компетентность педагогов школы. 80% педагогического коллектива имеет базовое дефектологическое образование, 10% профессиональную переподготовку по профилю учреждения. Также педагоги постоянно повышают свою профессиональную грамотность на курсах повышения квалификации, участвуют в различных семинарах, конкурсах и т.д.

В рамках Проекта педагоги школы также прошли ряд курсов повышения квалификации по проблемам социализации детей с ОВЗ, организованных как в Чувашии, так и в г. Москва и г. Санкт-Петербург.

Важным для школы было проведение в декабре 2011 года на базе учреждения Всероссийского обучающего семинара в рамках Проекта по социализации детей с ОВЗ с привлечением международных специалистов Хорватии, которые показали мастер-классы по работе на верботональном оборудовании, а также обменялись опытом успешной социализации детей с ОВЗ.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Малофеев, Н. Н. Дети с отклонениями в развитии в общеобразовательной школе: общие и специальные требования к результатам обучения / Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2010. - № 5. - С. 6-11.

2. Малофеев, Н. Н. Особый ребёнок - обычное детство / Н. Н. Малофеев // Дефектология. - 2010. - № 6. - С. 3-8.

УДК 159

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК ЭТНИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА**

#### **Prerequisites for the formation of ethnic identity in children with disorders of the musculoskeletal system**

*Е.П. Иванова*

*КС(К)ОУ «Чебоксарская специальная (коррекционная) начальная школа – детский сад № 3 «Надежда», г. Чебоксары*  
[rgskoy@mail.ru](mailto:rgskoy@mail.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена одной из актуальных проблем современности развитию этнического самосознания у дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

**Abstract.** The article is devoted to one of the topical problems of the development of ethnic awareness in preschool children with disorders of the musculoskeletal system.

**Ключевые слова:** *этническое самосознание, дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата.*

**Keywords:** *ethnic identity, children with disorders of the musculoskeletal system.*

На рубеже XX и XXI веков общество открыло для себя новый феномен - этническое возрождение или этнический парадокс современности. Сущность этого явления заключается в значительном повышении роли этничности в общественных процессах, возрождении интереса к этнической идентичности, языку, культуре, обычаям, традициям, образу жизни на фоне нарастающей интернационализации экономической и социально-политической жизни, а также глобализации человеческой деятельности.

Выдающийся вклад в теорию этнического воспитания и образования внесли К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, П.Ф. Каптерев, В.И. Водовозов, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий и др.

К концу XX, началу XXI века уже накоплен богатый опыт изучения этнического самосознания. Этой проблемой занимались Ю.В. Бромлей, Л.Н. Гумилев, Л.М. Дробижева, А.Ф. Даждамиров, В.Н. Козлов, Г.У. Кцоева, В.П. Левкович, В.С. Мухина, Б.Ф. Поршнева, Г.В. Старовойтова, И.А. Снежкова и др. [2]

Этническое самосознание понимается как осознание принадлежности людей к нациям, которое объединяет представителей этнической группы разных социальных классов под одним понятием (немцев, американцев, японцев). Этническое самосознание - это такая система взглядов, представлений, идей этнической группы, которые отображают знание о собственной этнической группе и отношении к этой группе [1].

Исследования современных психологов (Ю.В. Бромлей, Л.М. Дробижева, А.Ф. Даждамиров, И.А. Снежкова, Ж.В. Топоркова и др.) показали, что детский возраст является наиболее сенситивным периодом интенсивного формирования самосознания и рефлексивного отношения к «своему» и к «чужим» этносам [2].

Приобщение детей к традиционной культуре своего и других этносов, проживающих на одной территории, является важнейшей гуманистической задачей, основой стабилизации полиэтнического поликультурного общества.

Формирование этнического самосознания - это длительный процесс, берущий начало в раннем возрасте и продолжающийся на протяжении всей жизни личности. В целом, в своем развитии оно проходит ряд этапов или стадий (Н.Е. Веракса, О.М. Дьяченко, А.И. Оконешникова, В.С. Мухина, Т.Г. Стефаненко, И.А. Снежкова, Ю.В. Бромлей и др.). В настоящее время накоплен опыт формирования этнического самосознания детей школьного возраста, а оставшаяся проблема формирования предпосылок этнического самосознания у детей дошкольного возраста с ОВЗ остается до конца неразработанной [3].

С целью формирования толерантности, предпосылок этнического самосознания, общему развитию личности у детей, страдающих ДЦП дошкольного возраста проведен ряд мероприятий. Основными методами организации воспитательно-образовательного процесса явились рассказ (педагога, детей); беседа; чтение художественных произведений; пояснение, объяснение. На занятиях использовали разнообразные методические приемы:

– игры и игровые упражнения, направленные на: развитие умений невербального общения: «Угадай-ка», «Любимый сказочный герой»; развитие чувства близости с другими детьми: «Ласковое имя», «Комплименты»; развитие умений, направленных на распознавание чувств других людей: «Море волнуется»: гармонизацию осознания своего имени, фамилии: «Как можно нас назвать по-разному», «Угадай, кто это?»; развитие умения соблюдать дистанцию в общении: «Стоящие и сидящие»; развитие умения понимать настроение окружающих: «Что можно сделать для друга»; регулирование своего поведения: «Выдержанный человек»; проявление чувства милосердия, сострадания к другим людям: «Солнышко милосердия», «Добрый лесник»;

– обсуждение и проигрывание ситуаций, направленных на практическое применение навыков культурного поведения в игре, на занятиях, в общественных местах, на умение выражать сопереживание и сочувствие взрослым и сверстникам;

– этюды и упражнения направленные на воспитание гуманных и доброжелательных отношений между детьми: «Подарок»; воспитание уважения к людям различных национальностей и рас: «Спиной друг к другу», «Хоровод дружбы»;

– использование художественного слова: стихотворений, дразнилок, пословиц и поговорок, рассказов зарубежных авторов и сказок народов мира;

– использование наглядных пособий: сюжетных картин, фотографий, иллюстраций к сказкам, рисунков, схем и карт;

– продуктивный вид деятельности - рисование, на темы: «Автопортрет», «Я и моё настроение», «Моё имя», «Цветок милосердия», «Дети планеты Земля».

На занятиях закреплялись знания детей о родном городе, его истории. С дошкольниками проводились: экскурсии по родному городу с целью ознакомления с достопримечательностями; посещение музея города с целью ознакомления с жизнью предков; беседы в нерегламентированное время о городе, о крае; рассматривание иллюстраций и фотографий с видами города; рисование «Мой город», «Волжский - наша Родина»; заучивание наизусть стихов местных поэтов.

Итак, благодаря занятиям, мероприятиям, праздникам, проведению народных игр происходит формирование этнического самосознания старшего дошкольного возраста. Благодаря поощрению фантазии, самораскрытия дети стали инициативнее и настойчивее в плане реализации собственных замыслов.

Таким образом, развитие этнического самосознания является необходимым условием нормальной жизнедеятельности. Старший дошкольный возраст является сензитивным для формирования фундамента личности ребенка с ОВЗ. При этом ядром человеческой личности является самосознание, представление о собственном «Я» или образ-Я, формирование которого происходит в деятельности и общении.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология / В.Н. Дружинин- СПб.: Питер, 2000 - 320 с.
2. Леонтьев, А.А. Личность как этническая категория. [Текст] / А.А.Леонтьев // Советская этнография.- 1983.- №3.- с. 35-44.
3. Лисина М.И. Психология самопознания у дошкольников [Текст]/ М.И. Лисина., А.И. Силвестру - Кишинев, 1983 - 183с.
4. Урунтаева Г.А. Диагностика психологических особенностей дошкольника. [Текст]/ Г.А. Урунтаева - М.: Издательский центр «Academia», 1996 - 324 с.

УДК 367.3

### **РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С ОВЗ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

#### **Development of creative abilities of children with disabilities in the system of additional education**

***В.Н. Шилова***

*КС(К)ОУ «Кугесьская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат» Минобразования Чувашии, пос. Кугеси ЧР*

[shilcheb@mail.ru](mailto:shilcheb@mail.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена развитию творческих способностей и эстетического вкуса учащихся коррекционных школ на занятиях в кружках декоративно-прикладного творчества.

