

ISSN 2312-2013

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Кубанская Школа

№ 1. 2018



Кубанская Школа 2018

УЧРЕДИТЕЛЬ:

Государственное
бюджетное
образовательное учреждение
дополнительного
профессионального
образования
"Институт развития
образования"
Краснодарского края

ОГРН 1032307150171

Свидетельство о
регистрации средства
массовой информации
Эл № ФС77-72434
от 28 февраля 2018 г.
выдано

Федеральной службой
по надзору в сфере связи,
информационных технологий
и массовых коммуникаций
(РОСКОМНАДЗОР)

Главный редактор:
Е. И. ПРЫНЬ

Корректор:
С. А. АХМАДЕЕВА

**Техническое
редактирование, верстка:**
С. Б. ЩЕРБАКОВА

Дизайн:
А. И. СТАБРОВСКАЯ

**Адрес редакции
и издательства:**
350080, г. Краснодар,
Сормовская, 167, ауд. 321
тел. (861) 232-43-29
iac@iro23.ru



КУБАНСКАЯ ШКОЛА



КОЛОНКА РЕДАКТОРА

Одним из важнейших направлений современной государственной политики в области образования является обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Среди обучающихся с особыми образовательными потребностями особую группу составляют обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, нуждающиеся в создании специальных условий для получения образования. Организация образования этих обучающихся в настоящее время осуществляется как в специальных (коррекционных), так и в обычных общеобразовательных учреждениях, где для этих детей также должны быть обеспечены специальные образовательные условия.

Развитие инклюзивного образования непосредственно связано с изменением ценностных оснований и организации общего образования, с решением задач его доступности и качества. Современная образовательная организация (детский сад, школа, организация профессионального образования) должна быть готова создать условия для обучения разных детей.

Подходам к развитию организации образования и комплексного сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, внедрению современных образовательных и коррекционно-развивающих технологий работы с этими детьми в образовательных учреждениях Краснодарского края посвящен первый номер научно-методического журнала «Кубанская школа».

Предметом пристального внимания редакции стали:

- формирование и совершенствование профессиональных компетенций педагогов, работающих в классах с детьми с ограниченными возможностями здоровья, умственной отсталостью;
- роль ресурсных центров инклюзивного образования для оказания специализированной помощи педагогическим коллективам общеобразовательных школ;
- вопросы получения ребенка с ОВЗ богатого социального опыта в ходе образовательной деятельности;
- создание условий для реализации в полной мере образовательных потребностей этой категории обучающихся, в том числе с использованием дистанционного образования;
- комплексное психолого-педагогическое сопровождение детей, нуждающихся в поддержке, взаимодействие педагогов, родителей, медицинских работников по формированию жизнестойкости детей суицидальной группы риска;
- рекомендации по составлению и реализации адаптированной образовательной программы;
- позитивный региональный опыт организации инклюзивной образовательной практики.

РЕДАКЦИОННО – ИЗДАТЕЛЬСКИЙ СОВЕТ:

Никитина Инна Алексеевна	председатель, ректор;
Навазова Татьяна Гавриловна	заместитель председателя – проректор по научной и исследовательской деятельности, к.п.н., доцент;
Терновая Людмила Николаевна	проректор по учебной работе, к.п.н., доцент;
Кара Алла Петровна	директор Армавирского филиала, к.и.н.;
Шихова Татьяна Ивановна	ответственный секретарь – заведующая библиотекой;
Щербакова Светлана Борисовна	редактор ИАЦ

ПРЕДСЕДАТЕЛИ ЭКСПЕРТНЫХ КОМИССИЙ:

Прынь Елена Ивановна	заведующая кафедрой начального образования, главный редактор;
Азлецкая Елена Николаевна	доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, к.п.н.;
Борисова Наталья Владимировна	доцент кафедры филологического образования, к.п.н.;
Рыбалева Ирина Александровна	заведующая кафедрой дополнительного образования, к.п.н.
Ивко Ирина Васильевна	заведующая кафедрой обществоведческих дисциплин

СОДЕРЖАНИЕ



I ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

- 04** | *Шумилова Е.А.*
Структура и содержание социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов-дефектологов
- 10** | *Журавлева Е.Ю.*
Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной организации
- 15** | *Савельева В.С., Микиртычев Э.Д., Парикян Н.В.*
Ресурсный центр как механизм развития инклюзивного образования



II КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

- 22** | *Кузма Л.П.*
Функциональный диагноз как основа разработки программы комплексного сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья
- 25** | *Кузма Л.П.*
Особенности психолого-педагогического сопровождения детей, инвалидность которых обусловлена соматическими заболеваниями

30 | *Ястребова Л.А., Плеханова М.А.*
Система альтернативной коммуникации (PECS) в коррекционной работе с детьми с расстройствами аутистического спектра

36 | *Шевченко Л.Е.*
Обучение написанию словарных слов старшеклассников с нарушением интеллекта

39 | *Павлюкова М.А.*
Комплексное сопровождение детей: профилактика суицидальных проявлений

42 | *Стан Ю.Ю., Верушкина Н.В.*
Практический опыт составления и реализации адаптированной образовательной программы в начальной школе



III ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

50 | *Лапко М.А.*
Журналистика учит детей с ОВЗ ориентироваться в современном пространстве

53 | *Падалка Н.Г.*
Социализация детей с ОВЗ, обучающихся с использованием дистанционных образовательных технологий

56 | *Сорока В.А.*
Актуальные вопросы социализации школьников, обучающихся дистанционно



IV СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

59 | *Шевченко П.Е.*
Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования



V ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПЕДАГОГОВ КРАСНОДАРСКОГО КРАЯ

62 | *Игнатенко А.В.*
От успеваемости – к качеству знаний. Системный подход при подготовке слабоуспевающих учащихся к ГИА

65 | *Экшиян А.А.*
Система работы учителя математики с одаренными детьми

68 | *Торосян В.В.*
Социализация детей с ОВЗ через театрализованную деятельность

71 | *Кудряшова Л.А.*
Эффективные методы и приемы работы с ребенком с умственной отсталостью в условиях общеобразовательного класса

75 | *Хлыстова Т.В.*
Разработка контрольно-оценочных материалов для диагностики уровня обученности ручному труду школьников с умственной отсталостью

79 | *Немцова И.И., Лебеденко И.Ю.*
Работа логопеда по коррекции нарушений чтения у детей с нарушениями интеллекта



СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

Е.А. ШУМИЛОВА,

*д.п.н., профессор кафедры
управления образовательными системами
ГБОУ ИРО Краснодарского края*

Современное развитие общества, экономики, масштабные изменения, происходящие в системе образования, вызывают необходимость разработки механизмов формирования личности педагога, способного к структурному анализу существующей ситуации, активно участвующего в социокультурной деятельности, самостоятельно и ответственно принимающего решения в постоянно меняющихся условиях.

Одним из таких механизмов, безусловно, является *компетентностный подход*. Сущностным в понимании компетентностного подхода является создание психолого-педагогических условий, обеспечивающих возможности личностного роста, а основные понятия данного подхода – *компетенция* и *компетентность* находятся и в прямой, и в инверсионной (обратной) зависимости. *Компетентность* с профессионально-педагогических позиций трактуется многими исследователями как совокупность профессиональных, личностных качеств личности, обеспечивающих эффективную реализацию компетенций.

Термины *компетенция* и *компетентность* используются в последнее время практически во всех исследованиях, посвященных воспитанию и обучению в высшей школе. Понятие *компетенция* большинством авторов, занимающихся исследованием данной проблемы, рас-

сматривается как «готовность человека к мобилизации знаний, умений и внешних ресурсов для эффективной деятельности в конкретной жизненной ситуации» [5, с. 23].

Построение профессионального педагогического образования на основе компетентностного подхода и его использование при оценке качества подготовки будущих педагогов-дефектологов актуализировало целое направление проблем, связанных с определением способов формирования не отдельных знаний, умений, а значимых компонентов профессиональной компетентности, к числу которых, безусловно, относится социально-коммуникативная компетентность (СКК), обеспечивающая решение сложнейших комплексных педагогических задач.

В педагогической науке вопрос о профессиональных умениях педагога разработан очень подробно. Профессионально значимые качества служат предметом исследования уже не один десяток лет. В работах Н.В. Кузьминой, Ф.Н. Гоноболина, В.М. Шепеля, В.А. Сластенина и др. называются самые различные наборы качеств, имеющие отношение к тем или иным сторонам личности педагога и нужных, по мнению авторов, для достижения успеха в профессиональной деятельности. Формирование профессиональной компетентности студентов педагогических и непедагогических вузов изучалось

В.А. Адольфом, Ю.В. Варданян, А.М. Кочневым, С.В. Мелешиной, И.П. Родионовой, Е.Р. Чуксиной и др.

Однако некоторые понятия, связанные с характеристикой профессиональной деятельности педагога, требуют дальнейшего осмысления. Одно из них – *социально-коммуникативная компетентность*, которая описывается весьма неоднозначно и подменяется другими терминами. В связи с этим, *целью* настоящей статьи является представление теоретического обоснования проблемы формирования социально-коммуникативной компетентности, описание причин ее несформированности и рассмотрение практических аспектов проблемы формирования СКК будущих педагогов-дефектологов.

Несмотря на существенный интерес исследователей и значительность полученных к настоящему времени результатов, проблема формирования СКК будущих педагогов, которым предстоит проектировать свою профессиональную деятельность в системе специального или инклюзивного образования, по-прежнему в достаточной степени не решена.

Основными причинами этого являются:

- отсутствие общепризнанного понимания социально-коммуникативной компетентности как комплексного феномена, требующего специально организованных мер по его формированию;
- недостаточная разработанность теоретико-педагогических основ процесса формирования социально-коммуникативной компетентности, отражающих его природу, сущность и возможности совершенствования;
- неразработанность содержательного и методико-технологического аспекта формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов-дефектологов в условиях профессиональной подготовки;
- несоответствие уровня развития технологии измерения и оценивания результатов формирования социально-коммуникативной компетентности совре-

менным требованиям к оценке качества в образовательной сфере.

Таким образом, **актуальность** исследования проблемы формирования СКК будущих педагогов-дефектологов определяется:

1. Эволюционными тенденциями в образовании, связанными с необходимостью подготовки будущих педагогов-дефектологов к осуществлению социально-коммуникативной деятельности в условиях реализации идей инклюзивной модели образования;
2. Нереализованным потенциалом высших учебных заведений в подготовке высококвалифицированных педагогических кадров, способных эффективно осуществлять социально-коммуникативную деятельность;
3. Повышением требований к уровню социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов-дефектологов;
4. Недостаточной разработанностью технолого-методического аппарата измерения и оценивания эффективности процесса формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов-дефектологов.

На современном этапе развития системы высшего профессионального образования под влиянием международных организаций, идеями внедрения профессиональных стандартов появились попытки раскрыть модель выпускника через пересекающиеся понятия: «трудовые действия», «ключевые квалификации», «профессиональная квалификация» и «ключевые компетенции» и т.д. Разделяя тезис о важности отбора ключевых компетентностей со многими авторами (В.А. Кальней, О.Е. Лебедев, М.Н. Певзнер, С.Е. Шишов и др.), мы остановимся на понятии «социально-коммуникативная компетентность», которая не только включается во все совокупности ключевых компетентностей, но и, на наш взгляд, является в них смыслообразующей.

Социально-коммуникативная компетентность является органичной состав-

ляющей общей профессиональной компетентности специалистов, ориентированных на работу с людьми (Ю.Н. Емельянов, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Л.А. Петровская, Н.С. Пряжников и др.), а, следовательно, формирование социально-коммуникативной компетентности может стать тем аспектом, который позволит формировать личность педагога, успешно социализирующегося и обладающего высоким уровнем коммуникативной компетентности. На наш взгляд, именно *социально-коммуникативная компетентность* обеспечивает личностный комфорт, профессиональную эффективность и социальную востребованность во всех сферах жизнедеятельности.

Приступая к рассмотрению сущности и особенностей формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов-дефектологов, в первую очередь необходимо, на наш взгляд, выяснить, каково содержательное наполнение данного понятия.

Как значимая и относительно самостоятельная подсистема в структуре профессиональной компетентности, социально-коммуникативная компетентность проявляется в определенной способности взаимодействовать с другими людьми. Понятием социально-коммуникативной компетентности обозначаются возможности человека, занимающегося педагогической деятельностью [4]. Это комплексный термин, и он не сводится только к коммуникативным способностям или социальной осведомленности педагога. На наш взгляд, не следует рассматривать данную компетентность и только как совокупность личностных черт, иначе трактовка возможностей педагога оказывается односторонней [6].

Анализ психолого-педагогических исследований позволяет сделать вывод о том, что «социально-коммуникативная компетентность» рассматривается авторами либо с позиций «социальной», либо с позиций «коммуникативной» компетентности. Действительно, это достаточно близкие по своей сути понятия, которые

не только взаимосвязаны, но и взаимообусловлены. Однако понятие «социально-коммуникативная компетентность» не является просто суммой составляющих, но несет специфический смысл, присущий только ему. На наш взгляд, несмотря на различия терминологии, именно *социально-коммуникативная компетентность* – важный компонент структуры и содержания педагогической деятельности и неотъемлемый показатель профессиональной компетентности педагога-дефектолога.

Мы разделяем точку зрения тех авторов, которые рассматривают профессиональную компетентность педагога как характеристику его профессионализма, как единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности. Понимая социально-коммуникативную компетентность педагога-дефектолога как важнейшую составляющую его общей профессиональной компетентности, мы определили ее, с одной стороны – как готовность и способность к осуществлению социально-коммуникативной деятельности в условиях педагогического процесса, с другой – как интегративную характеристику уровня профессиональной подготовленности педагога, основанную на фундаментальных психолого-педагогических знаниях и выработанных коммуникативных умениях, проявляющихся в единстве с личностными качествами, обеспечивающими интеграцию человека в общество и успешную реализацию в профессиональной деятельности [7].

Мы считаем, что социально-коммуникативная компетентность «отражает особенности организации знаний относительно системы общественных отношений, социума, в котором живет человек, и межличностного взаимодействия». Именно социально-коммуникативная компетентность, «позволяет ориентироваться в любой социальной ситуации, адекватно ее оценивать, принимать верные решения и достигать поставленных целей» [2, с.126].

Именно высокий уровень сформированности социально-коммуникативной компетентности позволяет педагогу переструктурировать всю систему ранее приобретенных знаний и «перекодировать» новые знания таким образом, чтобы, в свою очередь, формировать у своих учащихся дифференциально-, социально-, аутопсихологические компоненты усвоения этих знаний, т.е. чтобы усвоение этих знаний стало средством развития их способностей.

Исследование *содержательной стороны СКК* позволило выявить ее следующие отличительные черты. Это, прежде всего, наличие способности к:

- сотрудничеству в коллективной деятельности;
- установлению «горизонтальных» и «вертикальных» контактов;
- пониманию, восприятию других, толерантности;
- разрешению конфликтов и т.д.

Кроме того, изучение состояния выбранной нами проблемы в теории и практике высшей школы позволило сделать вывод о том, что социально-коммуникативная компетентность не образуется самостоятельно и требует специальных усилий по ее формированию.

Рассматривая *структуру СКК*, мы выделяем пять составляющих:

1) *Социально-коммуникативная адаптивность* – пластичность, гибкость в общении, умение взаимодействовать с различными людьми, легко приспосабливаться к изменяющимся обстоятельствам, делать переоценку событий, активно находить в них свое место.

2). *Стремление к согласию* – отсутствие боязни несовпадения мнений, расхождений во взглядах, стремление по каждому вопросу иметь свою точку зрения и отстаивать ее, но в то же время, умение все проблемы решить «мирным путем», уступить, договориться.

3). *Толерантность* – умение без раздражения и вражды относиться к чужому мнению, взглядам, характеру, привычкам, быть терпимым.

4). *Оптимизм* – жизнелюбие, вера в себя, в свои возможности, жизнерадостность и увлеченность.

5). *Фрустрационная толерантность* – способность человека противостоять разного рода жизненным трудностям без утраты психологической адаптации, в ее основе лежит способность адекватно оценивать реальную ситуацию, с одной стороны, и предвидеть позитивное решение – с другой [2].

Дальнейшее изучение проблемы способствовало выявлению *основных компонентов СКК*. Рассмотрим их.

1. *Социально-когнитивный* – понимание сущности и социальной значимости профессии, проявление устойчивого интереса к ней; представление о современном мире как духовной, культурной, интеллектуальной и экологической ценности, умение видеть свой профессиональный предмет через их призму; представление о духовном мире человека и его роли в современном социуме; знания и умения использования средств коммуникации для привития духовно-нравственных, общечеловеческих ценностей в окружающем социально-профессиональном пространстве.

2. *Коммуникативный* – в своей основе ориентирован на ценностную значимость коммуникативной составляющей профессиональной деятельности и необходимости саморазвития социально-коммуникативной компетентности для успешной профессиональной деятельности. Характеризуется готовностью педагога к позитивному взаимодействию с коллегами и учащимися; готовностью строить коммуникативные отношения на основе знания проблем и особенностей социально-профессиональной среды; готовностью к практической деятельности по решению профессиональных задач на основе владения профессиональной лексикой; умением анализировать и проектировать коммуникативную деятельность с учетом социально-профессиональной среды и конкретной личности; умение обращаться к закономерностям использования теоретических знаний в области коммуникации

как средству развития личности и оптимизации деятельности.

3. *Организационно-операционный* – характеризуется наличием у педагога следующих умений: целеполагания с учетом специфики профессиональной деятельности и спектра решаемых задач; прогнозирования и конструирования социально-коммуникативной деятельности; применения психолого-педагогических технологий в процессе взаимодействия с коллегами и учащимися; контроля, коррекции результатов деятельности в соответствии с поставленными целями.

4. *Рефлексивный* – характеризуется устойчивой мотивацией самопознания, саморазвития и самосовершенствования в социально-коммуникативной деятельности; готовностью к проявлению ответственности за выполняемую работу, способностью самостоятельно и эффективно решать проблемы в области профессиональной (социально-коммуникативной) деятельности.

Таким образом, на основе теоретического анализа понятия «социально-коммуникативная компетентность» мы пришли к пониманию сути данной компетентности как совокупности конкретных качеств личности, способностей, социально-коммуникативных знаний и умений, обеспечивающих интеграцию человека в общество, успешную реализацию в профессиональной деятельности, что выражается посредством продуктивного выполнения личностью различных социальных ролей. Кроме того, социально-коммуникативная компетентность является необходимым компонентом общекультурного и профессионального развития личности, поскольку позволяет обеспечить личностно-профессиональное становление будущего педагога-дефектолога и оптимизирует сам процесс профессиональной деятельности.

Изучение теории и практики интересующей нас проблемы позволяет сделать вывод о том, что социально-коммуникативная компетентность рассматривается многими учеными как неотъемлемая со-

ставляющая процесса профессиональной социализации личности, помогает индивиду справляться со сменой социальных ролей, предполагает умение сотрудничать, вступать в контакты, легкую совместимость, готовность к изменениям, к самоопределению, социальную ответственность за последствия своих поступков и является качественной характеристикой данного процесса.