**Abstract.** The article is devoted to the development of creative abilities and aesthetic taste of the pupils of special schools and classes in the groups of decorative-applied art.

**Ключевые слова:** *творческие способности, дополнительное образование, декоративно-прикладное творчество.*

**Keywords:** *creative skills, additional education, arts and crafts.*

Проблема человеческих способностей вызывала огромный интерес людей во все времена. Однако в прошлом у общества не возникало особой потребности в овладении творчеством людей.

Потребность общества в личности нового типа – творчески активной и свободно мыслящей несомненно будет возрастать по мере совершенствования социально-экономических и культурных условий жизни. Реализации такого направления в образовании требует обращения к общеразвивающим педагогическим системам. В этой системе одно из заметных мест может занять дополнительное образование в школе, внеурочная кружковая работа.

Сегодня, к сожалению, генетическая связь поколений во всех рукодельных работах утрачена. Дети при желании и при хорошем объяснении усваивают многое. К счастью, у детей такое желание имеется. Сегодня на уроках трудового обучения и технологии сталкиваюсь с другой проблемой – развитие мелкой моторики. Многие родители стараются развивать интеллектуальные способности своих детей, забывая о том, что способности детей находятся на кончиках пальцев.

В свободное время от учебных занятий собирают группы детей согласно их интересам, способностям и возможностям. В творческой деятельности человек развивается, приобретает социальный опыт, раскрывает свои природные дарования и способности, удовлетворяет интересы и потребности. Декоративно-прикладная деятельность наиболее эмоциональная сфера деятельности. Развитие ручной умелости способствует трудовому и художественно-эстетическому развитию ребенка. Могут развить творческий потенциал, стимулирующий процессы личностного саморазвития, самореализации, навыка и адаптации к современному обществу социально значимых формах жизнедеятельности и получают возможность полноценной организации свободного времени. Для того, чтобы дети развивали способности к творческому мышлению, необходимо постоянно создавать ситуацию творческой, учебной деятельности, способствующей раскрытию и развитию природных творческих дарований.

В настоящее время в школе реализуются различные направления в декоративно-прикладном творчестве. «Вышивка крестом и шелковыми ленточками», «Цветы из бумаги, ткани», изготовление мягких игрушек, аппликация, лоскутное шитье, витраж на стекле и по ткани.

Учащиеся приходят на уроки, кружок с очень слабыми руками, не умеют правильно держать ножницы и практически не выполняют даже простейших ручных работ, но бывают и приятные исключения. В классе, как правило, лишь не многие ученики владеют элементарными навыками ручной работы. Все это накладывает свой отпечаток на занятия рукоделием в целом и вышивкой в частности. Педагог формирует навыки как на уроках труда, технологии так и внеурочной кружковой работы. У учащихся должны иметь представления о той или иной технике работы.

Перед учителем кружка нередко встают вопросы: с чего начать занятия? Какие упражнения дать учащимся на первых порах? Как повышать сложность задания? Какие рисунки рекомендовать детям? И т. д.

Пробуждения интереса к рукоделию, следует начинать с демонстрации пособия, творческих работ. Она рассчитана на пробуждение переживаний учащихся, вызванных созерцанием красивого изделия, мастерски выполненного преподавателем.

При отборе видов труда учитель учитывает интересы учащихся, их индивидуальные особенности и уровень подготовки. Большую воспитательную работу играет строгое выполнение детьми техники безопасности, требований культуры труда, норм времени, взаимных обязательств в коллективе и т. д.

Для успешного развития творческих способностей немаловажную роль играет наглядность. На первом этапе, познакомившись с образцами работ разного уровня сложности, дети составляют свою композицию изделия.

В работы непременно включаются элементы, обязательные для начального обучения. Тем, кто испытывает затруднения в первоначальном композиционном решении, предполагаются готовые образцы, в которые дети по желанию могут вносить изменения. Все равно в каждом образце проявится индивидуальность исполнения.

«Воспитание эстетического вкуса в кружках декоративно-прикладного творчества должно идти через понимание учащимися художественных и технологических возможностей обрабатываемых материалов, что накладывает свой отпечаток на решение образа. В процессе творческой деятельности в области декоративно-прикладного творчества учащиеся должны понять, что каждый материал требует лишь ему присущей декоративной трактовке и обобщения» [2.21].

«Учитель должен помнить, что на задания общего характера, выполняемые учащимися по одному и тому же образцу, у каждого из них потребуется разное время. Пока один едва завершит первую композиция, другой успеет сделать две – три работы. В этом специфика индивидуально-творческой деятельности в кружке» [2.24]

«С самого начала надо приучать кружковцев к самостоятельной работе. Получив от учителя задания, ученик должен самостоятельно перевести его на выбранный материал и приступить к работе. Использование образцов возможно на стадии общего знакомства со спецификой того или иного вида декоративно-прикладного искусства. В дальнейшем главной становится самостоятельная творческая работа учащихся» [2.25].

Декоративно-прикладное творчество играет большую роль в художественном образовании детей. Вышивка, как один из самых распространенных его видов, особенно



доступна для восприятия ребенком, её красота и естественность пробуждают любовь к природе, интерес к истории и культуре своей страны. Изменение социокультурной среды ставит новые задачи дополнительного образования, форм и методов обучения и воспитания детей разного возраста, создание оптимальных условий для развития творческой личности ребенка, его адаптации в современной жизни.

Для успешного развития творческих способностей в школе учитель декоративно-прикладного творчества проводит с детьми большую работу - это проведение бесед, проведение экскурсий в музеи, на выставки, организация школьных выставок (детских работ), оформление школы к различным праздникам.

Творчество начинается с новой идеи. Новые идеи могут появляться как на основе новой информации, так и без нее. Чтобы создать нечто новое, необходимо опираться на известное, иметь материал, хранящийся в памяти.

В.А. Сухомлинским писал «Труд становится великим воспитателем, когда он входит духовную жизнь наших воспитанников - дает радость дружбы, товарищества, развивает пытливость и любознательность. Рождает великую радость преодоления трудностей, открывает все новую и новую красоту в окружающем мире, пробуждает первое гражданское чувство - чувства созидателя материальных благ, без которых не возможна жизнь человека» [1.202].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – М. : Изд. «Радьянская школа», 1985.
2. Хворостов А. С. Декоративно-прикладное искусство в школе : пособие для учителей / А.С. Хворостов. – М. : Просвещение, 1981.

УДК 376.42

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ШКОЛЕ VIII ВИДА

### The use of innovative technologies in mathematics lessons in school type VIII

*А.М. Югина*

*КС(К)ОУ «Калининская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат», с. Калинино ЧР*  
[albina.yugina@yandex.ru](mailto:albina.yugina@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы организации и реализации инновационной коррекционно-развивающей работы с детьми в условиях специальной (коррекционной) общеобразовательной школы – интерната.

**Abstract.** The article considers the issues of organization and implementation of innovative correctional-developing work with children in special (correctional) General educational boarding school.

**Ключевые слова:** *инновационные технологии, математика, коррекционная школа.*

**Keywords:** *innovative technology, mathematics, correctional school.*

Понятие «инновация» означает новшество, новизну, изменение; инновация как средство и процесс предполагает введение чего-либо нового. Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося. [3]

Применение инновационных технологий и коррекционно-развивающих упражнений в обучении детей с проблемами в интеллектуальной сфере создают необходимые условия для полноценного усвоения ими учебного материала и, следовательно, является одним из главных направлений развивающего обучения. [2]

Их эффективность в основном объясняется тем, что при чувственном восприятии (прежде всего зрительном) образы изучаемого материала быстрее формируются и дольше сохраняются в памяти, чем создаваемые только на основе речевого сообщения. [4]

В своей практике я использую следующие современные образовательные технологии или их элементы:

- Информационно-коммуникационные технологии
- Технологии уровневой дифференциации и индивидуализации
- Игровые технологии
- Личностно-ориентированные технологии обучения
- Тестовые технологии
- Здоровьесберегающие технологии

#### **Информационно-коммуникационные технологии.**

Использование ИКТ на уроках математики мне позволяет: сделать процесс обучения более интересным, ярким, увлекательным за счёт богатства мультимедийных возможностей; эффективно решать проблему наглядности обучения; расширить возможности визуализации учебного материала, делая его более понятным и доступным для учащихся.

Замечено, что учащиеся проявляют большой интерес к теме, когда при объяснении нового материала применяются презентации. Даже пассивные учащиеся с огромным желанием включаются в работу. Использую ИКТ на разных этапах урока: во время устного счёта, при объяснении нового материала; при закреплении, повторении, на этапе контроля. Уроки с применением компьютерных технологий не только оживляют учебный процесс, но и повышают мотивацию обучения. [6]

#### **Технология уровневой дифференциации и индивидуализации**

Дифференциация способствует более прочному и глубокому усвоению знаний, развитию индивидуальных способностей, развитию самостоятельного творческого мышления. Разноуровневые задания облегчают организацию занятия в классе, создают условия для продвижения учащихся в учебе в соответствии с их возможностями. [6] Работая дифференцированно с учащимися, вижу, что их внимание не падает на уроке,

так как каждому есть посильное задание. Ребята постоянно заняты посильным трудом. У меня как у учителя появляется возможность помогать слабому, уделять внимание сильному, реализуется желание сильных учащихся быстрее и глубже продвигаться в образовании.

### **Игровые технологии**

Использование на уроках игровых технологий обеспечивает достижение единства эмоционального и рационального в обучении, так как в игре заложены огромные воспитательные и образовательные возможности.

- игра развивает детскую наблюдательность и способность определять свойства предметов, выявлять их существенные признаки;
- игры очень хорошо уживаются с “серьезным” учением;
- включение в урок игр делает процесс обучения интересным. [6]

### **Личностно-ориентированные технологии обучения**

Изучение личности учащегося, определение его состояния в начальный период обучения и после осуществления педагогического воздействия является одним из центральных вопросов продуктивной технологии. Личностно-ориентированная технология обучения помогает в создании творческой атмосферы на уроке, а так же создает необходимые условия для развития индивидуальных способностей учащихся. [6]

### **Тестовые технологии**

Задания на тестовой основе получили широкое распространение в практике преподавания. Я их использую на различных этапах урока, при проведении занятий разных типов, в ходе индивидуальной, групповой и фронтальной работы, в сочетании с другими средствами и приемами обучения.

### **Здоровьесберегающие технологии**

Использование данных технологий позволяют равномерно во время урока распределять различные виды заданий, чередовать мыслительную деятельность, определять время подачи сложного учебного материала, выделять время на проведение самостоятельных и контрольных работ, нормативно применять ТСО.

### **Инновационные технологии и достигаемые результаты:**

Использование вышеперечисленных современных образовательных технологий позволяет мне повысить эффективность учебного процесса, помогают достигать лучшего результата в обучении математике, повышают познавательный интерес к предмету.

Системная работа по использованию мною современных педагогических технологий и их элементов в образовательном процессе приводит к тому, что успеваемость по математике в группах 100%, учащиеся принимают активное участие в предметных неделях, участвуют в олимпиадах, у слабых учащихся снижается порог тревожности.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Власова Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова. – М. Просвещение, 2003.
2. Мокрушина О.В. Коррекционно-развивающие технологии в системе работы учителя с детьми с ОВЗ / О.В. Мокрушина. – М. : Просвещение, 2008.

3. Новиков С. П. Применение новых информационных технологий в образовательном процессе / С.П. Новиков // Педагогика, 2003. – № 9. – С. 25.
4. Полянская Л.И. Об организации инновационной деятельности в специальной (коррекционной) школе-интернате VIII вида / Л.И. Полянская // Дефектология. – № 2. – С. 43-45.
5. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М., 1998.
6. Инновационные технологии [URL: [http: yf.ru/data/ Innovacionnyetehnologii](http://yf.ru/data/Innovacionnyetehnologii) </a>]

УДК 376.3

## **РАЗВИТИЕ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ ЗВУЧАЩИХ ИГРУШЕК У СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ ДОШКОЛЬНИКОВ 5-6 ЛЕТ СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР**

**The development of auditory perception sounding toys  
the hearing-impaired preschool children 5-6 years  
by means of didactic games**

*О.Н. Яшмейкина*

*МБДОУ «Центр развития ребенка - детский сад № 185» г. Чебоксары*

**Аннотация.** Развитие слухового восприятия у ребенка с нарушениями слуха обеспечивает формирование представлений о звуковой стороне окружающего мира, ориентировку на звук как одну из важнейших свойств предметов и явлений, что имеет важное значение в процессе познавательного развития.

**Abstract.** The development of auditory perception in the child with hearing loss provides for the formation of ideas about the sound side of the world, the focus on the sound as one of the most important properties of objects and phenomena that are important in the process of cognitive development.

**Ключевые слова:** *сурдопедагогика, нарушения слуха, развитие слухового восприятия*

**Keywords:** *surdopedagogic, hearing impairment, development of auditory perception*

Актуальность исследования проблемы развития слухового восприятия звучащих игрушек у слабослышающих дошкольников 5-6 лет определяется необходимостью организации своевременной комплексной психолого-педагогической помощи ребенку. Это обосновывается тем, что восприятие составляет основу ориентировки ребенка в окружающей действительности, позволяет ему организовывать деятельность, поведение в соответствии с объективными свойствами и отношениями предметов и явлений материального мира, их многообразных свойств и взаимосвязей[2].

Основываясь на анализе педагогических и психологических исследований по изучаемой проблеме, нами было установлено противоречие между объективной потребностью в развитии слухового восприятия звучащих игрушек у слабослышающих дошкольников 5-6 лет и уровнем практической разработанности данной проблемы. Это

обусловило выбор темы исследования, **проблема** которого сформулирована следующим образом: какова совокупность педагогических условий развития слухового восприятия звучащих игрушек у слабослышащих дошкольников 5-6 лет средствами дидактических игр. Решение данной проблемы составляет **цель** исследования.

В исследовании приняло участие 14 детей дошкольного возраста. Средний возраст дошкольников на время обследования составил 5,5 лет. Среди испытуемых преобладал процент слабослышащих дошкольников с двусторонней сенсоневральной тугоухостью 3 степени.

Констатирующий эксперимент включал 2 серии опытов. Первая серия опытов была направлена на выявление условной двигательной реакции на звучащие игрушки и их локализацию в пространстве.

Интенсивность звучания игрушек составляет 75-100 дБ. По интенсивности звучания игрушки мало отличаются, хотя субъективно звук, например шарманки, кажется заметно более тихим, чем барабана. Это следствие того, что в звучании каждой из игрушек преобладает определенная частота. Чем ниже частота звука, тем субъективно громче он воспринимается[1].

Вторая серия – «Метод звучащих игрушек». Целью данной методики является определение различия на слух звучащих игрушек. Детям поочередно предлагалась звучащая игрушка с одновременным показом картинки данной игрушки и написанным на карточке названием на расстоянии 0,5 метров. Затем звучащий материал предлагался за установленной в 6 метрах ширмой в разной последовательности.

Далее испытуемым предлагалось распознать звучащие игрушки, но уже при выборе из 7. Каждое звучание повторялось 3 раза, чтобы исключить возможность угадывания.

Исходя из критерий оценки метода слухового восприятия звучащих игрушек мы выделили следующие уровни.

- Высокий уровень – выше 80% опознанных звучаний;
- Средний уровень – 80 - 50% опознанных звучаний;
- Низкий уровень – ниже 50% опознанных звучаний;

В ходе проведения диагностики развития слухового восприятия звучащих игрушек при выборе из 5 детей I группы нами был выявлен следующие показатели: 58 % испытуемых показали высокий уровень развития слухового восприятия звучащих игрушек, 42% – средний.