Анализ исследований по данной проблеме позволяет сделать следующие **выводы**:

1. Формирование социально-коммуникативной компетентности позволяет решить значимые проблемы в воспитании и обучении будущего педагога-дефектолога, а именно:

- развитие личности и формирование механизмов межличностного взаимодействия в разных социальных ситуациях;
- подготовку к самостоятельной жизни;
- профессиональную подготовку.

2. Социально-коммуникативная деятельность предопределяется наличием:

- умения сочетать рациональное и чувственное во взаимоотношениях с коллегами, учащимися;
- способности слушать, понимать, принимать другого человека и действовать на него убеждающими методами;
- способности обеспечивать психологическую безопасность всех субъектов образовательного процесса;
- умения поддерживать благоприятный психологический климат и творческую атмосферу в работе;
- умения выбирать оптимальный стиль общения в различных коммуникативных ситуациях.

3. Социально-коммуникативная компетентность опирается на врожденные способности индивидуума к взаимодействию, но при этом она должна быть приобретена и сформирована в рамках первичной, вторичной и третичной социализации, осуществляемой в процессе деятельности, в том числе и учебно-профессиональной.

Таким образом, формирование социально-коммуникативной компетентности будущего педагога-дефектолога выступает приоритетной задачей, решение которой определяет успешность профессиональной деятельности в педагогической сфере.

Список литературы

1. Белкин, А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А.С. Белкин. – Челябинск, 2004. – 171 с.
2. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: Моск. психол.-соц. институт, 2005. – 216 с.
3. Кузьмина Н.В., Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – СПб., 1993. – 172 с.
4. Маскин, В.В. Алгоритм перехода образовательного учреждения к компетентностному подходу / В.В. Маскин, А.А. Петренко, Т.К. Меркулова. М.: АРКТИ, 2006. – 64 с.
5. Сергеев, И.С. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности: Практической пособие / И.С. Сергеев, В.И. Блинов. М.: АРКТИ, 2007. – 132 с.
6. Шумилова, Е.А., Организационно-педагогические условия формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов / Е.А. Шумилова // Современная высшая школа: инновационный аспект: научно-методический журнал. Челябинск. – № 1, 2014. – С.21-27.
7. Шумилова, Е.А. Социально-коммуникативная компетентность как

предмет исследования/ Е.А. Шумилова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура. – Челябинск. - № 16 (71), 2006. – С. 150-154.

Bibliography

1. Belkin, AS Competence. Professionalism. Skill / AS Belkin.- Cheliabinsk-binsk, 2004. - 171 p.
2. Zeer, EF Modernisation of vocational education: competence under-stroke / EF Zeer, AM Pavlov, EE Symanyuk. - M. : Mosk. psihol.-social. Institute, 2005. - 216 p.
3. Kuzmina NV The professionalism of teaching activities / NV Kuzmina, AA Rean. - St. Petersburg, 1993. -. 172.
4. Maskin, VV The algorithm proceeds to the educational institution competence th approach / VV Maskin, AA Petrenko, TK Merkulov. - M. : ARKTI 2006. -64 P.
5. Sergeev IS How to implement a competence-based approach in the classroom and in extracurricular activities: a practical guide / IS Sergeev, V. Blinov. - M. : ARC-TI 2007. -132 With.
6. Shumilova, EA, Organizational-pedagogical conditions of formation of social-but-communicative competence of future teachers / EA Shumilova // Modern-mennaya Higher Education: Innovative Aspects: scientific and methodical journal. - Che-the Chelyabinsk. - № 1, 2014 - S.21-27.
7. Shumilova, EA Socio-communicative competence as a subject of investigation-tion / EA Shumilova // Bulletin of South Ural State University. Series: Education, health, physical culture. - Chelyabinsk. - Number 16 (71), 2006. - P. 150-154

Рецензент

Н.О. Яковлева, д.п.н., заведующая кафедрой управления образовательными системами ГБОУ ИРО Краснодарского края

ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Е. Ю. ЖУРАВЛЕВА,

к. пс. н., доцент кафедры

коррекционной педагогики и специальной психологии

ГБОУ ИРО Краснодарского края

Активное развитие инклюзивной практики в системе общего образования обусловлено революционным характером Закона «Об образовании в РФ», закрепившим в деятельности педагогических и руководящих работников понятия «инклюзивное образование», «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья», «адаптированная основная образовательная программа» и «специальные условия для получения образования». Последние включают не только использование педагогами специальных методов, пособий и учебников, дидактических материалов и технических средств обучения, но и такие условия как предоставление услуг ассистента или тьютора.

Кто такой тьютор? Чем он отличается от ассистента? Каковы его функции и задачи? Как определить эффективность его деятельности?...

Термин «тьютор» (от англ. Tutor) появился в Великобритании в XIV в. со времени в форме университетского наставничества. В течение XVIII–XX вв. тьюторская система не только не сдала своих позиций, но заняла центральное место в обучении; лекционная система служила лишь дополнением к ней. Сегодня содержание этого термина широко понимается: домашний учитель, репетитор, (школьный) наставник, опекун; тот, кто сопровождает процесс освоения новой деятельности [3].

Современный этап развития общества позволяют рассмотреть возможность пересечения профессиональных интересов коучей и тьюторов, каждый из которых помогает современному человеку самоопределиться, понять свое предназначение, найти свой вектор развития и приложения сил. В чем принципиальные различия этих двух профессий и что их объединяет? По мере формирования портфеля профессиональных средств и методов работы представляется возможным развести сферу их интересов [4]. Коучинг появился в контексте культуры достижений (бизнес), рекордов (спорт), сегодня он находит точку приложения и в образовании в части коуча как наставника, эксперта, тьютора для педагогов. Тьюторство всегда рассматривалось в контексте сферы образования, сопровождения обучаемых, создания условий и возвращения индивидуальности. Кроме того, коучинг как правило имеет краткосрочный характер, тогда как тьюторство предполагает сотрудничество на протяжении нескольких лет, а часто и в течении всей жизни. Коуч как правило работает индивидуально с клиентом, а одна из задач тьютора – расширять образовательное пространство своего сопровождаемого. Тьюторство допускает и делает возможным для тьюторантапробы в новых видах деятельности, возможность экспериментирования с новым опытом, получения и осознания своих впечатлений, успехов, неудач, тогда как коучинг предполагает наличие конкретного запроса или цели у клиента и конкретной технологической стратегии у тьютора. Объединяет коуча и тьютора их общая задача –

осознание человеком самого себя, собственных интересов и возможных горизонтов развития. Сегодня мы становимся свидетелями становления новой практики индивидуального тьюторского сопровождения обучаемых с ОВЗ и инвалидностью, которая неминуемо меняет школу как институт, открывая ее границы, внося индивидуализацию в образовательную деятельность и закрепляя в сознании всех субъектов образовательных достижений методологию системно-мыследеятельностного подхода.

Тьютор, в нашем понимании, – это педагог, осуществляющий процессы индивидуализации образования в отношении своего(их) тьюторанта (ов). Привычное понятие «индивидуальный подход», сложившееся в коррекционно-педагогическом пространстве взаимодействия, отличается по своей сути от принципа «индивидуализации». Индивидуальный подход в отношении обучаемых с ОВЗ позволяет преодолеть несоответствие их уровня развития к содержанию программы обучения, тогда как принцип индивидуализации позволяет ориентироваться не только на особые образовательные возможности и потребности обучаемого, но и позволяет осознать мотивы и интересы обучаемого и его семьи, скорректировать содержание образования, проанализировать доступные внутренние и внешние образовательные ресурсы, а также формировать у него учебную и личностную рефлексию [1]. В задачи тьютора в современной практике образования включают и помощь педагогу-предметнику, и консультирование по

Картирование (работа с картой) – обобщенное изображение элементов ИОМ (направлений индивидуального образовательного движения тьюторанта, пространства самоопределения и целей, образовательных ресурсов и субъектов образовательной среды и т. д.)

вопросам индивидуализации образовательной деятельности отдельных обучающихся или группы, и работу индивидуальной образовательной программы, и плана индивидуального развития конкретного человека, и многое другое.

Тьюторское сопровождение – это особый тип сопровождения образовательной деятельности обучаемого в ситуациях неопределенности выбора и перехода по этапам развития, в процессе которого обучающийся выполняет образовательные действия, а тьютор формирует, подбирает, находит ресурсы – создает условия для осуществления и осмысления образовательной деятельности тьюторантом [3].

Принципами тьюторского сопровождения являются модульность, гибкость, непрерывность, индивидуализация, открытость. Принцип модульности реализуется посредством трех базовых составляющих образовательной деятельности: исследовательская (знаковая, научная), коммуникативная (общение), игровая (ролевая, деятельностная). Принцип гибкости проявляется в расширении социальных контактов, образовательной среды тьюторанта. Принцип непрерывности – это последовательность, цикличность, своевременность процесса развития познавательного интереса. Принцип индивидуализации как ориентация на личностные образовательные запросы обучающегося с ОВЗ и инвалидностью, его особые образовательные потребности и возможности, интересы и склонности, общую направленность личности. Принцип открытости усматривается в создании условий для осознания и рефлексии собственной познавательной и образовательной деятельности [3].

Основанием для введения в штатное расписание образовательной организации должности «тьютор» для обучающегося с ОВЗ являются:

а) для ребенка с ОВЗ – заключение территориальной медико-психологической комиссии; б) для ребенка-инвалида – индивидуальная программа реабилитации/абилитации, в которых в части описания специальных условий обучения указано на необходимость тьюторского сопровождения в образовательной деятельности. В настоящее время администрация образовательной организации не идет на такие кардинальные изменения, а в лучшем случае ищет варианты решения тьюторского сопровождения за счет имеющихся педагогических ресурсов.

Образовательное событие – форма организации пробы тьютором новых способов деятельности и общения, ролей в ситуации с высокой степенью неопределенности, которая служит рефлексии, проектированию, реализации и коррекции ИОП; образовательная деятельность, в т. ч. деятельность по формированию и реализации ИОП.

Так, в дошкольной образовательной организации и в начальных классах общеобразовательной школы функции тьютора часто возлагаются на педагога группы продленного дня, на воспитателя группы или как совмещение предлагается узким специалистам (педагогу-психологу, дефектологу, логопеду). В таком случае сложно говорить об эффективности деятельности тьютора, которая организуется «по остаточному» принципу по отношению к основной должности, исполняемой педагогом. Ребенок с ОВЗ часто вынужден «подстраиваться» под основное расписание педагога.

С другой стороны, введение в штатное расписание должности «тьютор» накладывает на администрацию образовательной организации соответствующие обязательства: необходимость поиска сотрудника соответствующей квалификации,

имеющего базовое образование или переподготовку в данной области, и обеспечение его деятельности (наличием тьюторов). Стандарт «Специалиста в области воспитания (тьютора)» утвержден приказом министерства труда и социальной защиты населения РФ № 10н от 10.01.2017 года и имеет отношение к деятельности дошкольных образовательных организаций, организаций общего, профессионального среднего и высшего образования, а также применим в области дополнительного образования детей и взрослых. Общетрудовая функция «тьюторское сопровождение обучающихся» включает: педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в реализации индивидуальных образовательных маршрутов (далее – ИОМ), проектов, организацию образовательной среды для этого, а также организационно-методическое обеспечение этих процессов.

Трудовая функция «педагогическое сопровождение» включает такие трудовые действия как:

выявление индивидуальных особенностей, интересов, способностей, проблем, затруднений обучающихся в образовательной деятельности;

организация участия обучающихся в реализации ИОМ, учебных планов, проектов;

педагогическое сопровождение обучающихся в реализации ИОМ, учебных планов, проектов;

организация участия родителей (законных представителей) обучающихся в разработке и реализации ИОМ, учебных планов, проектов;

участие в реализации адаптированных образовательных программ обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.

Трудовая функция «организация образовательной среды для реализации

обучающимися с ОВЗ и инвалидностью ИОМ, учебных планов, проектов» включает такие трудовые действия как:

проектирование открытой, вариативной образовательной среды образовательной организации;

Ресурсная карта – карта образовательных ресурсов, инновационных практик, инициатив, позволяющая самоопределяться относительно модели педагогической деятельности, задач и способа их решения.

повышение доступности образовательных ресурсов¹ для освоения обучающимися ИОМ, учебных планов, проектов;

проектирование адаптированной образовательной среды для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью;

координация взаимодействия субъектов образовательных отношений с целью обеспечения доступа обучающихся к образовательным ресурсам.

Трудовая функция «организационно-методическое обеспечение реализации обучающимися с ОВЗ и инвалидностью ИОМ, учебных планов, проектов» включает такие трудовые действия как:

разработка и подбор методических средств для разработки и реализации обучающимися ИОМ, учебных планов, проектов;

разработка и подбор методических средств для формирования открытой, вариативной, избыточной образовательной среды;

разработка и подбор методических средств (визуальной поддержки, альтер-

нативной коммуникации) для формирования адаптированной образовательной среды для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью;

методическое обеспечение взаимодействия субъектов образовательных отношений в целях индивидуализации образовательной деятельности;

подбор и разработка методических средств для анализа результатов тьюторского сопровождения.

Рабочая документация тьютора включает: ИОМ, индивидуальная программа, дневник, журнал учета часов, протоколы занятий/встреч, отчеты или презентации о ходе или результатах тьюторского сопровождения.

Как отметил П.Г.Щедровицкий в докладе на IV Всероссийской тьюторской конференции 11 февраля 1999 г.: «Я считаю, что последние несколько лет и у нас в стране, и во всем мире происходит очень существенная институциональная ломка в сфере образования. Наряду с традиционным институциональным ядром, которое было сфокусировано вокруг образовательного учреждения от школы до вуза, формируется новое институциональное ядро, которое я пока называю индивидуальной образовательной программой.

Индивидуальная образовательная программа не привязана ни к какому конкретному учебному заведению, она не привязана ни к какому стандарту – ни к федеральному, ни к региональному, ни к школьному. Она привязана к конкретному человеку...

Вот эта ломка, когда, наряду с образовательным учреждением как традиционным институтом, формируется индивидуальная образовательная программа, принципиально меняет лицо сферы образования. Потому что в ней начинает появлять-

¹Образовательные ресурсы – информация, способы и средства самоорганизации, ведения образовательной или осваиваемой деятельности, иные элементы образовательной среды, которые тьюторант может использовать при формировании и реализации индивидуального образовательного маршрута.

ся совокупность новых профессий, начиная от коррекционного педагога, который работает на конкретного учащегося, подбирая для него, где, когда и чему он должен учиться, и кончая проектировщиком индивидуальной образовательной программы, который организует взаимодействие между семьей, образовательным учреждением, представителем государства и самим учащимся для того, чтобы такая особая единица сложилась» [1].

Ресурсный пакет – набор специально подобранных информационно-методических материалов (адреса существующей практики, Интернет-ресурсы, информация о сетевых сообществах, способах и формах удовлетворения образовательного интереса).

На наш взгляд, особенно важно понимать первостепенную роль образования как социокультурного пространства, позволяющего не столько освоить предметные образовательные результаты, сколько дающего шанс обучаемому с ОВЗ и инвалидностью найти себя в нем, занять свое «место под солнцем», «врасти» в социум [2].

Эти процессы лежат в поле деятельности тьютора, поэтому на сегодняшний день главным является оказание помощи педагогам в формировании новой профес-

сиональной роли, в освоении ими технологий тьюторского сопровождения и внедрении этих технологий в практику работы образовательных учреждений [5].

Список литературы

1. Абрамовских Н.В., Казаева Е.А. Тьюторство: история и современность. [Электронный ресурс]. / Н.В.Абрамовских, Е.А.Казаева. - Режим доступа: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-3-31.pdf>.
2. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии / Т.М.Лифанова. – М.: Издательский центр «Просвещение», 1995. - 527с.
3. Ковалева Т.М. Организация тьюторской деятельности в современной школе // Проблемы современного образования. / Т.М.Ковалева. - 2010. №4. С. 19–23.
4. Ратнер Ф.Л., Сигал Н.Г. История становления и развития идей инклюзивного образования. Международный опыт.// Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. №5(49). С.624 - 633. Режим доступа:<http://dx.doi.org/10.12731/2218-7405-2015-5-50>.
5. Шумилова Е.А. Организационно-педагогические условия формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов / Е.А. Шумилова // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2014. №1. – С. 21-27.

Рецензент

Л.П. Кузма, к.пс.н., заведующий кафедрой кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ГБОУ ИРО Краснодарского края

РЕСУРСНЫЙ ЦЕНТР КАК МЕХАНИЗМ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.С. САВЕЛЬЕВА,

к. пс. н., доцент кафедры

коррекционной педагогики и специальной психологии

ГБОУ ИРО Краснодарского края

Э.Д. МИКИРТЫЧЕВ,

директор ГБОУ школы № 26

г. Краснодар

Н.В. ПАРИКЯН,

заместитель директор ГБОУ школы № 26

г. Краснодар

Основной кадровый потенциал дефектологов-практиков, владеющих методиками специализированной педагогической работы и осуществляющих коррекционную поддержку детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) сосредоточен в школах специального образования. Вместе с тем дети с ОВЗ, интегрированные в массовые школы и остро нуждающиеся в специализированной помощи, лишены ее в стенах массового образовательного учреждения. Специалисты коррекционных школ потенциально способны помочь педагогическим коллективам этих учреждений.

Решить проблему консультативной и методической помощи призваны Ресурсные центры инклюзивного образования на базе специальных коррекционных образовательных учреждений, в которых имеется научно-практическая и методическая база для ознакомления учителей массовых школ с особенностями обучения ребенка с ОВЗ.

Такие центры созданы и функционируют в г. Краснодаре и Краснодарском крае уже третий год.

На базе ГБОУ школы № 26 г. Краснодара в соответствии с приказом министерства образования, науки и молодежной политики Краснодарского края № 273 от 20.01.2016 г. создан Ресурсный центр сопровождения инклюзивного образования

для детей с тяжелыми нарушениями речи (далее ТНР).

Основные цели и задачи центра детально перечислены в нормативной документации министерства образования, науки и молодежной политики Краснодарского края и положениях о деятельности ресурсного центра (далее РЦ), утвержденных в специальных образовательных учреждениях [2,3].

Другими словами, специальные коррекционные школы приняли на себя новый функционал, создали новую организационную подструктуру и обусловили беспрецедентные возможности для ретрансляции из области специального образования методик и способов обучения детей с ОВЗ в массовые школы.

Каждая из специальных коррекционных школ имеет уникальный опыт, собственную стратегию и тактику осуществления образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС ОВЗ. Однако далеко не всегда педагогические работники массовых школ могут воспользоваться опытом образования детей с ОВЗ в инклюзивной практике.

На основании анализа деятельности центров в Краснодарском крае, нами были выделены проблемы функционирования ресурсных центров инклюзивного образования (далее РЦ):

- так как организация РЦ является

относительно новым функционалом, не выработана общепринятая модель РЦ.

- отсутствует единая организационно-управленческая структура РЦ;

- во внутришкольных положениях о деятельности РЦ нечетко сформулированы приоритетные направления консультативно-методической помощи педагогическим работникам общеобразовательных организаций при реализации адаптированных основных общеобразовательных программ (далее АООП);

- не везде определена команда педагогических работников – специалистов творческих групп, созданных на базе центров для своевременной трансляции традиций специального образования в практику массовых школ;

- популяризация деятельности ресурсных центров проходит в неполной мере;

- не в полной мере созданы условия для получения педагогическими работниками теоретических и практических навыков осуществления учебной деятельности по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ОВЗ при организации инклюзивного образования на территории КК (так, некоторые формы социально-педагогического взаимодействия показывают свою непродуктивность);

- информационные каналы трансляции опыта из области специальной педагогики не уточнены, при условии, что технические возможности имеются

практически во всех школах края.

В деятельности РЦ есть направления, требующие пристального внимания и детальной проработки в области стратегического и тактического планирования РЦ как самостоятельной организационно-управленческой единицы, созданной на базе школы. Поэтому для постановки долгосрочных целей необходимо собрать информацию о возможностях и трудностях, с которыми сталкиваются педагоги в процессе реализации АООП для обучающихся с ОВЗ.

На начальном этапе, для определения потребностей заказчика (общеобразовательной организации, педагогов) и дальнейшего пути деятельности ресурсного центра, нами была разработана и проведена анкета "Готовность к работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи" для педагогических работников края.

Основная цель анкетирования: понять запрос целевой аудитории (в нашем случае педагогических работников) на оказание консультативно-методических услуг по сопровождению инклюзивного образования.

В анкетировании приняли участие 104 педагогических работника г. Краснодара и Краснодарского края; анкетирование проходило в мае – октябре 2017 года. Анкета подразделяется на 6 блоков вопросов. Каждый блок раскрывает отдельную тему. 1 блок – блок общей информации о респондентах, принявших участие в анкетировании (таблица 1).

Таблица 1

Блок общей информации

п/п №	Вопрос	Частотное распределение
1	Занятость: Основная	96,3%
	По совместительству	3,6%
2	Образование: высшее	93,4%
	среднее	6,6%
3	Повышение квалификации по вопросам реализации ФГОС ОВЗ за последние 3 года	53,7%

4	Сколько детей с ТНР посещают Ваше ОУ/ ваш класс?	2% от общего количества обучающихся
5	Осуществляется ли коррекционная логопедическая работа с детьми с ТНР в вашем образовательном учреждении Да	48,8%
6	Нет	51,2%
7	Осуществляется ли в ОУ взаимосвязь в работе педагогов, логопедов и психологов в работе с детьми с ТНР? Да	66,8%
	Нет	33,2%
8	Откуда Вы получаете необходимую для работы информацию о нарушениях речи у школьников?	
	Интернет	93,4%
	Специальная литература	66,98%
	Монографии	2,8%
	Периодические специальные издания	31,3%
	Курсы повышения квалификации	68,8%

Так, по результатам 1 блока выявлено, что нашими респондентами являются учителя, для которых общеобразовательное учреждение – основное место работы (96,3%). Повышение квалификации по вопросам реализации ФГОС ОВЗ за последние 3 года прошли 53,7% респондентов. Коррекционная логопедическая работа с детьми с ТНР осуществляется в 48,8% ОУ. На вопрос о взаимосвязи в работе педагогов, логопедов и психологов в работе с детьми с ТНР положительно ответили 66,8% опрошенных. Основным источником получения информации о нарушениях речи у школьников является сеть Интернет (93,4%). На втором месте (68,8%) – курсы повышения

квалификации для педагогических работников по вопросам реализации ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ.

Следовательно, есть смысл разместить научную, методическую информацию об образовательных формах, технологиях и приемах коррекционной работы с обучающимися с ОВЗ на сайтах Ресурсных центров специальных коррекционных школ. А также, предложить курсы повышения квалификации в дистанционной форме, что позволит охватить всех желающих пройти обучение в рамках курсовой подготовки учителей.

Во второй блок сгруппированы 5 вопросов, касающиеся понимания, разработки и реализации АООП (таблица 2).

Таблица 2

Блок разработки АООП

п/п №	Вопрос	Частотное распределение
1	Что Вы понимаете под адаптацией образовательной программы:	
	дифференциация учебного материала по уровню сложности	56,6%
	изменение содержания учебной программы	30,19%
	изменение программного материала по предмету	16,98%
	изменение способов учебной <u>работы</u> с учащимися с ТНР при реализации адаптированной образовательной программы	38,68%
	изменение форм организации учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей <u>ребенка</u> при реализации программы	40,57%
	использование индивидуального учебного плана	28,3%
2	Какие методы адаптации учебного материала Вы считаете применимыми?	
	изменение способов предъявления и выполнения заданий с учетом индивидуальных особенностей <u>ребенка</u> при реализации программы	64,15%

	изменение форм и способов контроля и оценки знаний, компетенций обучающихся	42,45%
	индивидуальный способ подачи задания	50%
	использование специальных учебников и рабочих тетрадей	42,45%
	наглядность	44,34%
	разработка индивидуального варианта задания	31,13%
	сокращение объема задания	22,64%
3	Испытываете ли затруднения в составлении адаптированных образовательных программ для обучающихся с ТНР?	
	Да	47,2%
	Нет	52,8%
4	Составляете ли Вы для работы индивидуальный учебный план с этими детьми	
	Да	53,7%
	Нет	34,9%
5	Испытываете ли Вы трудности при составлении индивидуального учебного плана	
	Да	35,85%
	Нет	45,28%

На первый вопрос "Что Вы понимаете под адаптацией образовательной программы" 56,6% опрошенных отметили дифференциацию учебного материала по уровню сложности, 40,6% указали на необходимость изменения форм организации учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей ребенка при реализации программы. Основным методом адаптации учебного материала, наши респонденты (64,15%) назвали изменение способов предъявления и выполнения заданий с учетом индивидуальных особен-

ностей ребенка при реализации адаптированной основной общеобразовательной программы. При составлении АООП и ИУП, испытывают трудности 47% опрошенных.

Результаты этого блока позволили нам наметить пути методической помощи педагогическим работникам при разработке и реализации АООП.

Третий блок состоял из вопроса о затруднениях в методической работе у учителей начального образования (Таблица 3).

Таблица 3

Блок технологий начального образования обучающихся с ТНР

п/п №	Вопрос/показатель	Частотное распределение
1	Выделите направления методической работы, которые вызывают у Вас наибольшие затруднения при работе с детьми этой категории:	
	календарно-тематическое и поурочное планирование.	42,45%
	разработки и реализации системы оценивания обучающихся с ТНР	30,19%
	организации фронтальной, групповой, индивидуальной работы ученика на уроке	22,64%
	пути активизации деятельности ученика на уроке	30,19%

Педагоги отметили, что наибольшие затруднения вызывают календарно-тематическое и поурочное планирование (42,45%). При планировании методической помощи,

руководители РЦ учтут эти результаты и при различных формах межсетевого взаимодействия акцентируют внимание на содержании КТП и ТКУ для обучающихся с ТНР.

В блоке логопедической коррекции и развития речи поднимался вопрос о наиболее значимых аспектах коррекции речи обучающихся с ТНР (таблица 4).

Таблица 4

Блок логопедической коррекции и развития речи

п/п №	Вопрос/показатель	Частотное распределение
1	Какие направления по коррекции речи учащихся Вы считаете самыми важными:	
	уточнение, обогащение и активизацию словарного запаса учащихся, овладение навыками словообразования	54,72%
	формирование грамматического строя речи	50,94%
	развитие связной речи (устной и письменной)	49,06%
	коррекцию навыков чтения и письма	58,83%

58,8% респондентов указали на необходимость коррекции навыков чтения и письма, 54,7% опрошенных отметили направление по активизации словарного запаса.

Дислексия и дисграфия, по данным исследователей встречается у 70-76% всех категорий обучающихся с ОВЗ [6], поэто-

му методической помощи в этом аспекте, учителям массовых школ следует уделить особое внимание.

В блоке психолого-педагогического сопровождения вошли вопросы, касающиеся психологической коррекционной работы с обучающимися с ТНР (таблица 5)

Таблица 5

Блок психолого-педагогического сопровождения

п/п №	Вопрос/показатель	Частотное распределение
1	Какие психологические особенности, по вашему мнению, являются характерными у обучающихся с ТНР?	
	недостаточная наблюдательность по отношению к языковым явлениям;	43,4%
	недостаточное развитие словесно-логического мышления;	55,6%
	недостаточная способность к запоминанию преимущественно словесного материала;	36,8%
	недостаточное развитие самоконтроля, преимущественно в области языковых явлений;	35,8%
2	В системе работы с детьми данной категории предпочтительны следующие формы, виды, направления работы:	
	проведение индивидуальной работы с учащимися и их родителями, тематические беседы, подготовка рекомендаций, характеристик на ПМПК;	58,5%
	ведение карт наблюдений динамики учебных навыков;	39,6%
	наблюдение за учениками во время учебной и внеурочной деятельности (ежедневно);	35,8%
	составление индивидуального маршрута сопровождения учащегося (вместе с психологом и учителями-предметниками), где отражаются пробелы знаний и намечаются пути их ликвидации, способ предъявления учебного материала, темп обучения, направления коррекционной работы;	43,4%
	организация внеурочной деятельности, направленной на развитие познавательных интересов учащихся, их общее развитие;	26,4%

3	Какие условия, по вашему мнению, необходимы для повышения качества коррекционно-развивающей работы:	
	условия, нормализующие/компенсирующие состояние высших психических функций, анализаторной, аналитико-синтетической и регуляторной деятельности на основе обеспечения комплексного подхода при изучении обучающихся с речевыми нарушениями и коррекции этих нарушений;	45,3%
	координация педагогических, психологических и медицинских средств воздействия в процессе комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения.	26,4%

На вопрос психологических особенностей, характерных у обучающихся с ТНР 55,6% респондентов отметили недостаточное развитие словесно-логического мышления. 58,5% опрошенных перечислили основные формы, виды работы: проведение индивидуальной работы с учащимися и их родителями, тематические беседы, подготовка рекомендаций, характеристик на ПМПК. И 45,3% справедливо отметили, что основными условиями качества коррекционно-развивающей рабо-

ты – это условия, нормализующие/компенсирующие состояние высших психических функций, анализаторной, аналитико-синтетической и регуляторной деятельности на основе обеспечения комплексного подхода при изучении обучающихся с речевыми нарушениями и коррекции этих нарушений.

В шестой блок были включены вопросы, касающиеся организации трансляции знаний и практики из специального образования в массовые школы (таблица 6).

Таблица 6

Блок трансляционной деятельности Ресурсного центра

п/п №	Вопрос/показатель	Частотное распределение
1	Нуждаетесь ли Вы в консультативно-методической помощи по проблеме развития и обучения детей с ТНР?	
	Да	79,4%
	Нет	20,6%
2	Какая форма консультативного сопровождения Вам наиболее удобна?	
	а) словесные формы:	
	беседы;	33,9%
	консультации (общие и индивидуальные);	32,1%
	конференции, диалоги за «круглым столом» с участием специалистов: логопедов, психологов, медицинских работников;	34,1%
	семинар на рабочем месте	23,6%
	б) наглядные формы:	
	информационные стенды, ширмы, папки-передвижки;	17,9%
	буклеты, бюллетени, памятки-рекомендации;	16,9%
	средства ИКТ (электронные журналы, газеты, мультимедийные презентации).	42,5%
	в) практические формы	45,35%
	открытые занятия;	
	занятия-практикумы;	32,1%
	мастер-классы;	35,8%
	проектная деятельность;	16,9%
	г) использование информационно-коммуникативных техноло-	

гий:	
вебинары;	30,2%
консультации онлайн;	25,5%
социальные сети;	23,6%
электронная почта;	22,6%

79,4% опрошенных указали на необходимость консультативно-методического сопровождения по проблеме развития и обучения детей с ТНР. Из форм консультативного сопровождения наиболее информативными (по мнению опрошенных) оказались конференции, диалоги за «круглым столом» с участием специалистов: логопедов, психологов, медицинских работников (34,1%); средства ИКТ (электронные журналы, газеты, мультимедийные презентации) – 42,5%; открытые занятия – 45,35%; вебинары – 30,2%.

Результаты анкетирования позволили нам выделить ключевые направления в деятельности РЦ инклюзивного образования:

- разработка и реализация АООП;
- разработка содержания КТП и ТКУ;
- коррекционная работа по развитию речи, а именно активизации словарного запаса, навыков чтения и письма;
- активизация психолго-педагогического сопровождения, где выделяется коррекционно-развивающая работа по нормализации/компенсации состояния высших психических функций, аналитической, аналитико-синтетической и регуляторной деятельности;
- трансляция опыта работы и консультативно-методическая помощь через следующие формы и методы: конференции, диалоги за «круглым столом» с участием специалистов; средства ИКТ (электронные журналы, газеты, мультимедийные презентации); открытые занятия, вебинары.

Следующий этап деятельности Ресурсного центра будет посвящен подготовке команд – творческих педагогических работников школы, способных к трансляции знаний из области специального в практику инклюзивного образования.

Параллельно следует вести работу по налаживанию сетевого взаимодействия с организациями-партнерами (ЦППМС, ГБОУ ИРО мелипинскими учреждениями

Рецензент

3 *Л.П. Кузма*, к.пс.н., заведующий кафедрой кафедры специальной психологии ГБОУ ИРО Краснодарского края. Основная поможет сформировать модель деятельности РЦ инклюзивного образования и разработать оптимальную организационно-управленческую структуру РЦ, что в конечном счете приведет к выстраиванию наиболее результативного функционирования РЦ инклюзивного образования.

Список литературы

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».
2. Положение о деятельности государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Краснодарского края как ресурсного центра сопровождения инклюзивного образования. УТВЕРЖДЕНО приказом министерства образования, науки и молодежной политики Краснодарского края от 20.01. 2016 № 273.
3. Приказ министерства образования, науки и молодежной политики Краснодарского края №1928 от 10.05.2017 "О совершенствовании деятельности государственных общеобразовательных организаций КК специальных (коррекционных) школ и школ – интернатов – ресурсных центров сопровождения инклюзивного образования".
4. Приказ ГБОУ ИРО КК №72 от 26.04.2017 "О присвоении статуса стажировочной площадки".
5. Приказ ГБОУ школы №26 г. Краснодара. № 216 от 01.09.2017г. "Положение о деятельности ГБОУ школы №26, как ресурсного центра сопровождения инклюзивного образования".



II КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

6. Русецкая М.Н. Стратегия преодоления дислексии учащихся с нарушениями речи в системе общего образования. Док дисс... на соискание ученой степени доктора педагогических

наук. Специальность: 13.00.03 коррекционная педагогика (логопедия). Москва – 2009. 384с.

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ДИАГНОЗ КАК ОСНОВА РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММЫ КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Л.П. КУЗМА,

*к. пс. н., заведующий кафедрой
коррекционной педагогики и специальной психологии
ГБОУ ИРО Краснодарского края*

Современное понимание комплексного сопровождения как системы совместных и взаимосвязанных действий специалистов предполагает, что оно осуществляется на основе глубокого и всестороннего изучения ребенка. Такое изучение ребенка ориентирует специалиста на выявление закономерных связей и процессов в контексте имеющихся у него проблем социализации и социальной адаптации.

Максимальная реализация дифференцированного и индивидуального подходов к организации образования и комплексного сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (обучающихся с ОВЗ) может осуществляться с помощью многоосевой функциональной диагностики, принципы проведения которой были разработаны в детской психиатрии в 60-е годы двадцатого века [1,3,4,5]. В нашей стране разработка понятия функционального диагноза осуществлялась в исследованиях Т.А. Гейер, Д.Е. Мелехова, В.В. Ковалева, И.А. Коробейникова, Л.Н. Винокурова, Ю.С. Шевченко и др.

В соответствии с определением В.В. Ковалева под функциональным диагнозом в психиатрии понимается оценка индиви-

дуальных особенностей заболевания, болезненных изменений и сохранных свойств личности, ее реакций на болезнь и возможностей социальной адаптации в условиях болезни [4]. Таким образом, применительно к детскому возрасту в функциональном диагнозе выделялось несколько основных аспектов: клинический, психологический, педагогический и социальный. Наличие этих аспектов предусматривало полидисциплинарный характер диагностики при участии в ее осуществлении представителей смежных специальностей (врачей, психологов и педагогов).²

Такой подход полностью соответствует современному пониманию биопсихосоциальной сущности психических расстройств и сформулированной еще клас-

² Следует отметить, что в функциональном диагнозе комплексный характер обследования предполагает не столько оценку разных показателей функционирования обследуемого (состояния здоровья, характера и тяжести его нарушений, уровня развития высших психических функций, условий и особенностей социализации, сформированности навыков), сколько определение их совместного влияния на актуальный уровень социальной адаптации и прогноз дальнейшего развития.

сиками детской психиатрии теории неразрывной связи проявлений и течения расстройств психики, развития, поведения у детей со всем комплексом биологических, эволютивных, социальных, в первую очередь семейных факторов [3]. На его основе была разработана многоосевая классификация психических расстройств в детском и подростковом возрасте в соответствии с МКБ-10.

Учитывая, что в нашей стране в последние годы в медицинских диагностических заключениях используются шифры МКБ-10, многоосевой подход может использоваться для определения ПМПК направлений комплексного сопровождения обучающегося с ОВЗ.

Так, при постановке функционального диагноза обучающемуся с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) многоосевая диагностика включает:

1) клиническую квалификацию варианта аутистического расстройства по рубрике F84 «Общие расстройства развития» (ось I) МКБ-10), в которую включены: «Детский аутизм» (F-84.0), «Атипичный аутизм» (F-84.1), «Синдром Ретта» (F-84.2), «Другое дезинтегративное расстройство детского возраста» (F-84.3), «Гиперактивное расстройство, сочетающееся с умственной отсталостью и стереотипными движениями» (F-84.4), «Синдром Аспергера» (F-84.5), «Другие расстройства развития» (F-84.6), «Общее расстройства развития, неуточненное»;

2) выявление специфических расстройств развития (например, если ребенок с аутизмом имеет расстройства речи, праксиса, школьных навыков и др.) согласно кодам МКБ-10 (ось II), включающих специфические расстройства развития речи (F80), специфические расстройства развития школьных навыков (F81), специфическое расстройство развития двигательных функций (F82) и смешанные специфические расстройства развития (F83);

3) диагностику актуального уровня общего интеллектуального развития ребенка, в том числе определение степени

умственной отсталости согласно кодам F70 – F79 (ось III);

4) оценку соматического состояния, в т. ч. указание текущих соматических заболеваний, требующих медицинской помощи (ось IV);

5) изучение социальной ситуации развития ребенка с ОВЗ, включающего анализ отношений к нему в семье и специфики ее функционирования, особенностей воспитания, ближайшего окружения и других факторов, которые могли бы повлиять на процесс социального развития ребенка с ОВЗ (ось V);

6) общую оценку нарушения психосоциальной продуктивности, отражающую качество психического и социального функционирования ребенка и позволяющую в дальнейшем отслеживать успешность социализации и социальной адаптации ребенка с РАС (ось VI).

Как видно из представленных осей, каждая из них может отражать определенный блок особых образовательных потребностей ребенка с РАС. Так, клиническая квалификация расстройства аутистического спектра как основного нарушения (ось I) определяет выбор соответствующей адаптированной основной образовательной программы (АООП) для этой категории обучающихся. При этом клинические варианты аутизма (синдром Канера, синдром Аспергера, атипичные формы при умственной отсталости или процессуальные варианты) различаются по характеру и тяжести аутистических расстройств, механизмам их возникновения, динамике и прогнозу, что необходимо учитывать при разработке образовательного маршрута и программы комплексного сопровождения обучающегося с аутизмом.