Для детей с нарушением слуха II группы также характерны высокий и средний уровни развития слухового восприятия звучащих игрушек при выборе из 5 звучаний. Однако в этой группе высокий уровень развития слухового восприятия звучащих игрушек показали 42 % испытуемых, 58% показали средний уровень. Низкого уровня также выявлено не было.

Вторая ступень эксперимента лишь подтверждает данные, выявленные ранее. Увеличение количества предъявляемого материала усложнило задание, но это не повлияло на успешность выполнения его детьми.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что преобладающим уровнем развития слухового восприятия звучащих игрушек у детей являются высокий и средний.

Развитие слухового восприятия звучащих игрушек и предметов у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста является одной из важнейших теоретических и практических проблем на современном этапе[4].

Большое внимание должно уделяться развитию у детей всех психических процессов, прежде всего, мыслительной деятельности, памяти, слуховому и зрительному восприятию, формированию умения применять усвоенные знания и навыки в различных жизненных ситуациях[3].

Именно с этой целью нами была разработана и проведена программа по развитию слухового восприятия звучащих игрушек слабослышащих дошкольников 5-6 лет средствами дидактической игры .

Обучение в течение 3 месяцев проводилось в игровой форме и в свободной деятельности. В неделю проводилось по 3-4 игры.

Таким образом, в ходе проделанной работы произошли некоторые изменения: дети овладели навыками сотрудничества со взрослым, без особого труда дифференцировали схожие звучания и направления звучания, научились понимать и употреблять такие наречия как «тихо», «громко», начали ориентироваться в глаголах «звенит», «стучит». Овладели наречиями «вперед», «сзади».

С целью проверки эффективности коррекционно-развивающего комплекса, была проведена повторная диагностика, по тем же методикам.

При сравнительном анализе данных качественный анализ показал, что после формирующей работы в экспериментальной группе у большинства обследованных слабослышащих детей 5-6 уровень восприятия звучащих игрушек повысился. Наблюдаемая положительная динамика, на наш взгляд, связана с грамотно проводимой работой в рамках реализации программы. Было замечено, что ответы детей качественно и количественно изменились, количество верно выполненных заданий повысилось, время выполнения сократилось. В поведении детей появилась самостоятельность и инициативность.

Таким образом, эксперимент показал, что при целенаправленной педагогической работе по развитию слухового восприятия звучащих игрушек происходят некоторые положительные изменения. Проблема развития у слабослышащих дошкольников восприятия звучащих игрушек становится гораздо решаемой, если педагог использует разнообразные дидактические игры.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бельтюков, В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи (в норме и патологии) / В.И. Бельтюков. – М. : Педагогика, 2000. – 211с.
2. Богданова, Т. Г. Сурдопсихология / Т. Г. Богданова. – М. : Академия, 2002. – 251с.
3. Бодалев, А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М. : 2003. – 265 с.
4. Боскис, Р. М. Изучение слабослышащих детей в процессе обучения / под ред. Р. М. Боскис. – М. : Педагогика, 2000.–98 с.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЭМПАТИИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

### Psycho-pedagogical conditions for the development of empathy in children with mental retardation

*Н.Ю. Волкова*

*структурное подразделение «Ёлочка»*

*МБДОУ «Детский сад № 3 «Солнышко» Моргаушского района ЧР*

*[natalija\\_92@list.ru](mailto:natalija_92@list.ru)*

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме развития личности и отношения к другому человеку у детей, имеющих задержку психического развития. Особо актуальной проблемой является поиск наиболее эффективных методов развития эмпатии у дошкольников с ЗПР.

**Abstract.** The article is devoted to the problem of personality development and the relationship to the other person in children with mental retardation. A particularly relevant problem is finding the most effective methods for the development of empathy in preschool children with DSD.

**Ключевые слова:** *эмпатия, дети с ЗПР, коррекционно-развивающая работа.*

**Keywords:** *empathy, children with mental retardation, correctional work.*

В дошкольной педагогике подчеркивается, что эмпатия у дошкольников наилучшим образом формируется в основной, характерной для дошкольников деятельности – игре. Игра, являясь ведущей деятельностью в дошкольном возрасте, оказывает значительное влияние на развитие ребенка. В игре ребенок познает смысл человеческой деятельности, начинает понимать и ориентироваться в причинах тех или иных поступков людей. Познавая систему человеческих отношений, он начинает осознавать свое место в ней. Игра стимулирует развитие познавательной сферы ребенка: разыгрывая фрагменты реальной взрослой жизни, ребенок открывает новые грани окружающей его действительности [2].

Игра, по мнению Д.Б. Эльконина, является школой практической морали в смысле освоения детьми человеческих взаимоотношений. Общение дошкольника со сверстниками разворачивается главным образом в процессе совместной игры. Играя вместе, дети начинают учитывать желания и действия другого ребенка, отстаивать свою точку зрения, строить и реализовывать совместные планы. Поэтому игра оказывает огромное влияние на развитие эмпатии детей в этот период [9]. Принимая на себя различные роли, воссоздавая поступки людей, ребенок переживает с ними, проникается их чувствами и целями, что указывает на развитие у него эмоциональной отзывчивости (Г.М. Бреслав [1], Л.П. Стрелкова [7], А.П. Усова [8]).

Дети с ЗПР отличаются несамостоятельностью, непосредственностью, довольно низкой продуктивностью познавательной деятельности, но при переключении на игру, соответствующую эмоциональным потребностям, продуктивность повышается [6].

В научной и методической литературе немаловажное внимание уделяется вопросу использования театрализованной игры. В работах отечественных психологов и педагогов театрализованная игра рассматривается как деятельность, имеющая большое значение для разностороннего развития дошкольников, что обусловлено родством данных игр с театром – синтетическим видом искусства [3].

Одним из наиболее значимых методов коррекции нарушений эмоциональной сферы в детском возрасте считается сказка. Учитывая психологические особенности детей дошкольного возраста, сказка по интенсивности воздействия, по участию в её восприятии процессов воображения, по объёму и форме подачи материала полностью соответствует особенностям психического развития данной категории детей [4].

Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева[4] говорит, что сказка представляется «как средство трансляции опыта жизни от одного поколения к другому», являющееся необходимым элементом воспитания ребенка. Она простым и доступным языком рассказывает ему о жизни, учит, развлекает и утешает, мастерски пряча нравоучения и назидания под яркими красками сказочных историй. Сказка является первым ориентиром, по которому ребенок учится строить свои взаимоотношения с окружающим миром. Она действует на детскую душу очень тонко и деликатно, на уровне эмоций, переживаний и чувств, но, тем не менее, точно и прямолинейно ведет его по намеченному пути познания жизни, не давая запутаться и заблудиться. Сказка так же многогранна, как и жизнь. Именно это делает сказку эффективным психотерапевтическим и развивающим средством.

Опираясь на имеющийся опыт в области дошкольного образования с целью развития эмпатии у старших дошкольников посредством сказок, Н.В. Кондрашова [5] предлагает использовать следующие методы и приемы: «Спасательные ситуации в сказках» (дошкольникам предлагают сочинить всевозможные сюжеты знакомых сказок и концовки к ним с учетом непредвиденных экстремальных обстоятельств, в которые попадают герои, – ситуации морального выбора между добром и злом, ситуации спасения главного героя, ситуации, требующие проявления отзывчивого, доброжелательного отношения к окружающим); «Любимые герои сказок» (детям предлагают составить нравственный портрет героя народной сказки и попытаться объяснить, доброжелателен персонаж по отношению к окружающим или нет); «Книга сказок» (составляется из детских рисунков с изображением сказочных героев и может быть использована для обсуждения многообразия и значимости их поступков); «Нарисуй свою сказку» (дошкольникам предоставляется возможность вообразить себя художником-иллюстратором и рассказать, какие картинки они нарисовали бы к любимой сказке); «Продолжи сказку» (детей просят придумать продолжение сюжета с учетом возможного изменения обстоятельств, в которые попадут главные герои); «Коллаж из сказок» (позволяет закрепить знания о героях любимых народных произведений, обсудить их поступки, а также последствия совершенных дел для



окружающих); «Красна девица и добрый молодец» (с целью формирования представлений об идеалах мужественности и женственности с дошкольниками рассматривают иллюстрации или фрагменты диафильмов по мотивам нескольких народных сказок; составляется словесный портрет из добродетелей главных героев); «Путешествие» (дети отправляются на специальной машине в путешествие, во время которого они делают остановки и имеют возможность понаблюдать за жизнью сказочных героев, а также оценить увиденное с точки зрения норм нравственного поведения).