Направления коррекционной работы могут быть связаны с выявленными первичными и вторичными (обусловленными аутизмом) специфическими расстройствами развития речи, праксиса, школьных навыков и др. в соответствии с осью II [2,6,7]. На основе диагностики уровня актуального психического развития и

оценки зоны ближайшего развития ребенка с ОВЗ ПМПК может рекомендовать один из четырех вариантов АООП, изменение которого возможно при улучшении / ухудшении динамики развития обучающегося с РАС. Соматические заболевания, выявляемые у детей (ось IV), оказывают неодинаковое влияние на процессы психофизического развития и степень школьной адаптации. Чем чаще они сочетаются друг с другом и расстройствами, относящимися к 1, 2 и 3 диагностическим осям, тем сильнее они потенцируют друг друга, тем ощутимее их патогенное значение в общей совокупности негативных факторов, влияющих на обучаемость.

Следует отметить, что последовательность осей и представляемых в рамках их информации может меняться с учетом основного варианта психического дизонтогенеза (или ведущего синдрома). Например, при умственной отсталости, выступающей в качестве основного нарушения развития, первой может быть представлена третья ось, в которой указывается степень психического недоразвития. Далее могут быть указаны другие, осложняющие умственную отсталость нервно-психические (в том числе поведенческие) и/или соматические расстройства, неблагоприятные семейные и другие факторы, затрудняющие социализацию и социальную адаптацию ребенка [1].

Разработка программы комплексного сопровождения на основе многоосевого функционального диагноза предполагает учет взаимосвязи эмоциональных, когнитивных, речевых, соматических нарушений и их влияний на обучаемость и социальную адаптацию обучающегося с ОВЗ. Поэтому каждый специалист, участвующий в комплексном сопровождении детей

с ОВЗ должен иметь представления о содержании работы, проводимой другими специалистами.

В условиях реализации ФГОС ОВЗ возрастает потребность в разработке специальной концепции функционального диагноза при нарушениях психического развития, принципы которой были обозначены в работах И.А. Коробейникова. По его мнению, идея комплексного подхода способна превратиться из декларации в реальность только при условии решения задач как методологического, так и организационно-практического уровня, непосредственно связанных проблемой оптимального сотрудничества специалистов разного профиля, участвующих в диагностической и коррекционной работе [5].

Список используемой литературы

1. Винокуров Л.Н. Школьная дизадаптация: вопросы организации помощи «детям риска». – Кострома: КОИРО, 2011.
2. Глоzman Ж.М. Нейропсихологическое обследование: качественная и количественная оценка данных. – М.: Смысл, 2012. – 264 с.
3. Детская и подростковая психиатрия. Клинические лекции для профессионалов / Под ред. Ю.С. Шевченко. – М.: ООО «Медицинское информационное агентство», 2011.
4. Ковалев В.В. Семиотика и диагностика психических заболеваний у детей и подростков. – М.: Медицина, 1985.
5. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация. – М.: ПЕР СЭ, 2002.
6. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В.И. Лубовский. – М.: Педагогика, 1989.
7. 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. – М.: Издательский центр Академия, 2003.

Рецензент

И.Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. – М.: Издательский центр Академия, 2003.

Е. Ю. Журавлева, к. пс. н., доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ГБОУ ИРО Краснодарского края

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ, ИНВАЛИДНОСТЬ КОТОРЫХ ОБУСЛОВЛЕНА СОМАТИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ

Л.П. КУЗМА,

*к. пс. н., заведующий кафедрой
коррекционной педагогики и специальной психологии
ГБОУ ИРО Краснодарского края*

Среди детей-инвалидов достаточно большую группу составляют дети с различными соматическими заболеваниями, в том числе заболеваниями (включая пороки развития) внутренних органов: болезнями органов дыхания, пищеварения, а также сердечно-сосудистой, эндокринной, мочеполовой и иммунной систем. По данным Минтруда России эти заболевания в совокупности составляют около 14 % в общей структуре заболеваний, обуславливающих инвалидность.

Любое соматическое заболевание, острое либо хроническое, всегда в той или иной степени влияет на человека, на его мозг и психическую деятельность в диапазоне от временного ухудшения общего самочувствия до состояния нетрудоспособности, дающего право на получение «больничного листка» и даже инвалидности. В работах великих отечественных ученых врачей М.Я. Мудрова, С.П. Боткина, Г.А. Захарьина и др. уже давно было показано единство организма, психики и личности, находящихся в состоянии сложного взаимовлияния между собой. Соматическое и психическое, являясь качественно различными категориями, одновременно представляют тесно связанные между собой компоненты единого «целого» – живого человека [2,8].

Заболевания органов дыхания, сердечно-сосудистой системы, нарушение функций почек, печени, желудочно-кишечного тракта и др. влияют на человека и его психику посредством интоксикации и нарушений обмена веществ, воздействуя

на центральную нервную систему, снижая или искажая качество ее функционирования. При этом, на течение и прогноз соматических нарушений сказывается реакция личности человека на болезнь, его субъективный взгляд на степень её тяжести и возможные последствия. Отсюда нередко возникает своеобразный «порочный круг», когда соматические расстройства порождают невротические реакции, которые, в свою очередь, отягощают течение соматического заболевания, и т.д. [1,2].

Наиболее типичным нарушением психической деятельности при соматических заболеваниях является соматогенная астения (астенический синдром, обусловленный соматическим заболеванием). Основным и постоянным проявлением соматогенной астении является психическая истощаемость (утомляемость), которая наступает даже при относительно несложных занятиях (легком чтении, просмотре телепередач, разговорах с друзьями). Признаками наступающего утомления являются рассеянность, внутреннее напряжение, а также возникающие неглубокие вегетативные расстройства – головные боли, потливость и др. Вторым классическим проявлением астении является раздражительность (раздражительность и утомляемость часто объединяют в раздражительную слабость), которая может выражаться во вспышках гнева, мгновенном и долгом ухудшении настроения. При заметно выраженной астении раздражительность охватывает и непереносимость внешних раздражений (громких звуков,

резких запахов, неожиданных прикосновений, внезапного включения света и др.).

При астениях нарушено внимание, причем все его свойства – концентрация, переключаемость, объем, а также мнестические функции, прежде всего процесс репродукции запомненной информации [10].

Степень астенических проявлений зависит от тяжести и длительности заболевания, отношения ребенка к заболеванию и его последствиям, а также от нарастающих школьных трудностей. Это относится, прежде всего, к заболеваниям с хроническим течением, эндокринным нарушениям.

На фоне астенического симптомокомплекса могут возникать депрессивные (подавленность, плаксивость, чувство безысходности), апатические (безразличие, вялость), ипохондрические (сосредоточенность на своем соматическом состоянии, неверие в выздоровление), истерические (привлечение к себе максимума внимания в связи с болезнью), фобические (страх перед резким ухудшением соматического состояния), эйфорические (немотивированное веселье) и другие включения [3,4]. В исследованиях отмечается, что хронические заболевания в детском возрасте сопровождаются патологическим формированием личности, формируются задержки общего и психического развития, особенно у детей и подростков с врожденными пороками сердца, ревматизмом, хронической дизентерией и т.п. [1,3,4,9]. Чаще всего стойкая астения, снижающая общий психический тонус, приводит к нарушениям эмоционально-волевой сферы [1,2,4].

Учитывая особенности нарушений психической деятельности и психического дизонтогенеза при соматических заболеваниях должен осуществляться комплекс мероприятий, предусмотренных индивидуальной программой реабилитации или абилитации (ИПРА) для этой группы детей-инвалидов.

Психолого-педагогические мероприятия представляются в ИПРА ребенка-инвалида дифференцированно с учетом ха-

рактера и тяжести заболеваний внутренних органов [8,11]. Так, при состояниях дыхательной недостаточности, характеризующихся стойкими, умеренными (в зависимости от степени – выраженными или значительно выраженными) нарушениями функций дыхательной, сердечно-сосудистой системы, приводящими к ограничению способностей к самообслуживанию, самостоятельному передвижению, а также обучению, рекомендации ИПРА ребенка-инвалида по психолого-педагогической реабилитации включают:

1) получение общего образования в образовательных организациях по общеобразовательным программам в очной форме, режим занятий соответствует классу обучения, объем изучаемого материала может снижаться на 5-10% за счет исключения некоторых действий на уроках труда, рисования, физкультуры, химии;

2) проведение психолого-педагогической коррекции, направленной на формирование образовательных и социально-бытовых навыков, навыков самообслуживания, проведения досуга, навыков взаимоотношений в детском коллективе, в семье и др.;

3) осуществление комплексной медицинской и психологической коррекции, направленной на преодоление и предупреждение нарушений психической деятельности, соматогенного и другого происхождения;

4) выбор профессий при профессиональной ориентации с учетом утраченных и сохранных профессионально важных качеств (так с учетом сниженной общей физической работоспособности, рекомендуются профессии с исключением вредных факторов и тяжелой физической нагрузки) [8,11].

В программу *социальной реабилитации* при указанных состояниях дыхательной недостаточности у детей входят мероприятия, ориентированные на индивидуальную потребность ребенка, в т.ч. социально-средовая реабилитация: информирование и консультирование членов се-

мы ребенка по вопросам реабилитации, особенностям течения заболевания дыхательной системы, пользования ТСР, помощи ребенку при приступе и др.; социально-бытовая адаптация: обучение социально-бытовым навыкам с использованием ТСР.

При хронической сердечной недостаточности, представляющей собой сложный клинический синдром, развивающийся при неспособности сердца обеспечить кровоснабжение органов и тканей на уровне нормального метаболизма, приводящей к стойким умеренным (в зависимости от степени выраженным или значительно выраженным) нарушениям функций сердечно-сосудистой системы, приводящим к ограничению способностей к самообслуживанию, самостоятельному передвижению и обучению, рекомендации ИПРА ребенка-инвалида по психолого-педагогической реабилитации включают [11]:

- получение общего образования в образовательных организациях по общеобразовательным программам в очной форме, режим занятий соответствует классу обучения, объем изучаемого материала может снижаться на 5-10% за счет исключения некоторых действий, связанных с активной физической активностью на уроках труда, физкультуры; при длительном лечении ребенок может обучаться, в том числе в медицинской организации (в санатории и др.) или на дому;

- проведение психолого-педагогической коррекции, направленной на формирование образовательных и социально-бытовых навыков, навыков самообслуживания, проведения досуга и др., по возможности самостоятельно с помощью технических средств реабилитации, навыков взаимоотношений в детском коллективе, в семье;

- проведение профориентационной работы с ребенком, подборе профессии для обучения и дальнейшего трудоустройства с учетом имеющихся противопоказаний и доступных по состоянию здоровья видов деятельности (выбирают профессии 1 и 2

класса тяжести, в благоприятном микроклимате, без воздействия вредных факторов труда).

Мероприятия ИПРА ребенка-инвалида по социальной реабилитации предусматривают:

- 1) социально-средовую реабилитацию, включающую обучение пользования приборами, с применением технических средств реабилитации; информирование и консультирование семьи ребенка об особенностях режима жизни ребенка, ухода за ним и воспитания и др.;

- 2) социально-бытовую адаптацию, включающую обучение ребенка социально-бытовым навыкам, в том числе с использованием ТСР при необходимости;

- 3) социально-психологическую реабилитацию, направленную на формирование у ребенка адекватного отношения ребенка к болезни, установки на восстановление здоровья собственными тренировочными усилиями, восстановление утраченных функций и способности к обучению;

- 4) физкультурно-оздоровительные мероприятия, проведение которых должно осуществляться с учетом показаний и противопоказаний (так абсолютными противопоказаниями считают сердечно-сосудистые заболевания: аневризма сердца и аорты, миокардиты любой этиологии, декомпенсированные пороки сердца, нарушения ритма сердца и проводимости, синусовая тахикардия с ЧСС более 100 в минуту и др.).

При осуществлении комплексного сопровождения детей-инвалидов с соматическими заболеваниями особое внимание должно уделяться организации психологической помощи. Психологическая помощь детям и подросткам с соматическими заболеваниями отличается от психологической помощи детям и подросткам с другими нарушениями в психическом развитии – как по целевой направленности, так и по организации и динамике процесса работы с ребенком. Особенности этой работы определяются [6,7]:

- разнообразие этиопатогенетических факторов соматических заболева-

ний в детском возрасте;

- спецификой внутренней картины болезни (ВКБ) в детском и подростковом возрасте;

- спецификой психотравмирующих ситуаций, связанных с длительностью и тяжестью заболевания, уровнем аффективной значимости болезни для ребенка (подростка), его психофизическим состоянием в период болезни;

- особенности микросоциального окружения ребенка, включающего в себя отношение родителей к болезни ребенка, стили семейного воспитания, особенности функционирования семьи в целом.

Сложность, многообразие и специфика психических нарушений у детей с соматическими заболеваниями предполагают системный подход к разработке программы психокоррекционной работы, которая должна быть, прежде всего, направлена на гармонизацию личностной структуры, семейных взаимоотношений и конструктивное решение актуальных психотравмирующих проблем [28].

При составлении психокоррекционных программ в работе с детьми, страдающими соматическими заболеваниями рекомендуется:

- 1) сформулировать основные цели психологической коррекции;

- 2) выделить круг задач, которые конкретизируют поставленную цель;

- 3) определить содержание занятий с учетом специфики эмоциональных и поведенческих нарушений у детей и подростков, их структуры и степени тяжести;

- 4) выбрать форму психокоррекционной работы с ребенком или подростком (индивидуальную, групповую или семейную);

- 5) определить формы и направления профессиональных контактов с другими специалистами, работающими с ребенком или подростком (врач-педиатр, врач-невропатолог, педагог, социальный педагог, учитель, родители и другие члены семьи);

- 6) отобрать соответствующие психокоррекционные методы с учетом возраста, психологических особенностей и

конкретных проблем ребенка (подростка);

- 7) предварительно разработать методы анализа и оценки динамики психокоррекционного процесса [7].

В практике психологического сопровождения детей-инвалидов с соматическими заболеваниями используются различные методы психологической коррекции и психотерапии. Выбор конкретных методов психологической коррекции определяется с учетом возраста ребенка, уровня его интеллектуального развития, личностных особенностей, анализа ВКБ, особенностей самого заболевания, его тяжести и стадии.

Важнейшей составляющей психолого-педагогического сопровождения детей-инвалидов с соматическими заболеваниями является работа специалистов с ближайшим окружением таких детей. Это, прежде всего, педагоги осуществляющие обучение ребенка. С педагогами необходимо обсуждать вопросы организации учебного процесса, дозирования учебной нагрузки, использования методов и приемов обучения с учетом психофизического состояния ребенка. В процессе осуществления психолого-педагогического сопровождения детей-инвалидов с соматическими заболеваниями в условиях общеобразовательного учреждения должен осуществляться постоянный мониторинг, предполагающий систематическое отслеживание динамики развития и школьной адаптации ребенка (подростка).

Сама система комплексного сопровождения должна быть направлена на организацию жизнедеятельности ребенка-инвалида с учетом его психических и физических возможностей и своевременное оказание необходимой психологической помощи как самому ребенку (подростку), так и его родителям и родственникам. Особое значение в системе психолого-педагогического сопровождения детей-инвалидов, страдающих соматическими за-

заболеваниями должно уделяться взаимодействию с педагогами школы, где обучается ребенок, и с его лечащим врачом.

Список литературы

1. Винокуров Л.Н. Школьная адаптация: вопросы организации помощи «детям риска». – Кострома: КОИРО, 2011.

2. Детская и подростковая психиатрия. Клинические лекции для профессионалов / Под ред. Ю.С. Шевченко. М.: ООО «Медицинское информационное агентство», 2011.

3. Исаев Д.Н. Психосоматические расстройства у детей. – СПб: Издательство «Питер», 2000.

4. Исаев Д. Н. Детская медицинская психология. Психологическая педиатрия. – СПб.: Речь, 2004.

5. **Мамайчук И.И., Вахрушева И.А.** Внутренняя картина болезни у подростков с заболеваниями желудочно-кишечного тракта // Актуальные проблемы клинической психологии и психофизиологии. – СПб., 2004. – С. 40-42.

6. **Мамайчук И.И., Галицына Е.Ю.** **Направления и перспективы психологической помощи детям и подросткам с соматическими заболеваниями** // *Петербургский психологический журнал*.

тическими заболеваниями // Педиатр. 2014, том V, № 1. С. 107 – 118.

8. Методика проведения медико-социальной экспертизы и формирование заключений о реабилитационных мероприятиях у детей: методическое пособие / под редакцией В.Г. Помникова, Г.О. Пениной, О.Н. Владимировой – СПб: СПБИУВЭК Минтруда России, 2014.

9. Семенович А.В., Курганская Е.Г. Особенности психического развития детей с бронхиальной астмой и кардиопатологией (нейропсихологический подход) // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2003 (3), № 1. С.16-23.

10. Спринц А.М., Ерышев О.Ф., Шатова Е.П., Филиппова И.И. Психотические и невротические расстройства у больных с соматической патологией / А.М. Спринц, О.Ф. Ерышев, Е.П. Шатова, И.И. Филиппова. – СПб.: Спец.лит, 2007.

11. Приказ Минтруда России от 31.07.2015 N 528н "Об утверждении Порядка разработки и реализации индивидуальной программы реабилитации или абилитации инвалида, индивидуальной программы реабилитации или абилитации ребенка-инвалида, выдаваемых федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы, и их форм" (Зарегистрировано в Минюсте Рос-

Рецензент

2017, № 19. С.39-56.

7. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям и подросткам с соматическими заболеваниями // *Петербургский психологический журнал*.
В.С. Савельева, к.пс.н., доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ГБОУ ИРО Краснодарского края

сии 21.08.2015 N 38624)

СИСТЕМА АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ (PECS) В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Л. А. ЯСТРЕБОВА,

к. п. н., доцент

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогически университет» г. Армавир*

М. А. ПЛЕХАНОВА

*ОО АНО «Инклюзия Сочи», председатель
г. Сочи*

В последнее время становится все больше детей со сложной структурой дефекта, множественными нарушениями развития. Особую группу среди них составляют дети с расстройствами аутистического спектра (РАС). Все чаще мы встречаем невербальных и маловербальных детей, в лексиконе которых не более двадцатилепетных слов. По данным ВОЗ на сегодняшний день каждый 68 ребенок имеет РАС, а по некоторым данным и каждый 45. Среди них 25% не говорят вообще или говорят очень мало. Поколение назад эта цифра составляла 50%, что связано как с введением более эффективных форм раннего вмешательства, так и с диагностикой более легких форм РАС.

Как оречевить свои желания, попросить о помощи, дать понять о переживаемом чувстве дискомфорта невербальному ребенку? Невозможность донести до других свои потребности, делают таких детей эмоционально нестабильными и порождают сложные или же сложно поддающиеся коррекции виды поведения. В такой ситуации на помощь могут прийти средства альтернативной коммуникации [3].

Альтернативные способы коммуникации – это все способы, заменяющие или дополняющие обычную речь людей, если они не способны с ее помощью удовле-

творительно объяснять свои потребности. Альтернативная коммуникация может применяться постоянно, использоваться в качестве временной помощи, а также рассматриваться как помощь в усовершенствовании овладения речью. Альтернативная коммуникация – это не что-то новое для отечественной дефектологии. Язык жестов, дактильная азбука тоже представляют способы альтернативной коммуникации. Но почему-то если в отношении глухих и слепоглухих детей не возникает вопросов о применении обходных механизмов использования устной речи, для детей с аутизмом, артикуляционной апраксией и анартрией все обстоит совершенно по-другому. И родители, и специалисты резко отрицательно относятся к возможности использования такими средствами, несмотря на многочисленные исследования о том, что альтернативная коммуникация не только не мешает, а напротив, способствует появлению и формированию устной речи. Такая позиция во многом обусловлена недостаточными данными о современных системах альтернативной коммуникации и методике их применения на практике и результатах их использования.

Н.Г.Зотова [1] отмечает, что «... работа по формированию коммуникативных умений должна быть повседневной и ор-

ганично включаться во все виды деятельности: быт, игру, обучение». Такого рода обучение должно происходить в самых разнообразных видах деятельности и непрерывно. На начальном (довербальном) этапе обучения у 5-6 летних детей, не владеющих речью, следует формировать способность к речевым высказываниям посредством отдельных слов, простых фраз. Их учат использовать для общения речью. Отдельную группу детей составляют те, кто характеризуется тотальным недоразвитием речи, однако они способны понимать речь в таких формах как жесты, мимика, пиктограммы. Решение о выборе адекватной системы коммуникации необходимо принимать с учетом начальных навыков ребенка (зрительное восприятие, мелкая моторика, интересы, мотивы, первичные навыки коммуникации). Кроме этого необходимо сочетать различные системы коммуникации, переходить от одной к другой с учетом динамики приобретенных навыков. Важно создать условия для общения ребенка. А потому любая система (программа) обучения должны включать задания, способствующие повышению эффективности навыков коммуникации. Способы общения определяются исходя из имеющихся возможностей ребенка.

PECS



(PictureExchangeCommunicationSystem) – это коммуникационная система обмена изображениями. Она способствует обучению детей использовать картинки-изображения для выражения просьб, комментариев и описаний, а в конечном итоге и для общения. PECS способствует формированию устной речи. Это своего рода ее модель, в которой вместо слов используются изображения. По данным американских исследований, этот метод обладает подтвержденной эффек-

тивностью. В отчете Национального центра профессионального развития даны рекомендации по применению данного метода при коррекции аутизма.

PECS – это система обучения коммуникации, включающая последовательные стадии обучения различным навыкам. Каждая стадия моделирует устную речь и стимулирует (поощряет) ее развитие. Наблюдения показывают, что в некоторых случаях дети перестают пользоваться PECS. У них формируется устная речь. Она становится простой и эффективной формой коммуникации. Помимо этого в систему PECS включены специальные программы поощрения и подкрепления, стимулирующие формирование именно устной речи. PECS опирается на позитивные стороны развития ребенка с РАС. Зачастую они имеют недостаточные навыки двигательной имитации, неразвитые мелкую моторику и репрезентативную память. Однако способности к зрительному восприятию и различению зрительных образов у них зачастую развиты лучше. Система PECS основана на зрительном выборе и опирается на сохранные навыки зрительного восприятия. Она применима к детям, которые хорошо соотносят предмет с его изображением.

PECS применяется для обучения просьбам детей, которые используют в устной речи отдельные слова. Данная система эффективна для детей, имеющих проблемы при выполнении серии движений, необходимых для реализации жестов, а также тех, которые негативно реагируют на подсказки методом «рука в руке». В качестве стимульных материалов широко применяются рисунки, фотографии и небольшие предметы.

К преимуществам указанной системы можно отнести следующее:

1. «Слушатели» не нуждаются в специальном обучении, как того требует к примеру обучение языку жестов.
2. Соответствие изображения и желаемого объекта облегчает начальные стадии обучения. Особенно в том случае, когда в

качестве карточек используются фотографии реальных предметов или объектов.

3. Не требуется специальное обучение двигательным реакциям. Двигательный навык, необходимый для реализации системы PECS – выбор изобразительного стимула и передача его собеседнику.

4. Изображения остаются в зоне видимости ребенка продолжительное время, что является в определенной мере подсказкой для него.

5. Дети, овладевающие устной речью могут использовать визуальные карточки системы PECS как зрительную подсказку, облегчающую устный ответ.

6. После обучения первичным реакциям физические подсказки не требуются, т.е. отсутствует необходимость какого-либо дополнительного обучения точности движений.

7. Изображения используются для взаимодействия с окружающими.

Среди недостатков системы PECS можно отметить следующие:

1. Необходимость поддержки и создания специальных условий в окружающей среде (визуальные карточки, доски, книги должны быть доступны для коммуникации не только в домашней обстановке, но и во всех помещениях, где ребенок чаще всего бывает или занимается). В случае, если ребенок находится вне обычной обстановки целесообразно носить с собой коммуникативную книгу.

2. Трудности «оперативного реагирования» потребности ребенка, своевременного обучения его новой просьбе (сначала необходимо изготовить соответствующую карточку).

3. Сложности подбора карточек-изображений с целью обучения абстрактным понятиям.

4. Несформированность у некоторых детей навыков комбинирования слов в предложения для создания символов.

5. Трудности перехода от просьб к другим функциям языка, например, к таким, как комментирование, вопрос и т.д.

6. Необходимость изготовления карточек-изображений и обеспечения их дос-

тупности. Эти дополнительные организационные действия останавливают многих родителей в использовании данной системы, поскольку требуют дополнительного времени.

7. Трудности обучения ребенка с РАС составлению грамматических конструкций на этапе составления предложений. Это вполне объяснимо тем, что система PECS зародилась в англоязычных странах, где предложно-падежные конструкции и согласование слов по родам, числам и падежам не имеют такого значения для понимания смысла предложения, как в русском языке.

Таким образом, система PECS имеет как свои достоинства, так и недостатки. При наличии проблем общения, нарушений вербальной коммуникации ее применение оправдано и способствует формированию абстрактного мышления и устной речи.

Исследование, проведенное Л.А. Ястребовой и Е.В.Сидоренко, показало положительное влияние данной системы на эмоционально-волевую сферу детей с расстройствами аутистического спектра[4].

PECS – не просто система альтернативной коммуникации, это система обучения, которая требует систематического, последовательного, поэтапного введения. Прежде, чем приступить к формированию у ребенка первичных навыков коммуникации с помощью PECS, следует обеспечить эффективность обучающего процесса: определить круг интересов ребенка, предметы и действия, вызывающие его интерес; подготовить стимульные материалы (изображения предметов, коммуникативную книгу или коммуникативные доски). По мере увеличения коммуникативных побуждений ребенка, расширения его словарного запаса количество карточек-изображений следует расширять.

На первом этапе обучения по системе PECS ребенка учат подавать карточку партнеру по коммуникации с целью получить желаемое. Алгоритм действий выглядит следующим образом: ребенок

воспринимает мотивационный стимул, выбирает соответствующую картинку, протягивает ее наставнику и оставляет в его руке. Так формируется навык подачи карточки, а не выбора предмета или оречевления просьбы. На данном этапе важно определить весь спектр интересов ребенка, т.к. необходимо будет использовать только один предмет и только одну карточку. Обучение проводится до тех пор пока ребенок не произведет действие самостоятельно и целенаправленно. Тренировки повторяются в течение дня до 30-40 раз.

Основной целью второго этапа является закрепление и обобщение сформированных ранее навыков: передача партнеру по коммуникации карточки с целью получения желаемого предмета. Ребенка учат преодолевать расстояние, проявлять настойчивость. Основные усилия на втором этапе направлены на усложнение реакции ребенка. Его учат переходить из помещения в помещение, чтобы найти «коммуникативного партнера» или карточку-изображение, обращаться с просьбой к разным партнерам, включая сверстников, сопровождать просьбу взглядом. Стоит отметить, что данный этап обучения по системе PECS фактически никогда не прекращается, так как для любой новой карточки следует отработать множество вариантов. Навыки применения конкретно карточки ребенком формируются в различных коммуникативных ситуациях. По мере овладения ребенком навыками применения карточек в различных коммуникативных ситуациях с учетом его потребностей следует приступать к формированию умений различать символы, необходимые для коммуникации.

Третий этап обучения направлен на формирование умений различать карточки на основе имеющихся первичных навыков коммуникации, т.е. следует научить ребенка выбирать из всех находящихся в поле зрения именно ту карточку, которая соответствует ситуации общения и собственным потребностям ребенка.

На четвертом этапе необходимо добиваться усложнения реакции: ребенку необходимо выразить свою потребность или желание используя не одну карточку-изображение, а несколько. Он складывает из них предложение, используя специальную полоску со скотчем. То есть на данном этапе происходит формирование фразы и навыков составления простейшей модели предложения. Конечным результатом, проводимой работы должно стать умение ребенка предъявлять просьбы с помощью фразы. Как правило, используется символ «Я хочу». На этом же этапе происходит формирование таких важных коммуникативных навыков как, просьба о помощи, ответы на вопросы, просьба о перемене или перерыве в деятельности, выполнение инструкции «Подожди». Необходимо учить ребенка использовать в устной речи и посредством карточек дополнительные слова (в основном прилагательные) и строить фразы из 3-4 слов-символов. Такого вида работа по расширению предложения может быть представлена упражнениями по выкладыванию в правильной последовательности на полоске со скотчем символов «Я хочу» + символа прилагательного «красный» + изображения предмета «карандаш». Далее полоску с построенным предложением ребенок должен передать коммуникативному партнеру.

Основной целью пятого этапа является формирование умения реагировать на вопрос «Что ты хочешь?». Это происходит лишь в том случае, если инициатива ребенка закрепилась. Ребенок должен научиться реагировать не только на указания окружающих, но собственные желания и потребности. В виду того, что многие дети с РАС имеют трудности в проявлении инициативы и обращении к окружающим, следует добиваться адекватных реакций на вопрос «Что ты хочешь?». Иначе можно спровоцировать подавление не только инициативы ребенка, но и дальнейшего развития социальных навыков и потребности в общении.

На шестом этапе формируются умения комментировать происходящее с тем, чтобы привлечь внимание окружающих. Так ребенок может указывать пальцем в небо и произносить: «Птичка! Мама, смотри – птичка!». Такое поведение является результатом желания привлечь внимание мамы, а не получить птичку в свои руки. Однако проблема заключается в том, что у детей с аутизмом потребность в социальных поощрениях выражена гораздо меньше, чем в самих предметах. Поэтому обучение комментированию следует начинать с формирования соответствующей реакции на вопрос «Что ты видишь?». После того, как ребенок научится различать вопрос «Что ты видишь?» от «Что ты хочешь?», можно приступать к формированию умений спонтанно комментировать коммуникативную ситуацию, без опоры на мотивирующие вопросы. К концу шестого этапа ребенок может выражать не только свои желания и потребности, но и проявлять инициативу в общении, комментировать окружающее и строить простые предложения, состоящие из 2-4 слов (как правило, это глагол, прилагательное, существительное). С этой целью возможно применение существующих в отечественной логопедии методик формирования грамматических конструкций, связной речи, обучения грамоте и пр.

На наш взгляд эффективность системы PECS повышается при совместной реализации с методикой модельного обучения. Данная методика подробно описана В.И. Балаевой. Как отмечает автор, «Модельное обучение – способ формирования речи со стороны ее лексико-синтаксических отношений» [2]. Ребенка учат составлять предложения по определенным моделям путем комбинирования и сочетания карточек на коммуникативной полоске. Постепенно с учетом онтогенетического подхода содержание заданий усложняется. В работе используются разработанные В.И. Балаевой двенадцать моделей (классов) формирования предложений.

Конечно, не все модели, возможно, использовать посредством альтернативной коммуникации, но в процессе обучения формируются соответствующие связи и система языка в целом. Формирование у ребенка основных моделей построения фразы позволяет начать работу над развитием связной речи. Для этих целей подойдет составление коротких рассказов по схеме. Перед ребенком выкладывается схема рассказа и предмет или объект, о котором он должен рассказать. На начальном этапе лучше использовать реальные, знакомые ребенку предметы. Символы на схеме должны совпадать с символами в коммуникативной книге ребенка. Например, понятие цвет может быть обозначено спектральным кругом, а понятие формы – сочетанием на изображении различных форм. Так, видя перед собой яблоко и схему рассказа, ребенок выкладывает на коммуникативной доске предложения: «Это яблоко. Яблоко красного цвета. Яблоко круглой формы. Яблоко растет в саду на дереве. Мама собирает яблоки и варит компот и варенье».

На более позднем этапе, вполне возможно, что он совпадет с этапом освоения грамоты, некоторые символы можно будет заменить на слова. К примеру, символы предлогов могут быть заменены их буквенным обозначением. С помощью PECS многие дети обучаются глобальному чтению. Это одна из стратегий данной системы, в которой совместно с изображением предмета используется надпись под картинкой и по мере освоения использования карточек ребенка обучают обращать внимание на надпись и прочитывать ее. Однако существует ряд трудностей, связанных с флексивным характером русского языка. Когда ребенок начинает составлять предложения у него может получиться несогласование в роде, числе падеже, например: «Я хочу два красный конфета». Стратегии специалистов в отношении таких «аграмматизмов» различны.

Некоторые из них предпочитают не подписывать изображения, чтобы у ребенка не формировался неправильный

стереотип. Другие считают, что такие ошибки оправданы целью обучения и фраза вполне понятна окружающим, а формирование грамматического строя речи рассматривается как отдельная коррекционная задача.

Один из вариантов обучения грамматике языка – специальное обучение на основе методики «Русский язык как иностранный». По мере овладения навыками коммуникации и составления элементарных предложений с помощью PECS появляется возможность дополнения и комбинирования данной системы параллельным использованием электронных коммуникаторов, синтезаторов речи, специальных компьютерных программ. Примерами подобных программ могут служить приложения «Аутизм Софт», «Аутизм Общение», «Аутизм Дар», представляющие собой галерею картинок, рассортированных по категориям. При помощи данных программ, установленных на планшет или телефон, ребенок может обозначать желаемые предметы и составлять необходимые предложения. Как отмечают разработчики: «Звуковое сопровождение изображений позволяет ребенку не только озвучить собственные желания, но и осуществить речевую имитацию». Применение современных информационных тех-

нологий позволяет нивелировать отдельные недостатки системы PECS. Так, например, они заменяют собой коммуникативные книги, которые необходимо иметь ребенку повсюду для возможности общения, а также позволяют быстро пополнять галерею изображений без их изготовления.

Список литературы

1. Зотова Е.Г. Коррекционно-развивающая программа для детей со множественными тяжелыми нарушениями развития. – Челябинск, 2013. – 50 с.
2. Балаева В.И. Модельное обучение речевым навыкам старших дошкольников с задержкой речи // Логопедия. Методическое наследие. – Кн. III: Системные нарушения речи: Алалия. Афазия. – М., 2003. – С. 178-188.
3. Фрост Л. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов [пер. с англ.]. – М.: Теревинф, 2011. – 416 с.
4. Ястребова Л.А., Сидоренко Е.В. Исследование влияния системы коммуникации PECS на эмоционально-волевую сферу детей с расстройствами аутистического спектра // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – №6. – 2016. – С. 85-89.



Е. Ю. Журавлева, к. пс. н., доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ГБОУ ИРО Краснодарского края

ОБУЧЕНИЕ НАПИСАНИЮ СЛОВАРНЫХ СЛОВ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Л.Е. ШЕВЧЕНКО,

*к. п. н., доцент кафедры
коррекционной педагогики и специальной психологии
ГБОУ ИРО Краснодарского края*

Программа по русскому языку на старшем звене обучения в школе для детей с нарушением интеллекта предусматривает изучение словарных слов. К словарным относят такие слова, правописание которых не проверяется правилами. Основная задача, стоящая перед педагогом, заключается в обучении школьника писать эти слова без ошибки. Решение этой задачи в коррекционной школе является достаточно сложным. Поэтому перед учителем всегда встает вопрос – как сделать процесс изучения словарных слов эффективным, интересным для обучающихся. А.К.Аксенова указывает на такие особенности усвоения детьми с нарушением интеллекта правописания как быстрое забывание орфографического материала и неумение применять их на практике [1].

Непрочность знаний школьников приводит к тому, что требуется постоянное их повторение и тренировка в переносе в другие условия.

Несмотря на указанные трудности, в результате многочисленных упражнений над словарным словом возможно постепенное овладение рядом старшеклассников знаниями настолько, что у них вырабатываются навыки и умения точно применять полученные о слове знания на практике.

Использование упражнений дает возможность закреплять и уточнять знания учащихся, формировать умение работать самостоятельно или с организующей помощью учителя, а так же развивать мышление. В процессе выполнения упражне-

ний дети выполняют такие операции как анализ и сравнение, составляют словосочетания и предложения, ставятся перед необходимостью абстрагировать и обобщать. Именно в процессе упражнений знания систематизируются и автоматизируются.

По мнению ряда отечественных лингвистов, слово включает в себя все компоненты языка (фонетика, графика, орфография, лексика, грамматика) [3,4]. Это необходимо учитывать при организации процесса обучения, т.е. чтобы лексическое значение слова, его грамматические признаки, морфемный состав, произношение, написание рассматривались в единстве и обусловленности. Только при соблюдении этого положения возможно развить у школьников разносторонний подход к слову.

Вполне обоснованным, в связи с вышесказанным, является предложение учителей-практиков упражнения над словарными словами, разделять по традиционным направлениям, составляющим систему языка [2,5].

Задачей фонетических упражнений является обучение восприятию звучащего слова в целом, каждого его звука и его позицию, произведению анализа звуковой формы слова при внешнем и внутреннем его проговаривании. Решение этой задачи способствует коррекции нарушенных фонематического слуха и речедвигательных навыков старшеклассников.

Фонетические упражнения позволяют формировать у школьников с нарушением интеллекта знания о слоге, звуках (глу-

хие-звонкие, твердые-мягкие), об ударении, об ударных и безударных гласных и алфавите. Упражнения подводят детей к пониманию того, что между звуками и буквами имеется существенная разница и что далеко не всегда совпадают написание и слышание слова.

Значительное место в обучении умственно отсталых школьников отводится к зрительному восприятию, т.к. именно оно в подавляющем числе случаев является лучше развитым чем слуховое. Именно зрительная память играет огромную роль при работе со словарным словом. Поэтому многие учителя специальных (коррекционных) школ при проведении словарной работы используют карточки с изображением запоминаемых слов, картинные словарные диктанты, словарные диктанты. Но этот арсенал средств явно ограничен и далеко не всегда приводит к желаемым результатам.

Важным и методически обоснованным является установка педагога на разнообразие методов, приемов и способов словарной работы. Такое разнообразие способствует более прочному запоминанию правильного написания слов с непроверяемыми гласными.