В работе Л.П. Стрелковой [7] обнаружена реальная возможность управления эмпатическим процессом с помощью механизма эмоциональной идентификации в условиях нетрадиционных игр по сюжету сказок. Она раскрыла и показала звенья эмпатийного процесса и лежащие в их основе психологические механизмы. Л.П. Стрелкова доказала, что соответствующая организация взрослым полноценного эмпатийного процесса в ходе косвенного эмоционального взаимодействия (общения) ребенка со взрослым, опосредованного через общение с персонажем, является специальной формой обучения эмпатии и способствует переносу эмпатических переживаний на отношения со сверстниками и с младшими детьми. Переживание ребенком полных эмпатийных процессов формирует у дошкольников механизм внутренней саморегуляции нравственного поведения.

Таким образом, в настоящее время имеются исследования в области развития эмпатии у детей дошкольного возраста, развивающихся в норме, и с задержкой психического развития. Среди выделенных авторами средств на первом месте стоит игровая деятельность, которая помогает освоить детям человеческие взаимоотношения, показывает смысл человеческой деятельности, учит понимать и ориентироваться в причинах поступков людей, стимулирует развитие эмоциональной отзывчивости и развитие познавательной сферы ребенка. В силу этих возможностей игра выступает на первый план в формировании психики ребенка, в том числе, социальных эмоций, каковой является эмпатия. Вместе с тем, анализ состояния проблемы развития эмпатии у детей дошкольного возраста с ЗПР показывает, что ее решение является актуальной задачей коррекционной педагогики и психологии.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бреслав, Г. М. Воспитание нравственных чувств ребенка в семье / Г. М. Бреслав // Вопросы психологии. – 1986. – №1. – С.41–47.
2. Венгер, Л. А. Игра как вид деятельности / Л. А. Венгер // Вопросы психологии. – 1978. – № 3. – С. 163–165.
3. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка [Электронный ресурс]: Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – Режим доступа к журн.: [www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm](http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm)
4. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Основы сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: ООО Речь, 2006. – 171 с.

5. Кондрашова, Н. В. Развитие эмпатии у детей старшего дошкольного возраста посредством сказок / Н. В. Кондрашова, А. А. Турбаева // Концепт. – 2014. – № 03 (март). – ART 14057. – 0,3 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14057.htm>. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304- 120X.
6. Певзнер, М. С. Клиническая характеристика детей с ЗПР / М. С. Певзнер // Дефектология. – 1972. – №3. – С. 3–9.
7. Стрелкова, Л. П. Психологические особенности развития эмпатии у дошкольников: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Л. П. Стрелкова. – М., 1987. – 24 с.
8. Усова, А. П. Роль игры в воспитании детей / А. П. Усова / под ред. А. В. Запорожца. – М.: Просвещение, 1976. – 96 с.
9. Эльконин, Д. Б. Психология развития: учеб.пособие для студентов вузов / Д. Б. Эльконин. – М.: Академия, 2007. – 144 с.

УДК 376.1

**ОСОБЕННОСТИ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОВЗ  
(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ УЧИТЕЛЕЙ РЦДО, СТРУКТУРНОГО ПОДРАЗДЕЛЕНИЯ  
БОУ «ЦЕНТР ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ  
И КОРРЕКЦИИ» МИНОБРАЗОВАНИЯ ЧУВАШИИ**

**Features of extracurricular work with children with disabilities  
(from the experience of the teachers of structural units "Center psihologo-  
pedagogical rehabilitation and correction" of education ministry of Chuvashia**

*Н.Г. Никифорова, М.А. Егорова, Т.А. Яникова*

*Республиканский центр дистанционного образования, структурное подразделение  
БОУ «Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции» Минобразования  
Чувашии, г. Чебоксары  
[egorova\\_marianna4@mail.ru](mailto:egorova_marianna4@mail.ru)*

**Аннотация.** В статье раскрываются особенности внеклассной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья путем совместной деятельности педагогов и их воспитанников.

**Abstract.** The article reveals the peculiarities of extracurricular work with children with disabilities through joint activity of teachers and their pupils.

**Ключевые слова:** *внеклассная работа, дети с ОВЗ, совместная деятельность педагогов, обучающихся и их родителей.*

**Keywords:** *extracurricular activities, children with disabilities, the joint activity of teachers, students and their parents.*

Никто не станет оспаривать тот факт, что в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) совершенно необходима совместная деятельность педагогов, родителей и их воспитанников. В концепции Федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья сказано, что такая воспитательная площадка – центр взаимодействия как с

родителями и местным сообществом, так и с учреждениями культуры, здравоохранения, спорта, досуга, другими организациями социальной сферы[5]. В связи с этим организация внеклассной деятельности детей является неотъемлемой частью образовательного процесса в школе, а воспитание рассматривается как миссия образования, как ценностно-ориентированный процесс.

Великий русский писатель Федор Михайлович Достоевский в статье «Записки о русской литературе» писал: *«Искусство есть такая потребность для человека, как есть и пить. Потребность красоты и творчества, воплощающего её, - неразлучна с человеком, и без неё человек, может быть, не захотел бы жить на свете»*[4]. И мы, учителя Республиканского центра дистанционного образования детей-инвалидов, убеждены в том, что наши воспитанники должны естественным образом впитывать разные виды искусства, уметь разбираться в многообразных течениях и направлениях, ценить истинную красоту и эстетику художественных творений, желать творить, наслаждаться плодами своего творчества. Именно на этом и строится внеклассная работа педагогов нашего центра.

В качестве *главного целевого ориентира* рассматривается содействие интеллектуальному, духовно-нравственному и гармоническому развитию личности школьников, становлению и проявлению их творческой индивидуальности, накоплению субъектного и объективного жизненного опыта путём участия и организации индивидуальной и совместной деятельности по познанию и преобразованию самих себя и окружающей действительности. В процессе формирования личности, воспитание как целостное воздействие на человека играет определённую роль, так как именно посредством его в сознании и поведении детей формируются основные социальные, нравственные и культурные ценности, которыми руководствуется общество в своей жизнедеятельности. В связи с этим одним из *основных задач* нашей педагогической деятельности считается развитие творческих и индивидуальных способностей, критического мышления обучающихся посредством использования как дистанционных, так и очных форм проведения внеклассной работы.

*«Инвалидность – это не обделенность судьбой, это, скорее такой образ жизни при сложившихся обстоятельствах, и это образ жизни может быть очень интересным – и мне, и другим»*, - эти слова принадлежат Елене Дунаевой, инвалиду 1 группы, которые точно выражают суть работы [2]. По данным «Медицинского вестника» за 2015 год сегодня в России более 500 тыс. детей — инвалиды, из них почти 300 тыс. — подростки[1]. Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья – главная задача Конвенции о правах инвалидов. На сегодняшний день каждый родитель, имеющий больного ребенка, может позволить выбрать инклюзивное или дистанционное обучение. В своей статье нам бы хотелось рассказать о возможностях и преимуществах очных внеклассных мероприятий в условиях дистанционного обучения.

Дистанционное образование предусматривает обучение ребенка с ОВЗ на отдаленном доступе. Это, зачастую, не дает детям в полной мере развить свою творческую особенность. Поэтому педагоги нашего центра ежемесячно устраивают

очные мероприятия для своих учеников. Коррекция эмоционально-волевой сферы – основная и приоритетная цель внеклассных занятий для детей с ОВЗ.

Особенности работы с детьми-инвалидами состоит в том, что средства и приемы обучения и воспитания таких детей зависят от вида их развития, степени и характера нарушений, возрастных возможностей, а также от индивидуальных способностей детей. Круг общения их сужен и замкнут в силу объяснимых причин, поэтому педагоги стараются реализовать имеющиеся у них потенциальные возможности, используя многовековую силу искусства.

Индивидуальная работа с каждым – это одна из особенностей занятий с детьми-инвалидами. В ходе занятий педагогу необходимо учитывать уровень интересов, склонностей того или иного ребенка, его возможности. Отличительной чертой занятий является гибкость, чувствительность к сбоям. Структура, методика проведения, даже содержание занятия может измениться в зависимости от: состояния здоровья ребенка; его настроения; непредвиденных семейных ситуаций.

Во время проведения занятий с детьми-инвалидами соблюдаются следующие условия: замедленный в отличие от здоровых детей темп обучения; оптимальное привлечение детей к предметно-практической деятельности; опора на наиболее развитые положительные качества ребенка; дифференцированное руководство деятельностью детей и корректирование их действий.

Расскажем о некоторых проведенных внеклассных мероприятиях РЦДО за 2013-14 и 2014-15 учебные года [3]. 16 октября 2014 года в Республиканском центре дистанционного образования состоялось мероприятие «Гонимый странник... с русской душой», посвященное 200-летию со дня рождения великого русского поэта М.Ю.Лермонтова, организовали и провели которое учителя русского языка и литературы Никифорова Н.Г., Егорова М.А.

Старшеклассники центра подготовили литературный монтаж о жизненных страницах поэта и его творческом пути. Вниманию собравшихся был предложен видеофильм о родовом поместье Лермонтова «Тарханы». Содержательной и увлекательной частью мероприятия явилась театрализованная литературная дуэль между обучающимися, их родителями и педагогами на лучшие знания биографии, произведений поэта. Изюминкой дня стал «живой портрет» М.Ю.Лермонтова по картине В.Щербакова в исполнении учителя математики Яниковой Т.А. (режиссёр-постановщик учитель русского языка и литературы Никифорова Н.Г.) В завершение все участники посетили Чувашский театр оперы и балета и просмотрели балет «Щелкунчик».

В феврале 2014 года в центре состоялся замечательный праздник – Широкая Масленица, организованный и проведенный учителями Никифоровой Н.Г. и Егоровой М.А. Ребята и взрослые вспомнили историю празднования Масленицы. Познавательная викторина способствовала активному мышлению. Все вместе: обучающиеся, их родители и учителя – вылепили солнышки из солёного теста, затем праздник продолжился на улице. Масленичные забавы: игра в снежки, метание тарелок, перетягивание каната – никого не оставили равнодушными. Под веселую задорную

музыку водили хороводы. Во время обеда лакомились приготовленными блинами по семейным рецептам. И по традиции праздник завершился просмотром уникального спектакля «Полианна» в Театре юного зрителя им. М. Сеспеля. Театральное представление заставило всех задуматься о ценности любого мгновения нашей жизни.

Также ежегодно проводится мероприятие «Минута славы», основной задачей которого является выявить таланты и способности учащихся, усовершенствовать знания, развивать командный дух. В конкурсе были различные номинации, например, музыкальный, оригинальный, стихотворный, кулинарный номера, где все без исключения смогли реализовать свой творческий потенциал

Подобные мероприятия помогают детям не только отвлечься от экранов мониторов, но и узнать друг друга лучше, выявить творческие «задоринки», научиться работать в коллективе.

Внеклассная работа предусматривает также проведение очных занятий, посвященных какой-нибудь знаменательной дате. К примеру, в январе 2015 года к юбилею Антона Павловича Чехова было проведено очное занятие со сценической постановкой педагогов-организаторов Егоровой М.А. и Никифоровой Н.Г. и обучающейся 7 а класса

Чернухиной О. по мотивам юмористического рассказа «Хирургия», целью которого было вызвать интерес к художественной прозе и к личности и творчеству писателя.

Данное занятие позволило расширить и углубить представления учащихся о ранее изученных произведениях писателя, помочь почувствовать их самобытность и красоту и, благодаря сценической постановке, «окунуться» в эпизоды чеховских рассказов.

Таким образом, внеклассная работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья несет колоссальный нравственный, духовный, эстетический, общекультурный эффект. Занятия с детьми-инвалидами в отличие от занятий с обычными детьми более социализированы, в них много отступлений, связанных с жизнью, окружающей средой, обществом. Педагог, который работает с такими детьми, должен чутко реагировать на все события, волнующие ребенка, семью. Обучая и воспитывая детей, педагог сам учится у них силе воли, состраданию, переосмысливает свои жизненные позиции. Если в процессе обучения и воспитания педагог применяет эффективные педагогические и коррекционные приемы, то нарушения в значительной степени компенсируются. Но самое главное, повышается степень свободы ребенка по отношению к окружающему миру, растет его оптимизм, вера в свои силы, происходит его адаптация в обществе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Медицинский вестник: портал российского врача [Электронный ресурс] // URL: <http://www.medvestnik.ru>
2. Сайт для людей с инвалидностью. афоризмы, цитаты, высказывания [Электронный ресурс] // URL: <http://www.inva-life.ru>
3. Сайт Республиканского центра дистанционного обучения детей с ОВЗ [Электронный ресурс] // URL: <http://www.rcdo21.ru/>
4. Достоевский, Ф.М. Записки о русской литературе : статьи, очерки, письма / Ф. М. Достоевский. – М.: Эксмо, 2006. – 448с.

УДК 376.3

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

### The use of project method in teaching children with disabilities

*А.А. Творогова*

*КС(К)ОУ «Кугесьская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат» Минобразования Чувашии, пос. Кугеси ЧР*

[aatvorogova76@gmail.com](mailto:aatvorogova76@gmail.com)

**Аннотация.** В статье рассматривается использование метода проектов в коррекционной школе, приводятся примеры проектов, реализованных обучающимися с интеллектуальной недостаточностью.

**Abstract.** The article discusses the use of project method in correctional school, examples of projects completed by students with intellectual disabilities.

**Ключевые слова:** *метод проектов, обучение детей с ОВЗ, математика в коррекционной школе.*

**Keywords:** *project method, education of children with disabilities, mathematics in correctional school.*

Курс математики коррекционной школы должен дать обучающимся такие знания и умения, которые помогут им применять их к решению конкретных практических задач. Успешность решения этой задачи зависит от выбора методов и приемов обучения, их целесообразного использования в учебном процессе.

Поиск новых средств обучения приводит педагогов к пониманию того, что нужны деятельностные, групповые, практико-ориентированные, проблемные и прочие формы и методы обучения. Сегодня ведущее место среди таких методов принадлежит методу проектов.

Основу метода проектов составляет идея о направленности учебно-познавательной деятельности обучающихся на результат, который получается при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Результат обучающиеся могут увидеть, осмыслить в реальной практической деятельности. А опыт деятельности становится бесценным достоянием ребенка, соединяя в себе знания и умения.

Дидактические цели метода проектов: закрепление и углубление теоретических знаний, овладение умениями и навыками по учебной дисциплине, приближение учебного процесса к реальным жизненным условиям, развитие инициативы и самостоятельности.

Метод проектов создает положительную мотивацию ребенка к учебе, подразумевает дружеское сотрудничество обучающихся и педагога. А интересная работа

в группах дает возможность почувствовать предмет, получить новые знания и применить их в жизни.

Выбор проблемы для проектов в коррекционной школе - задача непростая, их нужно брать из окружающей действительности, из жизни. Практика показала, что обучающиеся с интеллектуальной недостаточностью с интересом относятся к решению таких проблем, где они могут проявить себя и реализовать свои возможности.