Для формирования фонетических понятий целесообразно использовать следующие упражнения:

1. Подчеркни слова с мягкими согласными: в.сток, з.мл.ника, к.пуста, б.гаж, .рех;

2. Распредели картинки на два столбика. В первый столбик помести картинки в названии которых в конце слова стоит глухой согласный, а во второй – картинки с изображением предметов, в названии которых звонкий согласный на конце. Запиши слова в тетрадь;

3. Послушай и запиши слова со звуком «б» (м, т, к и т.д.) в начале;

4. Прочитай слова. Запиши их в алфавитном порядке вставляя пропущенные буквы. Поставь знак ударения в словах;

5. «Найди пропущенные гласные». Тр.мвай, с.пог, с.рень, уч.ник;

6. «составь слово». Перед учащимися карточки с первым слогом слова. С опорой на картинки \ без опоры дети составляют слова и записывают их. Более сложным является вариант когда по одному и тому же первому слогу составляется ряд слов. Можно давать и конец слова, а придумывается его начало;

7. «Собери рассыпанное слово». У детей на отдельных карточках слоги входящие в заданное слово.

8. Выборочный диктант. Дети должны записать только слова с непроверяемой безударной гласной.

«В лесу поспела сладкая малина и земляника. Охотники сплавились по бурной реке.»

Целью морфологических упражнений является формирование у школьников понимания морфологического строя языка.

Ведь именно применение практических упражнений при изучении частей речи позволяет объединить отдельные слова в определенные группы; дифференцировать и определить формы частей речи, осознанно употреблять словарные слова в правильной форме как в устной речи, так и на письме.

Примерные упражнения.

1. Выпиши словарные слова, которые обозначают предметы (признаки предметов, действия предметов);

2. Составь словосочетание по вопросам. Определи падеж прилагательного.

Ворона (какая?). Соловей (какой?). Мороженое (какое?).

3. Вставь в предложение из словаря слова нужные по смыслу.

Куй __ пока горячо. __ до Киева доведет. __ баснями не кормят.

4. Прочитай предложения, вставляя пропущенные предлоги. Запиши их. Определи падеж существительного.

Статья об успехе Российских дзюдоистов была помещена __ (газета) Комсомольская правда.

Лось неся __ (опушка) леса.

5. Подбери к данным словам однокоренные из разных частей речи.

Заяц (зайчиха, зайчата, заячий).

6. Составьте предложения с данными словосочетаниями.

Интересный попутчик...

Осенний день...

Соловьиная трель...

7. Ответь словарным словом на вопрос, изменяя его по падежам.

Что поспело в лесу?

Какой фрукт поспел в саду?

Какой пассажирский транспорт передвигается в городе по рельсам?

Задачей, которую решают синтаксические упражнения является закрепление полученных учащимися теоретических сведений по синтаксису, помощь в осознании роли языковых единиц в речи и в общении, сознательное составление словосочетаний и предложений. Эти упражнения позволяют осознать синтаксический строй речи, учат выражать без ошибок свои мысли в форме предложений.

1. Соотнесите по смыслу слова левого и правого столбиков. Составьте предложения и запишите их в тетрадь.

Корабль в огороде

Ученик в лесу

Горох у доски

Медведь в море

2. Прочитай словосочетания. Составь с ними предложения.

Столовая посуда, хрустящий огурец, липовая аллея.

3. Замени предложение словарным словом.

Бумажный пакет для писем ___. (конверт).

Награда за доблестный труд ___. (орден).

Место, где берут на время книги для чтения ___. (библиотека).

4. Прочитайте предложения, подчеркните словосочетания со словарным словом. Определите, какое слово от какого

Работники опытной станции подготовили отобранные семена к отправке.

На ярмарке продавали павлопасацкие платки.

5. Разделите текст на предложения. Запишите предложение расставляя знаки препинания.

Внезапно за поворотом перед нашими глазами вырос город. На его площадях, улицах много красивых зданий, тротуары покрыты асфальтом. На улицах и во дворах много зелени. В городе есть библиотеки и театр.

Не только систематическая и целенаправленная, но и интересная работа над словарными словами повышает у детей с нарушениями интеллекта познавательную активность, что способствует более продуктивному запоминанию слов, а значит, использование их на практике с минимальным количеством ошибок.

Список литературы

1. Аксенова А.К., Ильина С.Ю. Методика преподавания русского языка для детей с нарушениями интеллекта: учебник для студентов пед.вузов. М.: Просвещение, 2011

2. Золотых Н.А. Приемы и формы работы над словарным словом на уроках русского языка. – НШ. 2001. №3

3. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. М., 1987

4. Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения/ Под ред. М.С. Соловейчик. М. 1994

5. Солженикина Н.Н. Опыт работы по изучению словарных слов на уроках русского языка в старших классах вспомогательной школы. – Дефектология. 1994. №2

Рецензент

зависит поставив вопрос.

Е.Н. Азлецкая, к.пс.н., доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ГБОУ ИРО Краснодарского края

КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ: ПРОФИЛАКТИКА СУИЦИДАЛЬНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ

М.А. ПАВЛЮКОВА,

*старший преподаватель кафедры психологии и педагогики
ГБОУ ИРО Краснодарского края*

«Я не такая как все – я ущербная! Я устала и больше так не могу! Эти бесконечные лекарства, и мама все время страдает. Я просто хочу в гости к подругам, но не могу пойти! Лекарства, мама боится, что я забуду их принять!», – на консультации сказала мне девочка 12-ти лет, которая страдала тяжелой формой диабета.

В «суицидальную группу» риска попадают те дети, кто испытывает постоянные физические боли и душевные страдания. Самый высокий процент самоубийств среди физически больных отмечен у детей, которые часто подвергаются полостным операциям и постоянному применению тяжелых лекарств. По мнению многих психологов, автоматически в группу «суицидального риска» входят дети-инвалиды и дети с ограниченными возможностями здоровья. Как не странно, мы редко слышим о случаях суицидов среди данной категории детей, но понимаем, что эта информация сокрыта от посторонних глаз.

В истории девиантологии существуют разные концепции формирования суицидов, одна из них – *психопатологическая концепция*. Ее последователи Амбрумова А. Г., Тихоненко В. А., (1980г.) отмечают, что психически больные совершают самоубийства в четыре раза чаще, чем психически здоровые лица, мы говорим о детях со сниженным интеллектом. Дети-инвалиды с соматическими заболеваниями и дети с ОВЗ ежедневно испытывают тяжелый груз сравнения себя с другими

детьми, их психика подвергается постоянному давлению негативных мыслей. Суицид может быть ответом на невыносимые ощущения, одиночество и бесперспективность. Суицид может быть следствием заболевания детей депрессией, среди детей, страдающих психозами, шизофренией и маниакально-депрессивным психозом, частота суицидов достаточно велика: к ним относятся не менее, чем 1/4 суицидентов.

Исследуя детей суицидентов, их основные детерминанты (основные факторы), психологи выделяют в этой области самое важное направление в работе с детьми – формирование жизнестойкости и представлений о ценности жизни как профилактики суицидов.

После введения федерального государственного образовательного стандарта начального общеобразовательного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО для детей с ОВЗ) многие педагоги образовательных школ столкнулись с проблемой непонимания, того, как строится комплексное сопровождение детей с ОВЗ, включая и профилактику суицидальных проявлений в обычной школе. Педагогам не хватало знаний в области патопсихологии и специальной психологии, индивидуальных особенностей детей с различными заболеваниями и разных возрастных категорий.

Но для специалистов существует понимание, что работа должна строиться системно и комплексно, включать межве-

домственное взаимодействие и активное включение в работу родителей (законных представителей).

Одним из основных направлений комплексного сопровождения является актуализация имеющегося опыта. В настоящий момент система коррекционных школ является ресурсным центром данного направления. Их работа строится на основе взаимодействия специалистов здравоохранения, образования и социальной защиты по всем направлениям: психологическое, социальное, педагогическое, медицинское; при этом используются все формы и методы работы, учитывая специфику заболевания ребенка и возрастной принцип.

Из опыта коррекционных школ необходимо перенять то, что дети с ОВЗ регулярно должны проходить обследование и профилактическое медикаментозное лечение по рекомендации профильных специалистов. Постоянное наблюдение специалистами, отслеживание освоения ребенком адаптированной образовательной программы, дает возможность перестраивать его систему обучения, тем самым создавать ему благоприятную среду для обучения и развития.

В случаях выявления отклонений в развитии и обучении детей с ОВЗ родителям предлагается провести обследование ребенка психолого-медико-педагогическим консилиумом (далее ПМПк), по результатам обследования члены комиссии могут рекомендовать смену адаптированной образовательной программы с учетом психофизического и эмоционального состояния ребенка. Тем самым предусмотрен механизм усовершенствования образовательной деятельности ребенка. Параллельно, исходя от рекомендаций ПМПк, выстраивается системная коррекционно-развивающая работа с детьми по формированию и коррекции эмоционально-волевой сферы (далее ЭВС), понимая, в большинстве случаев у данной категории детей низкая мотивация к обучению и нет контроля поведения.

Особо необходимо отметить, что при комплексном сопровождении подростки находятся под регулярным наблюдением, имеют различный спектр культурно-досуговых мероприятий как альтернативу девиантному поведению (внеурочная деятельность), занимаются творчеством, что является лучшим корректором ЭВС. Одновременно выстраивается целенаправленный процесс социализации ребенка, освоения им навыков самообслуживания, социальных контактов и обучения рабочей специальности. Работа с детьми строится на принципах доверия, интеграции, сотрудничества и опоры на возможности каждого ребенка. Как правило, работа с ними ведется в индивидуальной форме, хотя обще-профилактические мероприятия в школе они могут посещать группой.

Специалисты в образовательной организации должны работать в тандеме с родителями по выстраиванию единого информационного поля с установками на здоровый образ жизни и формирование жизнестойкости.

Семья, в которой воспитывается ребенок-инвалид, ребенок с ОВЗ, уже является психологически «инвалидизированной». Часто родители агрессивно реагируют на рекомендации специалистов, пройдя долгий путь отказов в различных структурных подразделениях. Здесь при работе с ними необходимо использовать информационный терапевтический подход. В рамках просветительской работы необходимо повышать их психолого-педагогическую компетентность, открывать для них предлагаемый спектр государственных услуг, касающийся правовых отношений в сфере образования. В рамках просветительской работы рекомендуется распространение буклетов, методических рекомендаций, памяток на данную тематику, тем самым формируя информационное пространство семьи, нацеленное на безопасность ребенка-инвалида. Необходимо уберегать его от негативных факторов социальной среды, учитывая специфику их заболеваний. Известен факт, что дети со сниженным интеллектом и дети-инвалиды подвержены

влиянию (внушаемы) взрослых и сверстников. Статистика показывает, что дети-инвалиды часто подвергаются психологическому, физическому насилию, включая сексуальное, ими могут манипулировать и вовлекать в преступную деятельность. Страх наказания за содеянное, стыд за унижения может привести к суициду у данных детей. Большой пласт работы связан с детским коллективом, в котором обучается ребенок инвалид, ребенок с ОВЗ, здесь в общей связке работают классный руководитель и психолог, повышая уровень толерантности в отношении данных детей.

Необходимо раннее выявление признаков дезадаптации, депрессии и суицидальных проявлений у данной категории детей. Рекомендуется использовать методы наблюдения и беседы. В своей работе психологи могут пользоваться опросниками по выявлению уровня тревожности и депрессии, именно эти состояния является часто причинами суицидальных проявлений. При косвенных и прямых признаках суицидальных проявлений (пресуицид) у детей с ОВЗ (учитывая специфику их заболеваний) родителям необходимо (законным представителям) рекомендовать немедленно пройти диагностику у узких специалистов – психиатров, психотерапевтов. При этом психолог школы должен тесно сотрудничать с ними, консультировать их по вопросу изменения психоэмоционального состояния ребенка. Работа с родителями должна происходить в атмосфере открытости, сотрудничества и

Рецензент

взаимодействия, с опорой на рекомендации психиатра.

В общем потоке универсальной профилактики, начиная с первого класса, рекомендуется проведение в рамках внеурочной деятельности занятия по формированию жизнестойкости, используя модификации профилактических программ, одобренные Минобром. Сенситивный период 7-10 лет способствует усвоению детьми правил, социальных норм и понятий ценностей в социуме, таких как ответственность. В этот возрастной период ребенок прислушивается к мнению взрослого человека. В дальнейшем это утрачивается, и ребенок переходит на взаимоотношения со сверстниками, где он уже не будет слышать взрослых (11-14 лет). Также в рамках реализации плана по формированию жизнестойкости в 1-4 классах можно проводить занятия, которые способствуют формированию стрессоустойчивости. Дополнительно на родительских занятиях необходимо повышать психолого-педагогическую компетентность родителей в вопросах взаимодействия с детьми.

Таким образом, комплексное сопровождение детей с ОВЗ по профилактике суицидальных проявлений строится на трех уровнях: специалист, родитель, ребенок.

Основополагающим фактором выбора программы или комплекса мероприятий для этой категории обучающихся всегда должна быть опора на индивидуальные возможности и потребности ребенка. Необходимо создание благоприятных образовательных и социально-психологических условий, которых можно достиг-

нуть только при взаимодействии специалистов различных сфер и активном участии родителей.

О.И. Шелуха, к.п.н., доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ГБОУ ИРО Краснодарского края

ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ СОСТАВЛЕНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ АДАптиРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Ю.Ю. СТАН,

старший преподаватель

кафедры начального образования

ГБОУ ИРО Краснодарского края

Н.В. ВЕРУШКИНА,

заместитель директора по учебно-воспитательной работе,

учитель начальных классов

МАОУ СОШ № 3 Гулькевичского района

Образовательный процесс каждого ребёнка с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в соответствии с требованиями ФГОС ОВЗ нуждается в комплексном психолого-медико-педагогическом сопровождении, учитывая состояние здоровья и особенности психофизического развития. Когда в нашей школе появились дети с ОВЗ, остро встал вопрос об обучении и развитии таких детей. Чтобы создать оптимальную образовательную среду для ребёнка с ОВЗ, необходимо разработать индивидуальную адаптированную образовательную программу (далее – АОП). В этой программе требуется соотнести возможности ребёнка любой категории ОВЗ и содержание адаптированной основной общеобразовательной программы (далее – АООП).

Общеобразовательная организация может осуществлять обучение детей с ОВЗ как по АОП, разработанной для каждого ребёнка с ОВЗ, так и в отдельном классе для детей разных категорий нездоровья. В таком случае обучение осуществляется по АООП, разрабатываемой на уровень образования. АОП любого уровня образования разрабатывается педагогами и членами психолого-медико-педагогической комиссии (далее - ПМПК) образовательной

организации самостоятельно, с учётом требований ФГОС соответствующего уровня.

Структура АООП НОО обучающихся с ОВЗ разных категорий детей представлена на сайте <http://fgosreestr.ru/>, программа разрабатывается школой самостоятельно на основе Примерной АООП. Поэтому хотим поделиться опытом разработки и реализации АОП в нашей школе. Рассмотрим более подробно структуру и организацию работы ребёнка с ОВЗ по индивидуальной АОП в образовательной организации.

Для адаптации детей с ОВЗ в классе, важным является правильная организация урочной и внеурочной деятельности ребёнка. Внеурочная деятельность нацелена, в первую очередь, на участие ребёнка в жизни класса, школы; на раскрытие творческого потенциала, реализацию его потребностей в самовыражении. В рамках реализации АОП образовательная организация должна быть обеспечена учебниками для детей с ОВЗ, соответствующей учебно-методической литературой. Согласно рекомендациям ПМПК, АОП предусматривает корректировку как самого учебного процесса (сроки, содержание учебного плана, технологи, приёмы, фор-

мы и методы обучения), так и критериев, условий определения результатов обучения для каждого учащегося с ОВЗ.

АОП включает план работы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения. На основе заключения ПМПК для ребенка с ОВЗ заключается договор между школой и родителями (или законными представителями) учащегося о характере предоставляемых образовательных и коррекционно-образовательных услуг, формах и способах участия родите-

лей в процессе обучения и воспитания ребенка с ОВЗ и ориентировочных результатах инклюзивного обучения и составляется поэтапно АОП для конкретного ребенка.

Родители ребёнка (законные представители) пишут заявление о согласии на обучение ребенка с ОВЗ по АОП. Педагогический совет общеобразовательного учреждения утверждает АОП для каждого обучающегося с ОВЗ ежегодно.

Примерные этапы составления АОП для ребёнка с ОВЗ в образовательной организации

№	Этапы	Цель	Содержание
1	Предварительная оценка особых образовательных потребностей ребенка с ОВЗ и запроса родителей	Изучение психолого-медико-педагогических особенностей конкретного ребёнка.	При наличии заключения ПМПК администрация ОО: определяет междисциплинарную команду специалистов психолого-педагогического сопровождения; при отсутствии в ОО необходимых специалистов администрация рассматривает варианты привлечения дополнительных ресурсов; заключает договор с родителями; проводит анализ информации о ребенке и его семье. При отсутствии справки ПМПК необходимо раннее выявление ребенка с ОВЗ и проведение работы с родителями такого обучающегося с целью направления его на ПМПК.
2	Диагностический	Комплексное обследование специалистами психолого-педагогического сопровождения и учителя. Определить, какие у ребенка с ОВЗ есть образовательные потребности, на какие его возможности можно опереться, какие из направлений деятельности учителя и специалистов являются самыми актуальными.	Организация диагностической работы учителя и специалистов психолого-педагогического сопровождения в режиме взаимодействия; подготовка заключений о психологических особенностях ребенка, сформированности учебных навыков и т.д. Определение направлений деятельности учителя и специалистов. Принятие решения разработки АОП.
3	Разработка АОП	Проектирование АОП; определение временных границ реализации АОП; формулирование цели и задач АОП совместно с родителями; определение содержания АОП (образовательный, коррекционный, воспитательный); опре-	Деятельность учителя и специалистов сопровождения в рамках создания АОП Организация обсуждения АОП.

		деление форм и критериев мониторинга учебных достижений и формирования социальной компетентности обучающегося; определение форм и критериев мониторинга эффективности учебной и коррекционной работы.	
4	Реализация АОП	Практическое применение АОП.	Организация деятельности учителя и специалистов психолого-педагогического сопровождения в соответствии с Программой и планом;
5	Анализ и коррекция	Определение сроков и способов анализа и коррекции АОП.	Организация деятельности ПМПК по анализу эффективности работы, динамики развития и учебных достижений ребенка; - внесение корректив в АОП.

Структура АОП

1. **Титульный лист** – наименование образовательной организации, название АОП, гриф согласования и утверждения программы, Ф.И.О. и класс обучающегося, Ф.И.О. разработчиков программы, год составления программы, ознакомление родителей обучающегося (законных представителей).

2. **Пояснительная записка.** Сначала необходимо указать нормативные документы, на основе которых разрабатывается АОП. Далее в пояснительной записке идёт психолого-педагогическая характеристика ребёнка с ОВЗ, описание особенностей его психофизического развития. На основе данных психолого-педагогического обследования формулируются цель и задачи обучения по предмету или предметам на текущий период. В пояснительной записке указываются примерные программы, на основе которых подготовлена АОП.

3. **Содержание программы** раскрывается по трём блокам:

- образовательный;
- коррекционный;
- воспитательный.

Образовательный блок раскрывает содержание образования по годам обучения (адаптированные рабочие программы), достижение обучающимися с ОВЗ планируемых результатов, формы и методы

оценки планируемых результатов в условиях ФГОС обучающихся с ОВЗ.