Мышление детей с интеллектуальной недостаточностью носит конкретный характер, поэтому логически излагать мысли им сложно, но в ходе реализации проекта обучающиеся могут преодолевать и эти трудности, систематизируя ранее изученный материал. Работа над проектом предусматривает и коллективную работу, которая по своей сути достаточно сложный вид деятельности для этих обучающихся. Кроме этого, учитывая недлительное удержание изученного в памяти материала, проект не должен быть растянут по времени. Поэтому реализация проекта в коррекционной школе отличается от аналогичной деятельности в массовых школах. Данный вид деятельности в коррекционной школе предполагает активное участие педагога на каждом этапе реализации проекта. Степень активности педагога и обучающегося на каждом этапе разная и зависит от того, насколько у обучающегося сформированы навыки и умения проектной деятельности.

Педагог совместно с обучающимися ставит цели, составляет алгоритм, определяет источники информации, обрабатывает информацию, определяет способ представления результата (устный ответ, стенгазета, презентация, буклет), с каждым разом уменьшая долю своего участия.

В течение двух лет на уроках математики и во внеурочной деятельности были реализованы следующие монопроекты (проекты внутри предмета математика): «Симметрия вокруг нас» (8 класс, результат представлен в виде презентации) и «Меры длины» (5 класс, результат представлен в виде стенгазеты). Межпредметные (математика и естествознание) проекты: «Влияние физических упражнений на здоровье человека», «Влияние фаст-фуда на здоровье человека», «Влияние курения на здоровье человека», «Влияние сотового телефона на здоровье человека» (9 класс, результаты представлены в виде презентаций и буклетов). Так же во время классных часов был реализован проект «Как уберечь себя от вредных привычек».

Вызывают немалый интерес и проекты по профориентации: «Математика в профессиях» (9 класс, результат представлен в виде стенгазеты), «Труд с точки зрения закона» (8 класс, результат в виде презентации), «Кем быть? Чем заниматься?» (9 класс, результат в виде презентации).

Проекты соответствуют программе курса математики коррекционной школы, вводятся в процесс обучения как необходимый компонент, служат достижению цели обучения. Например, проект «Квартирный вопрос» направлен на приобретение первичного опыта «владельца квартиры». Для закрепления умений и формирования навыка при подсчете сумм по оплате жилья проводилась практическая работа (обучающиеся снимали показания счетчика в начале первого месяца, а затем и второго;

узнавали тарифы; вычисляли плату; заполняли квитанцию об оплате коммунальных услуг), в ходе которой обучающиеся осмысливали предстоящие действия.

В ходе реализации проекта «Покраска полов в кабинете столярного дела» обучающиеся рассчитали площадь пола в кабинете, произвели расчет минимального и максимального количества необходимой краски, после покраски сравнили результаты, рассчитали стоимость отделочных материалов, услуг ремонтной фирмы, общую стоимость ремонта.

После изучения темы «Проценты» обучающиеся реализовали проект «Покупка в кредит». Они исследовали возможность совершения покупки, на приобретение которой пока нет денежных средств, отвечая на следующие вопросы: что выгоднее – заработать и накопить, сохраняя деньги дома; заработать и накопить, открыв счет в сбербанке; совершить покупку в кредит, выплачивать который нужно будет из заработанных средств? Какие виды кредитов более выгодны? Также проводили необходимые расчеты по погашению кредита.

Таким образом, математика как учебный предмет – плодотворная почва для проектной деятельности. Она позволяет шире изучить материал, систематизировать его, повысить мотивацию к изучению предмета, качество математической подготовки обучающихся с интеллектуальной недостаточностью, помогает обучать детей более логично и последовательно излагать мысли.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Перова М.Н. Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида: Учеб. Для студ. дефект. фак. педвузов. – 4-е изд., перераб. / М.Н. Перова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.



## СОДЕРЖАНИЕ

*Миронова С.П., г. Каменец-Подольский, Украина*

**Работа с родителями как один из путей реализации коррекционного компонента инклюзивного обучения** 3

*Дмитриева О.И., г. Каменец-Подольский, Украина*

**Актуальность проблемы сотрудничества педагогов инклюзивных классов с родителями учащихся с нарушениями слуха** 5

*Лисовская Т.В., г. Минск, Белоруссия*

**Новые образовательные области для учащихся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью в выпускном классе** 8

*Сыс Л.А., г. Минск, Белоруссия*

**Формирование коммуникативного поведения у подростков и взрослых с заиканием в процессе логопедической работы** 12

*Ковригина Л.В., Гапченко Е. В., г. Новосибирск*

**Роль учебной мотивации в профессиональном образовании студентов с нарушением слуха** 15

*Грачёв В. Д., Доценко Е. А., г. Ростов-на-Дону*

**Коррекция двигательных нарушений у детей с ММД методами восточных оздоровительных практик на основе традиционного УШУ** 18

*Кириллова Е. А., г. Казань*

**Проблема психологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования** 20

*Бойцева И.Г., г. Тихвин*

**Применение здоровьесберегающих технологий учителем-логопедом в условиях реабилитационного центра для детей и подростков с ОВЗ** 23

*Глущенко Н.В., г. Москва*

**Обзор основных факторов школьной неуспешности обучающихся-билингвов в русской школе** 26

*Дробинская А.О., Косолапова Д.С., Быковская И.А., Фахретдинова Г.Р., Колосова В.Л., г. Москва*

**К проблеме регуляции агрессивного поведения**

<b>у детей дошкольного возраста с психическими расстройствами</b>	<b>29</b>
<i>Аюпова Е. Е., г. Пермь</i>	
<b>Применение арттерапевтических технологий в работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи</b>	<b>32</b>
<i>Высоцкая И.В., Шуляк И.А., г. Санкт-Петербург</i>	
<b>Компьютерные технологии как средство повышения эффективности коррекционной работы учителя-логопеда с учащимися в условиях школы VI вида</b>	<b>34</b>
<i>Носова О.А., г. Москва</i>	
<b>Вопросы дифференциальной диагностики безречевых детей в логопедической практике</b>	<b>37</b>
<i>Иванова Н.В., г. Екатеринбург</i>	
<b>Культурологический подход к развитию коммуникативной деятельности дошкольников с ОВЗ</b>	<b>40</b>
<i>Кирин А. А., Кирина Л. В., г. Москва</i>	
<b>Воспитание через доверие детей с ОВЗ</b>	<b>43</b>
<i>Егорова Т.С., г. Ростов-на-Дону</i>	
<b>Су-джок терапия как средство коррекции нарушений речи</b>	<b>46</b>
<i>Ковальчук Н.Е., г. Москва</i>	
<b>Из опыта работы воспитателя с детьми дошкольного возраста с РДА в условиях психиатрического стационара</b>	<b>49</b>
<i>Казакова Л.А., г. Ульяновск</i>	
<b>Социальное воспитание детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья: ценностная парадигма</b>	<b>51</b>
<i>Семенихина Н.В., г. Москва</i>	
<b>Возможности использования нейропсихологических основ в коррекционно-развивающей работе с детьми с РДА</b>	<b>54</b>
<i>Сергеева С.А., г. Пермь</i>	
<b>Создание обновленной модели образовательной организации, реализующей адаптированные программы, как средство оптимизации коррекционно-образовательного процесса</b>	