Планируемые результаты освоения АООП НОО обучающихся с ОВЗ представляют собой систему обобщённых личностно ориентированных целей образования, допускающих дальнейшее уточнение и конкретизацию, что обеспечивает определение и выявление всех составляющих планируемых результатов, подлежащих формированию и оценке.

Адаптированные рабочие программы разрабатываются в соответствии с ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, на основе АООП НОО обучающихся с ОВЗ, авторской программы, УМК, прилагаются.

Адаптированные рабочие программы отдельных учебных предметов, курсов, в том числе внеурочной деятельности разрабатываются на основе требований к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования с учетом программ, включенных в ее структуру. Структура рабочей программы учебного предмета строится в соответствии с краевыми методическими рекомендациями по разработке и реализации адаптированных основных общеобразовательных программ в соответствии с требованиями ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в 2017-2018 учебном году.

Рабочие программы учебных предметов, курсов (вариант 1, очное обучение) содержат:

- 1) планируемые результаты освоения учебного предмета, курса;
- 2) содержание учебного предмета, курса;
- 3) тематическое планирование с указанием количества часов, отводимых на освоение каждой темы.

Рабочие программы учебных предметов, курсов (вариант 1, надомное обучение) содержат:

- 1) пояснительная записка;
- 2) планируемые результаты освоения учебного предмета, курса;
- 3) содержание учебного предмета, курса;
- 4) тематическое планирование с указанием количества часов, отводимых на освоение каждой темы.

Программы отдельных учебных предметов, коррекционных курсов (варианты 2-4) содержат:

- 1) пояснительную записку;
- 2) общую характеристику учебного предмета, коррекционного курса;
- 3) описание места учебного предмета, коррекционного курса в учебном плане;
- 4) описание ценностных ориентиров содержания учебного предмета;
- 5) личностные, метапредметные и предметные результаты освоения конкретного учебного предмета, коррекционного курса (в зависимости от варианта АООП НОО программы отдельных учебных предметов, коррекционных курсов должны содержать только личностные и предметные результаты, указанные в приложениях № 1-8 стандарта);
- 6) содержание учебного предмета, коррекционного курса;
- 7) тематическое планирование с определением основных видов учебной деятельности обучающихся;
- 8) описание материально-технического обеспечения образовательного процесса.

Коррекционный блок излагает направления коррекционной работы с обучаю-

щимся (обучающимися), ее цели, задачи, основные направления, ожидаемые результаты, приемы, методы и формы. В коррекционном блоке предусмотрено психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение: программы по работе с обучающимися с ОВЗ учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога, социального педагога.

Программа коррекционной работы должна включать в себя взаимосвязанные направления, отражающие её основное содержание:

- диагностическая работа, обеспечивающая проведение комплексного обследования обучающихся с ЗПР и подготовку рекомендаций по оказанию им психолого-медико-педагогической помощи;

1. Диагностика эмоционально-волевой, личностной и мотивационной сферы:

- «Какой Я?» Р.С. Немов;
- «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич;
- «Выбери нужное лицо» Р. Темп, М. Дорки, В. Амен

2. Диагностика уровня развития познавательных процессов: памяти, внимания, мышления:

- «Исключение слов»;
- «Назови одним словом»;
- «Заучивание 10 слов» А.Р. Лурия;
- «Запомни и нарисуй»;
- «Пиктограммы» А.Р. Лурия;
- «Корректирующие пробы» Бурдона.

3. Итоговая диагностика когнитивной, эмоционально-волевой сферы:

- «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич;
- «Исключение слов»;
- «Назови одним словом»;
- «Заучивание 10 слов» А.Р. Лурия;
- «Запомни и нарисуй»;
- «Пиктограммы» А.Р. Лурия;
- «Корректирующие пробы» Бурдона.

- коррекционно-развивающая работа, обеспечивающая своевременную специализированную помощь в освоении содержания образования и коррекцию недостатков в психофизическом развитии обучающихся с ЗПР (упражнения:

«Улыбнитесь», «Азбука хороших слов», рефлексия «Облако настроения»).

Примерный перечень коррекционных занятий.

1. Занятие «Назови предметы». Цель - развить умения точно и правильно называть предметы; развитие слуховых ощущений. Упражнения: - «Перекрестные движения»; «Назови предметы»; «Послушай тишину»; «Узнай по звуку».

2. Занятие «Цветные полосы». Цель - развить произвольного внимания; развитие слуховых ощущений. Упражнения: «Шапка для размышлений»; «Выполни команду»; «Какого цвета?»; «Цветные полосы».

3. Занятие «Найди ошибку». Цель - развить фонетико-фонематического восприятия; развитие пространственных представлений; развитие понятийного мышления. Упражнения: «Качание икр»; «Найди ошибку»; «Определи фигуру»; «Конкретизация понятий».

4. Занятие «Учись слушать и выполнять». Цель - развить умения выполнять словесные поручения; формирование элементов самоконтроля; развитие слуховых ощущений. Упражнения: «Точки мозга»; «Учись слушать и выполнять»; «Послушай звуки»; «Назови и проверь постукиванием».

5. Занятие «Что? Где?» Цель - развить пространственных представлений; развитие непосредственной вербальной памяти. Упражнения: «Ленивые восьмерки»; «Магнитофон»; «Переверни рисунок»; «Что? Где?».

6. Занятие «Угадай, кто говорит?». Цель - развить слухового внимания; развитие непосредственной вербальной памяти. Упражнения: «Ленивые восьмерки»; «Слушай звуки улицы»; «Поиграем в индейцев»; «Угадай, кто говорит?»; «У кого ряд длиннее».

7. Занятие «Найди предметы». Цель - развить умения анализировать и сравнивать образец; развитие произвольного внимания. Упражнения: «Заземлитель»; «Найди одинаковые»; «Одинаковы ли бусы?»; «Найди образец»; «Найди картин-

ку»; «Перепутанные линии».

8. Занятие «Цветная сказка». Цель - развить зрительных ощущений и образного мышления; развитие зрительно-двигательных координаций; развитие зрительной произвольной памяти. Упражне

ния: «Активизация руки»; «Цветная сказка»; «Штриховка»; «Запомни точно».

9. Занятие «Нарисуй по памяти». Цель - развить зрительной памяти; развитие пространственных представлений; развитие понятийного мышления. Упражнения: «Сова»; «Нарисуй по памяти»; «Выполни правильно»; «Вордбол».

10. Занятие «Где этот домик?». Цель - развить умения ориентироваться в пространстве листа; развитие умения воспринимать словесные указания и подчинять им свою деятельность; развитие зрительных ощущений. Упражнения: «Перекрестные движения»; «Где этот домик?»; «Чей узор»; «Найди предметы одного цвета»; «Цветовая угадайка».

11. Занятие «Раскрась правильно». Цель - развить умения воспроизводить образец; развитие слуховых ощущений. Упражнения: «Шапка для размышлений»; «Раскрась правильно»; «Шумящие коробки».

- консультативная работа, обеспечивающая непрерывность специального сопровождения обучающихся с ЗПР и их семей по вопросам реализации дифференцированных психолого-педагогических условий обучения, воспитания, коррекции, развития и социализации;

- информационно-просветительская работа, направленная на разъяснительную деятельность по вопросам, связанным с особенностями образовательного процесса для обучающихся с ЗПР.

Воспитательный блок содержит описание приёмов, методов и форм работы, реализуемых в урочное и внеурочное вре-

мя. В воспитательном блоке предусмотрена работа с родителями и ребёнком с ОВЗ, а также формы и методы работы с родителями детей с ОВЗ. Цель воспитательной

работы с детьми с ОВЗ: создание специального реабилитационного пространства для оптимального развития личности ре-

бёнка с ограниченными возможностями, для его адаптации в обществе и помощь в социализации личности.

Примерный план воспитательной работы

№	Мероприятие	Дата	Мероприятие
	Работа с ребёнком		Работа с родителями
1.	День знаний. Торжественная линейка «Первый звонок» Беседа «Режим дня» Беседа «Мир твоих увлечений»	сентябрь	Посещение. День знаний. Торжественная линейка «Первый звонок» Посещение родительского собрания: «Организация учебно-воспитательного процесса» Беседа «Привлечение родителей в процесс развития, обучения и воспитания ребенка» Беседа «Леворукий ребенок»
2.	Конкурс поделок из природного материала «Дары осени». Беседа о соблюдении ПДД Конкурс работ из природного материала. Посещение библиотеки. Беседа «Кто много читает, тот много знает»	октябрь	Посещение родительского собрания: подведение итогов четверти. Эмоциональные проблемы учащихся (консультация) Беседа «Наш путь домой» Участие в ген. уборке класса Беседа «Безопасные каникулы»
3.	Выставка рисунков «Моя мама лучше всех». Участие в утреннике посвящено Дню матери «Загляните в мамыны глаза» Беседа «Что нужно делать при пожаре»	ноябрь	Беседа «Оказание помощи родителям в выработке эффективного стиля общения с ребенком» Беседа по профилактике детского травматизма.
4.	Изготовление поделок на тему «Зимушка зима» Участие в конкурсе стихов о зиме Участие в новогоднем театрализованном представлении «Новогодняя сказка» Беседа «От болезней всех полезней»	декабрь	Посещение родительского собрания: Современная семья. Необходимость семейных традиций в жизни ребенка. Беседа: «Права ребенка» Участие в новогоднем представлении Беседа «Безопасные каникулы»
5.	Конкурс рисунков «Как я провел каникулы» Беседа «Все работы хороши, какие профессии ты знаешь»	январь	Беседа «Влияние родительских установок на развитие детей»
6.	Конкурс рисунков «Мой папа самый лучший» Конкурс рисунков «Природа родного края» Посещение краеведческого музея.	февраль	Участие в празднике посвященному празднованию 23 февраля. Беседа «Соблюдение правил дорожного движения»
7.	Конкурс рисунков «Милой мамочки портрет» Участие в праздничном утреннике для мам и бабушек «от всего сердца» Беседа «Уроки Мойодыра» Беседа «Этикет, или правила	март	Посещение родительского собрания: «Причины и последствия агрессии» Участие в празднике посвященному 8 марта. Беседа «Безопасные каникулы»

	хорошего тона»		
8.	Участие в викторине «В стране сказок» Конкурс рисунков и стихов «О весне»	апрель	Беседа: Соблюдение режима дня» Беседа «Особенности игровой деятельности у детей ЗПР и речевого развития»
9.	Участие в конкурсе рисунков и стихов «Этих дней не смолкнет слава» Беседа «Правила поведения дома» Подготовка к празднику «Прощание с первым классом» Беседа «Правила поведения на улице»	май	Посещение родительского собрания: Подведение итогов года «Что знаем, чему научились» Беседа «Безопасные каникулы»

Организация взаимодействия сотрудников образовательной организации в рамках реализации АОП обучающихся с ОВЗ, в том числе с инвалидностью.

Администрация:

Проектирование образовательного процесса с учетом разработки и реализации АОП и индивидуального учебного плана для детей с ОВЗ: финансовое обеспечение реализации АОП; внесение изменений в существующие и разработка новых локальных нормативно-правовых и регламентирующих документов (Устав школы, ООП ОО, приказы, положения и т.д.); кадровое обеспечение реализации АОП; обеспечение материально-технических условий (безбарьерной среды, специального учебного оборудования, оборудования для использования тех или иных приемов, технологий, информационно-коммуникативной среды); поиск необходимых ресурсов, социальное партнерство и сетевое взаимодействие; организация мониторинга эффективности деятельности специалистов.

Учитель:

Проектирование образовательного процесса с учетом реализации АОП, создание условий для развития потенциала каждого ребенка: участие в разработке адаптированных образовательных программ; разработка рабочих программ по предметным областям с учетом образовательных потребностей и возможностей обучающихся; организация развивающей среды в классе; формирование у детей отношений сотрудничества, принятия; фор-

мирование у всех обучающихся учебной мотивации; выстраивание содержания обучения в соответствии с образовательными потребностями и возможностями каждого обучающегося; применение технологий обучения и воспитания, отвечающих задачам развития всех детей и индивидуальных образовательных программ; адаптация содержания основных и дополнительных учебных материалов (учебников, рабочих тетрадей и т.д.); выстраивание взаимоотношений сотрудничества с родителями обучающихся, в том числе детей с ОВЗ.

Специалисты психолого-педагогического сопровождения:

Разработка и реализация адаптированной образовательной программы и индивидуального учебного плана; отслеживание динамики развития обучающегося; оценивание успешности обучающегося с ограниченными возможностями здоровья в освоении программ и в случае необходимости внесение необходимых корректив; помощь педагогам в выборе адекватных методов и средств обучения; проведение индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий; консультирование родителей.

Список литературы

1. Федерального закона Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. N 273-ФЗ;

2. Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, утверждённого Министерством образования науки РФ 6 октября 2009г. приказ №373;

3. Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014г. № 1598;

4. Приказа Минобрнауки России "О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования» от 31.12.2015г. N 1576;

5. Примерной основной образовательной программы начального общего образования, одобренной решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 8 апреля 2015 г. № 1/15);

6. Приказа Министерства образования

и науки РФ «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования» от 30.08.2013г. № 1015;

7. Постановления Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 10.07.2015 N 26 "Об утверждении СанПиН 2.4.2.3286-15 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями».

Рецензент

Л.Е. Шевченко, к.пс.н., доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ГБОУ ИРО



III ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

ЖУРНАЛИСТИКА УЧИТ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ОРИЕНТИРОВАТЬСЯ В СОВРЕМЕННОМ ПРОСТРАНСТВЕ

М. А. ЛАПКО,

педагог дополнительного образования
Центра дистанционного образования
ИРО Краснодарского края
Секретарь Союза журналистов Кубани

Дети с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в большинстве своём получают обучение на дому. Дистанционные образовательные технологии обеспечивают возможность получения полноценного образования не только по общеобразовательным программам, но и по программам дополнительного образования. Одним из таких направлений, в работе с детьми-инвалидами являются занятия по журналистике.

В ЦДО ГБОУ ИРО Краснодарского края уже четвертый год детям предлагается курс по журналистике. Ежегодно на курсе занимаются примерно 15-20 учеников 8-10 класса.

Курс “Как управлять пером словно шпагой” выстроен с учетом современных технологий, которые нужны каждому современному человеку, идущему в ногу со временем. Детям с ОВЗ необходимо получать знания и умения, которые они смогут применить в реальной жизни, чтобы быть максимально самостоятельными.

Курс по журналистике выстроен по блочно-модульному принципу и позволяет детям самостоятельно выбирать уровень, посильный для освоения. Блоки выстроены по средствам коммуникации: электронные СМИ (ТВ, интернет, радио) и печатная периодика.

За учебный год обучающиеся знакомятся с основными понятиями по журналистике, учатся фильтровать информацию

в сети Интернет, узнают, каким образом получать факты из первоисточников.

Занятия проходят в дистанционном режиме. Эта система позволяет получать знания детям, проживающим во всех уголках Краснодарского края. Обучающиеся получают теоретические знания на площадке, представленной ЦДО и развиваются, выполняя, практические задания, в том числе, в сети Интернет.

У детей с недугом есть особенности, которые преподаватель учитывает при планировании занятия – быстрая утомляемость, слабая память, ограниченные возможности для общения со сверстниками. К каждому ученику преподаватель должен найти подход, настроить на доверительный лад, выяснить интересы ребенка и причины, повлекшие выбор курса. Если курс выбирает представитель/родитель ребенка, тогда требуется больше усилий, чтобы увлечь обучающегося. При изучении темы, как правило, дети трудно запоминают информацию, и на следующем занятии необходимо повторять прежде полученные знания, чтобы можно было сложить их в систему и продолжить изучение журналистики.

Занятия намеренно выстраиваются не так, как школьный урок, начиная со знакомства. Например, у журналистов принято прописывать в материалах имя и фамилию, общаться на европейский манер, называя собеседника по имени и на «Вы».

При знакомстве мы обращаем внимание на эту деталь, показывая в журналистских материалах, как это оформляется при построении текста. Этот процесс помогает ломать стереотипы, принятые в школе. Делать это надо аккуратно, чтобы не стереть тонкую грань принятую между учителем и преподавателем, оставить субординацию, выработать правила общения и чувства ответственности.

Каждый ребенок, в зависимости от хобби, выбирает тематику, на примере которой, будет проводить анализ материалов. Мы, для занятий выбираем «добрые новости», чтобы не вводить ребенка в состояние стресса. В процессе разбора новостей изучаем не только структуру, но и анализируем материалы, обсуждая все происходящее вокруг нас.

Дети узнают про надежные источники информации, правила безопасности в сети Интернет, сайты, на которых представители власти региона дают полезную информацию, электронных СМИ Кубани. Эти знания пригодятся при прослушивании, просмотре, чтении новостей и по окончании курса.

На занятиях не ставятся отметки, чтобы не подрывать у учащегося веру в себя. Обязательно мы оцениваем занятие и находим вместе, то, что было интереснее и или не понравилось и почему. Домашние задания задаются не всегда, чтобы не перегружать ребенка.

При быстрой утомляемости ребенка проводится разминка, упражнения для которых подбираются индивидуально. В моменты разминки можно не только шутить, но и позволить ребенку посмеяться и настроить его на позитивный лад.

Часто родители больных детей чрезмерно их опекают и даже на занятиях пытаются выполнить за них задания, подсказать ответ. Приходится тактично предлагать совместные занятия, но с условиями - не мешать ребенку, проводить с ними беседы. После присутствия на нескольких занятиях уровень доверия вырастает и ребенку дают возможность заниматься без помех.

В начале учебного года дети, проходящие журналистский курс, слабо интересуются новостями, во втором полугодии начинают отслеживать новости, приводят примеры и сами обращают внимание на события, которые их волнуют.

Одной из особенностей дистанционного занятия является индивидуальный подход. Каждый ребенок уникален и имеет особенности характера и восприятия. И без учета этих моментов работать будет невозможно.

17-летний ученик был взволнован новостью так, что эмоции его переполняли и занятие пришлось оперативно перестроить, чтобы разобрать новость. К его удивлению выяснилось, что в новости не было ни одного факта и он, как и многие зрители, был вовлечен в «эмоциональную игру», на которую и была рассчитана информация. При разборе материала, мы изучили структуру построения новости, отсутствие фактуры, но которая является «китом» журналистики и познакомились с новым материалом. Потом он стал самостоятельно отслеживать информацию, в которой отсутствуют факты.

Часто учеников удивляет история праздников, которые принято отмечать в России и им доставляет удовольствие поиск материалов в сети Интернет. Сбор информации, ее анализ учит детей думать, искать первоисточник, задумываться о причинах происходящего.

Каждый ребенок имеет с ОВЗ имеет столько увлечений, сколько здоровый ребенок не охватывает может быть из-за лени или увлечений гаджетами...

Среди обучающихся ЦДО есть дети, входящие в состав Паралимпийской сборной Краснодарского края, есть дети, занимающиеся конным спортом, бисероплетением, плавающие с дельфинами, владеющие графическим дизайном, пианисты и юнкоры или просто увлеченные рыбалкой, заядлые сборщики грибов... Каждый из них может рассказать или написать об этом настолько интересно, чтобы заинтересовать читателей по всей Кубани. В предыдущие годы работы были опубли-

кованы на сайте «АиФ-Юг». Количество просмотров их превышало тысячи — это было объективным подтверждением профессионально написанного текста, соблюдением всех канонов жанра.