<b>в учреждениях Пермского края</b>	<b>57</b>
<i>Ахуньянова И.М., МБДОУ «Детский сад № 219», г. Уфа</i>	
<b>Элементы театрализованной деятельности в работе логопеда</b>	<b>60</b>
<i>Дробинская А.О., Косолапова Д.С., Быковская И.А., Фахретдинова Г.Р., Колосова В.Л., г. Москва</i>	
<b>Регуляция агрессивного поведения у детей дошкольного возраста с психическими расстройствами в условиях группы психиатрического стационара</b>	<b>63</b>
<i>Хандрыга М.В., г. Знаменск</i>	
<b>Совершенствование межполушарного взаимодействия методами кинезиологии в условиях логопункта</b>	<b>66</b>
<i>Кузнецова А.В., г. Москва</i>	
<b>Практическое применение здоровьесберегающих приемов на уроках в начальной коррекционной школе</b>	<b>69</b>
<i>Велиева С. В., г. Чебоксары</i>	
<b>Особенности психических состояний младших школьников с нарушениями интеллекта</b>	<b>72</b>
<i>Романова Т.В., г. Чебоксары</i>	
<b>Из опыта инклюзивного образования в странах Северной Америки (на примере США и Канады)</b>	<b>76</b>
<i>Варламова М.Е., г. Чебоксары</i>	
<b>Особенности социально-психологического климата в интегрированной группе учебно-профессионального образовательного учреждения</b>	<b>79</b>
<i>Арсентьева Н.И., г. Чебоксары</i>	
<b>Анализ условий успешного формирования социально- компетентного поведения младших школьников в интегрированном образовательном пространстве</b>	<b>81</b>
<i>Мурзина О. П., Вербина Г. Г., г. Чебоксары</i>	
<b>Тревожные состояния детей с нарушениями в развитии</b>	<b>85</b>
<i>Григорьева Л.В., пос. Кугеси ЧР</i>	
<b>Использование технологии развития критического мышления</b>	

<b>средствами чтения и письма в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья</b>	<b>87</b>
<i>Иванова Л.А., г. Чебоксары</i>	
<b>Тематическое планирование работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в рамках федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования</b>	<b>90</b>
<i>Визгина Е.Н., г.Новочебоксарск</i>	
<b>Дети с ограниченными возможностями здоровья – интеграция в среду здоровых детей на базе дошкольной образовательной организации (проблемные аспекты)</b>	<b>93</b>
<i>Садовникова Н.Ф., Борзова А.Ю., Строкина Т.А., г. Чебоксары</i>	
<b>Развитие наглядно-действенного мышления у аутичного ребенка</b>	<b>96</b>
<i>Петрова Е.В., г. Чебоксары</i>	
<b>Использование инновационных методов программы «Нумикон» для успешного развития математических способностей у детей с синдромом Дауна в дошкольном возрасте</b>	<b>99</b>
<i>Баранова И.М., Степанова Т.М., г. Чебоксары</i>	
<b>Использование элементов фольклора в социальной интеграции детей с нарушением интеллекта</b>	<b>102</b>
<i>Степанова И.В., Кузнецова М.А., Цветкова С.А., г. Чебоксары</i>	
<b>Использование различных моделей интеграции детей с ОВЗ в социокультурное пространство города в условиях дошкольного учреждения компенсирующей направленности</b>	<b>105</b>
<i>Егорова Л. Н., г. Чебоксары</i>	
<b>Особенности развития операционного компонента мнемической деятельности у детей с сенсорными нарушениями</b>	<b>108</b>
<i>Павлова И.Г., пос. Кугеси ЧР</i>	
<b>Использование технологии синквейна как средство развития речи у младших школьников с ЗПР</b>	<b>113</b>
<i>Исаева О.Н., г. Чебоксары</i>	
<b>Внедрение моделей инклюзивного образования детей с разными возможностями здоровья</b>	<b>116</b>

<i>Гусева Т.С., г. Чебоксары</i> <b>Экспресс-диагностика сенсорных форм афазии при острых нарушениях мозгового кровообращения</b>	<b>119</b>
<i>Папина Н.С., Степанова М.В., Сорокина В.В., Строкина Т.А., г. Чебоксары</i> <b>Использование пирамидок в обогащении сенсорного опыта детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья</b>	<b>122</b>
<i>Краснова Д.В., г. Чебоксары</i> <b>Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья через сотрудничество с родителями (из опыта работы)</b>	<b>125</b>
<i>Ильдеркина С.Н., г. Чебоксары</i> <b>Из опыта работы лекотеки в МАДОУ «Детский сад № 7 «Созвездие» города Чебоксары Чувашской Республики</b>	<b>128</b>
<i>Волкова Т.О., г. Чебоксары</i> <b>Использование дидактических игр в формировании элементарных математических представлений детей с задержкой психического развития</b>	<b>131</b>
<i>Порфирьева Т. Б., г. Чебоксары</i> <b>Система работы по развитию грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОНР</b>	<b>134</b>
<i>Романова А.Ю., г. Чебоксары</i> <b>Психолого-педагогические особенности развития внимания у детей младшего школьного возраста с двигательными нарушениями</b>	<b>137</b>
<i>Руссакова Л.Г., г. Чебоксары</i> <b>Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья</b>	<b>140</b>
<i>Рязанова З.Б., г. Чебоксары</i> <b>Развитие мелкой моторики у детей с задержкой психического развития средствами Су-Джок массажеров</b>	<b>143</b>
<i>Семенова Т.Н., г. Чебоксары</i> <b>Особенности развития интеллектуально-творческих способностей у слабовидящих дошкольников</b>	<b>145</b>

<i>Свешникова Л.Г., г. Чебоксары</i>	
<b>Перспективное планирование индивидуальной коррекционной работы с детьми I уровня речевого развития, отягощенного ЗПР</b>	<b>148</b>
<i>Викторова Е.И., г. Чебоксары</i>	
<b>Своеобразие вопросительности у дошкольников при общем недоразвитии речи</b>	<b>151</b>
<i>Велиева С. В., Лазарева К. Ю., г. Чебоксары</i>	
<b>Особенности самооценки у детей 6–7 лет с нарушением зрения</b>	<b>155</b>
<i>Сорокина В.В., пос. Кугеси ЧР</i>	
<b>Развитие речи младших школьников с ЗПР в условиях специальной школы</b>	<b>159</b>
<i>Дергунова И.И., Трофимова А. Д. , г. Чебоксары</i>	
<b>Сотрудничество педагогов и родителей, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья</b>	<b>163</b>
<i>Федотова А.Е., г. Чебоксары</i>	
<b>Управление социально-педагогической деятельностью в рамках работы стажировочной площадки по направлению: «Распространение современных организационно-правовых моделей, обеспечивающих успешную социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов»</b>	<b>166</b>
<i>Иванова Е.П., г. Чебоксары</i>	
<b>Формирование предпосылок этнического самосознания у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата</b>	<b>172</b>
<i>Шилова В.Н., пос. Кугеси ЧР</i>	
<b>Развитие творческих способностей детей с ОВЗ в системе дополнительного образования</b>	<b>174</b>
<i>Югина А.М., с. Калинин ЧР</i>	
<b>Использование инновационных технологий на уроках математики в школе VIII вида</b>	<b>177</b>
<i>Яшмейкина О.Н., г. Чебоксары</i>	
<b>Развитие слухового восприятия звучащих игрушек у слабослышащих дошкольников 5-6 лет средствами дидактических игр</b>	

<i>Волкова Н.Ю., с. Моргауши ЧР</i>	<b>180</b>
<b>Психолого-педагогические условия развития эмпатии у детей с задержкой психического развития</b>	<b>183</b>
<i>Никифорова Н.Г., Егорова М.А., Яникова Т.А., г. Чебоксары</i>	
<b>Особенности внеклассной работы с детьми с ОВЗ (из опыта работы учителей РЦДО, структурного подразделения БОУ «Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции» Минобразования Чувашии</b>	<b>186</b>
<i>Творогова А.А., пос. Кугеси ЧР</i>	
<b>Использование метода проектов в обучении детей с ОВЗ</b>	<b>190</b>

Научное издание

**КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ  
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ:  
развитие инновационных моделей**

Сборник научных статей

Статьи печатаются в авторской редакции

Подписано в печать 30. 04. 2015. Формат 60X84/16.

Бумага писчая. Печать оперативная.

Усл. печ. л. 12,5. Тираж 100 экз. Заказ № \_\_\_\_.

Согласно Федеральному Закону «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» от 29 декабря 2010 года № 436-ФЗ данная продукция не подлежит маркировке

ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический  
университет им. И. Я. Яковлева»  
428000, Чебоксары, ул. К. Маркса, 38

Отпечатано в отделе полиграфии  
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический  
университет им. И. Я. Яковлева»  
428000, Чебоксары, ул. К. Маркса, 38