В 2017-2018 гг. юнкорам предложено принять участие в проекте Союза журналистов Краснодарского края — написать историю Подвига героя, который принимал участие в ВОВ или современных локальных конфликтах. Книга размещена на сайте «Кубанский репортер».

Дети работают над проектом. Он не дается легко, но позволит каждому желающему собрать портфолио и оставить свой материал в истории журналистики Кубани. Это предложение поступает ко всем, но в учебный курс не входит.

Каждому ребенку, как здоровому, так и с ОВЗ, необходимо чувствовать себя успешным и занятия по журналистике позволяют почувствовать себя успешным, найти себя в творчестве.

Конечно, не все дети чем-то увлечены. В течение учебного с ними работать сложнее. Но мы находим точки соприкосновения, чтобы выстроить сотрудничество.

А кому-то из учеников просто не хватает живого общения и они рады пообщаться с любым живым взрослым человеком в то время, когда родители заняты на работе.

Ученикам нравится общение, которое не ограничивает их рамками, которое вы-

строено дружелюбно, и дети поддерживают беседы после окончания обучения, рассказывают о своих успехах.

Учащиеся с ОВЗ ценят каждый миг непростой жизни, борются за минуты счастья, в которые они здоровы, хорошо себя чувствуют и могут учиться.

Одна из учениц, чтобы не пропустить занятий по журналистике, находясь в санатории на длительном лечении, просит своих соседей по палате, чтобы они не мешали проводить занятие, а ученики с из многодетных семей часто приглашают младших братьев и сестер послушать темы занятий.

От всех других курсов курс по журналистике отличается оперативным реагированием на ситуацию. Невозможно проходить курс и не отслеживать новости.

По окончании курса обучающиеся могут грамотно и обоснованно излагать свои мысли, общаться с собеседником в рамках делового этикета, создавать тексты, отвечающие требованиям жанровых особенностей, понимать разницу при создании материала по журналистике и написания школьного сочинения. Знают как собирать информацию и соблюдать правила безопасности. У многих учеников появляется интерес к СМИ, предпочтения по осознанному выбору ТВ, радио, электронных изданий. Учащиеся начинают разбираться в качественном контенте, представленном в масс-медиа разной направленности.

Рецензент

Е.Н. Азлецкая, к.пс.н., доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ГБОУ ИРО Краснодарского края

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ, ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

*Н.Г. ПАДАЛКА,
заместитель директора по УР МАОУ СОШ № 18
г. Приморско-Ахтарска*

Сегодня одним из направлений развития образования является создание условий для полноценного включения в образовательное пространство детей с ограниченными возможностями здоровья. Для таких детей именно школа является одним из важных факторов социализации.

В педагогике понятие «социализация» связано с такими понятиями, как «воспитание», «обучение», «развитие личности».

Развитие дистанционного образования детей с ОВЗ определено как одно из приоритетных направлений национального проекта «Образование». Через дистанционное образование происходит организованная социализация детей-инвалидов. Реализуется индивидуальный подход, который позволяет найти оптимальный для каждого такого обучающегося способ успешно адаптироваться в жизни.

С 2011 года наша школа также вступила в данный проект. Основной целью работы Центра дистанционного образования МАОУ СОШ № 18 является создание и реализация адаптивной модели образования, обеспечивающей равный доступ детей с ОВЗ к полноценному качественному образованию и воспитанию в соответствии с их возможностями здоровья.

Так возникла идея объединить дистанционное обучение и инклюзивное как совместный процесс обучения и воспитания детей с ОВЗ и детей, не имеющих ограничений.

Работа ведётся по следующим направлениям:

- возможность сочетания традиционных и дистанционных форм обучения;
- инклюзия (включение ребёнка в среду сверстников);

- постоянное психолого-педагогическое сопровождение ребёнка и родителей;

- разработка и осуществление социальной программы работы с семьёй;

- социальное партнёрство.

Дистанционные уроки проводятся с использованием образовательной платформы СДО Кубани и электронных образовательных ресурсов.

Совместные уроки позволяют расширить круг общения ребёнка с ОВЗ, учат сотрудничеству, не бояться выступать перед группой ребят, формируя уверенность в своих силах. Учащиеся являются не пассивными «потребителями» знаний, а выступают в качестве активных участников образовательного процесса, приобретают опыт межличностного взаимодействия.

Важная роль отводится практическим работам, которые способствуют выработке навыков применения средств ИКТ в повседневной жизни, в учебной деятельности и в дальнейшем в освоении профессий, востребованных на рынке труда.

Так, на уроках информатики педагога Сергеевой С.А. при изучении главы «Текстовая информация и компьютер» учащиеся 7 класса совместно с ребёнком с ОВЗ работали над проектами: создавали совместный сборник загадок, открытки и кроссворды. Сейчас продолжается работа над групповым проектом «Компьютерная графика в деятельности человека». Ученики самостоятельно познакомились с деятельностью архитекторов, дизайнеров, мультипликаторов, художников (по группам), создают графические работы в программах Paint и Word.

Запомнились ребятам 6 класса виртуальные экскурсии на уроках английского

языка, проводимые Юлом М.Н. Например, тематическая экскурсия по Лондону или по одному из его достопримечательностей по Вестминистерскому Аббатству. Виртуальная экскурсионная деятельность как средство формирования информационной культуры имеет большое педагогическое значение: оживляет преподавание предмета, заставляет искать новые формы и пути реализации творческих возможностей. Сначала экскурсии носят ознакомительный характер, затем создаются как совместный проект учащихся. Следует отметить, что виртуальная экскурсионная деятельность как средство формирования информационной культуры имеет большое значение для социализации детей с ОВЗ.

Дети с ограниченными возможностями здоровья не изолированы от других детей, а интегрированы в общеобразовательную среду. Мы стремимся создать условия, чтобы обучение таких детей проходило комфортно. Идёт контакт детей с ОВЗ со своими сверстниками во внеурочной деятельности, которая способствует духовному, нравственному, физическому развитию и социализации ребенка.

Особое место во внеурочной деятельности занимает проектная деятельность. В течение года ребята работали над созданием проектов по теме «Моя семья», «Кубанское подворье», «Война в истории моей страны», активно участвовали в создании коллективных проектов ко Дню матери, ко Дню героев России. Совместное изготовление поздравительных открыток, стенгазет, поделок способствовало успешной социализации детей с ОВЗ, а также воспитанию ценностного отношения к природе, к родной земле, к семье.

В этом году для учащихся, которые обучаются в ЦДО МАОУ СОШ №18, мы впервые стали издавать электронную газету «Семицветик», которая выходит один раз в четверть. Первый номер вышел под рубрикой «Давайте познакомимся». Второй номер газеты был посвящен празднику Дню матери. Третий номер рассказывал о Новогоднем празднике,

который они посетили вместе с родителями.

Данный процесс интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду создает максимальные условия для личностного саморазвития и социализации ребенка, что является главной задачей инклюзивного образования.

Большую роль в социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья играет психолого-педагогическое сопровождение, которое можно рассматривать как комплексную технологию психолого-педагогической поддержки и помощи ребенку и родителям в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации со стороны специалистов разного профиля, действующих координированно: психологов, логопедов, социальных педагогов.

Рассмотрим данное направление на примере работы с детьми, имеющими расстройство аутистического спектра (РАС).

Практикуемое в настоящее время индивидуальное обучение на дому не отвечает потребностям детей с аутизмом, более того, дефицит социальных впечатлений, ограничение контактов привычной домашней обстановкой способствует их вторичной аутизации. Эти дети нуждаются в постепенном введении в социальную среду. И помочь в этом может дистанционное обучение. Ребенок находится в своей привычной среде, рядом родитель, который является для данного ребенка проводником во внешнюю среду и новый объект – учитель, цель которого войти в круг общения данного ребенка. Первые занятия направлены на то, чтобы ребенок привык к голосу педагога, его образу, затем ребенок может дистанционно присутствовать на уроке, на перемене, привыкая к новым звукам, новым лицам, общению с другими детьми. Затем приглашаем ребенка в образовательное учреждение и начинаем заниматься с ним индивидуально в классе, чередуя традиционный урок с дистанционными формами обучения.

Одной из основных форм работы в системе психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ является работа с семьей. Основная цель этой работы – помочь родителям овладеть практическими знаниями и умениями, которые могут им понадобиться в процессе воспитания детей с ОВЗ в семье.

Для детей-инвалидов и их родителей предусмотрены коррекционные занятия с психологом, консультации по различным вопросам, связанным с организационным и техническим обеспечением процесса внеурочной деятельности. Реализовать данную работу можно через проведение индивидуальных и дистанционных консультаций по запросам родителей, организацию заседаний «Родительских клубов», на которых родители могут общаться друг с другом, обсуждать проблемы и находить пути их решения в сопровождении специалистов образовательного учреждения.

Нельзя не сказать и о работе с родителями по духовно-нравственному воспитанию. Ведь все чаще из отношений «ребенок – родитель» уходит понятие «духовное общение». А без духовной общности, как сказал В. Сухомлинский, истинное воспитание не состоится. Поэтому в нашей школе проводятся родительские собрания и лектории на духовно-нравственные темы, индивидуальные беседы, встречи, на которые всегда приглашаются родители детей с ОВЗ. Также родители участвуют в праздничных мероприятиях, концертных программах, конкурсах.

Сотрудничество с родителями помогает создавать благоприятную эмоциональную и нравственную семейную атмосферу и способствует повышению компетентности родителей. Мониторинг, проведенный среди родителей, показал, что, прежде всего, в школе их привлекает профессионализм учителей, система работы, благоприятный микроклимат, доверительные отношения между учителями, учениками и их родителями.

Родители нередко обращаются за помощью при решении вопроса о выборе будущей профессии и учебного заведения.

Работа в этом направлении нацелена на профессиональную ориентацию и профессиональную подготовку. Для учеников проводятся анкетирование, консультации по предпрофильной и профориентационной подготовке, встречи с представителями учебных заведений района: техникума индустрии и сервиса, НОУ СПО «Северо-Кавказского техникума «Знание», со специалистом ГКУКК «ЦЗН» Приморско-Ахтарского района Юхневич С. В.

Наши выпускники с ОВЗ успешно продолжают своё образование в техникумах и ВУЗах, создают спортивную карьеру. Например, Андрей Самовик. Ранее был нашим учеником ЦДО МАОУ СОШ № 18, а теперь профессионально занимается спортом, является победителем первенства Европы по пауэрлифтингу, в 2017 году ему присвоено почётное звание «Молодое Имя Кубани». Лысенко Анна тоже была нашей ученицей, закончила школу с золотой медалью, теперь обучается в Московском институте на факультете графического дизайна дистанционно.

Развитие и воспитание социально-адаптированной личности невозможно в закрытом пространстве. Систему социального партнерства наше образовательное учреждение выстраивает в содружестве с теми, кто не остается равнодушен к судьбам детей. Школа сотрудничает с Приморско-Ахтарским реабилитационным центром для детей и подростков с ограниченными возможностями «Надежда», с храмом Воскресения Слоущего, городской библиотекой, МБУДО «СЮТ», городским музеем, музыкальной школой.

Мы работаем в едином образовательном пространстве и важнейшим показателем успешности проводимой комплексной работы стала активизация взаимоотношений детей с ОВЗ нашей школы с детьми, не имеющими таких ограничений.

Безусловно, не все дети с проблемами в развитии могут успешно интегрироваться в социум, поэтому мы считаем главной

задачей для себя – продолжение работы в данном направлении: работать в содружестве с общественными организациями, организовывать встречи с интересными

людьми, проводить экскурсии, совместные мероприятия.

Впереди ещё много задач, но мы на правильном пути.

Рецензент

О. И. Шелуха, к. п. н., доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ГБОУ ИРО Краснодарского края

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ДИСТАНЦИОННО

В.А. СОРОКА,
педагог-психолог ЦДО
ГБОУ ИРО Краснодарского края

Социализация – одно из самых широких понятий среди процессов, характеризующих формирование личности. Она предусматривает не только развитие ребенка в процессе осознанного усвоения им существующих жизненных устоев, способов взаимодействия с другими людьми, принятия культурных и духовных ценностей, адаптацию в обществе, но и выработку (совместно с взрослыми и сверстниками) собственного опыта и ценностных ориентиров.

Школьный период особенно значим для процесса социализации. Социализация ребёнка с ОВЗ проходит длительнее и сложнее, требует участия не только педагогов и родителей, но и специалистов различных профилей: психологов, логопедов, социальных педагогов.

Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья можно рассматривать как комплексную технологию поддержки и помощи ребенку и его родителям в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации со стороны специалистов разного профиля, действующих согласованно. До недавнего времени счита-

лось, что дистанционное образование не может решить проблему социализации детей обучающихся на дому поскольку социальный опыт приобретает ребенок только в совместной деятельности и общении с другими людьми, а главная проблема этих детей заключается в нарушении связи с миром (из-за ограничения мобильности, контактов со сверстниками и взрослыми, общения с природой; труднодоступности культурных ценностей, а иногда и обычного «школьного» образования).

Специалистам Центра дистанционного образования ГБОУ ИРО Краснодарского края предстояло решить такую задачу как оказание содействия базовым образовательным организациям края в создании, с помощью дистанционных образовательных технологий, учебно-воспитательного пространства для реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование и всестороннее развитие, следствием которых является их успешная социализация в современном обществе. Работа была построена на базе теоретических основ проблемы социализации детей и нацелена на оказание методической помощи педагогическим работ-

никам муниципальных центров дистанционного образования базовых общеобразовательных организаций в вопросах организации системы психолого-педагогического сопровождения социализации детей-инвалидов. Рассмотрение социализации ребенка в триединстве ее проявления (от адаптации, через интеграцию, к дифференциации), опора на технические возможности дистанционного образования позволили широко использовать информационно-образовательные средства социализации и разработать цикл вебинаров, в основу которых положены компоненты содержательной составляющей этого процесса.

В октябре 2015 года был проведен первый вебинар цикла «Информационно-образовательное пространство школы как средство развития социально-психологической адаптации детей-инвалидов» на котором основное внимание было уделено общению как педагогическому инструменту успешной адаптации обучающихся к условиям информационно – образовательной среды.

Следующий вебинар был посвящен вопросам организации особых образовательных условий для детей-инвалидов с расстройствами аутистического спектра, обучающихся с использованием дистанционных образовательных технологий, как одной из самых сложных, в плане социализации, категории детей. Опыт работы по созданию специальных адаптирующих условий для детей с расстройствами аутистического спектра в образовательной организации поделилась Клещева Л. А., заместитель директора по коррекционной работе школы-интерната №15 г. Краснодара.

По мнению педагогов, психологов, социологов важнейшим институтом социализации является семья. Семья играет ведущую роль во всестороннем развитии ребенка. Именно в семье ребенок усваивает систему социальных и нравственных ценностей, нормы и правила поведения. Поэтому, для успешной социализации детей с ограниченными возможностями здо-

ровья, необходимо создать педагогические условия не только в образовательной организации, но и в семье. На вебинаре «Особенности и специфика работы с родителями, имеющими ребенка-инвалида, обучающегося с использованием дистанционных образовательных технологий» рассматривались психологические особенности родителей, формы работы с родителями, имеющими ребенка-инвалида, обучающегося с использованием дистанционных образовательных технологий. Педагоги образовательных организации, реализующих дистанционное обучение Васянович Е.И. (учитель английского языка МБОУ СОШ № 31 имени И.Т. Юркина с.Экономического муниципального образования Крымский район), Семенчик Р.Г. (заместитель директора по информатизации МБОУ СОШ № 15 муниципального образования Абинский район), Черникова И.Г. (заместитель директора по научно-методической работе МБОУ лицей № 1 г. Славянск на Кубани) поделились опытом организации работы с родителями детей-инвалидов на разных этапах включения в образовательную деятельность с использованием дистанционных технологий.

В 2017 году на вебинарах рассматривались вопросы социализации детей-инвалидов, обучающихся с использованием дистанционных образовательных технологий во внеурочной деятельности, сетевые образовательные технологии как метод развития у детей-инвалидов коммуникативных навыков и освоения социальной роли, а так же технологии дистанционного сопровождения профориентации детей с ОВЗ.

Педагоги не только расширили знания в области специальной педагогики и психологии, но и познакомились с опытом и наработками коллег из образовательных учреждений края. Так впервые с видами и формами внеурочной деятельности, направленной на социализацию детей-инвалидов, обучающихся с использованием дистанционных образовательных технологий используемыми педагогами МА-

ОУ СОШ № 18 г. Приморско-Ахтарск, в мае 2017 года, познакомила педагогов края заместитель директора по учебной работе, руководитель МЦДО Падалка Н.Г. А уже в феврале 2018 года на базе этой школы был проведен первый зональный практико-ориентированный семинар «Социализация детей с ОВЗ, обучающихся с использованием дистанционных образовательных технологий», на котором коллеги представили структуру организации работы направленной на социализацию детей-инвалидов обучающихся на дому с использованием дистанционных образовательных технологий.

Список используемой литературы

1. Галагузова М.А., Галагузова Ю.Н., Штинова Г.Н., Тищенко Е.Я., Дьяков Б. Социальная педагогика: курс лекций.:

Учеб. пособ. для студ. высш. учебн. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.

2. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – СПб.: Речь, 2004.

3. Мастюкова Е.М., Мастюкова А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений/Под редакцией В.И.Селиверстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.

4. Специальная педагогика: Учебное пособие для студ. высших. пед. учебн. заведений/Л.И.Аксенова, Б.А.Архипов, Л.И.Белякова и др.; Под. Ред. Н.М.Назаровой. – 2-е изд., стереотип. М.: Издательский центр "Академия", 2001.

Рецензент

Е. Н. Бороздина, старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ГБОУ ИРО Краснодарского края



IV СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

П.Е. ШЕВЧЕНКО,

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогически университет»

Аннотация: в данной статье раскрываются основные проблемы инклюзивного образования. Дается анализ понятий «интеграция», «интегрированное обучение». Рассмотрены модели педагогической интеграции.

Ключевые слова: интеграция; педагогическая интеграция; социальная интеграция; интегрированное обучение; постоянная полная интеграция; постоянная частичная интеграция; эпизодическая интеграция.

Организация совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является одной из наиболее острых проблем образования в настоящее время. Дети с особыми образовательными потребностями нуждаются в улучшении опыта социального и учебного взаимодействия со своими нормально развивающимися сверстниками. Необходимо подбирать к каждому ребенку доступную для его развития модель интегрированного обучения при этом сохраняя нужную психолого-педагогическую помощь.

Практика обучения детей с ОВЗ в России совместно со здоровыми сверстниками началась не более полутора десятков лет назад. Обучение детей с нарушениями слуха и их нормально слышащих сверстников в системе общеобразовательных учреждений по методике Э.И. Леонгард - первый положительный опыт совместного их обучения. К этому же периоду отно-

сится открытие специальных (коррекционных) классов для детей с различными отклонениями в развитии. Такой подход позволил решить вопросы не только получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья, но и укрепление семьи как социального института и интеграции ребенка в обществе [1].

В современной психолого-педагогической литературе не существует общепринятого определения понятия «интеграция», но различные подходы в формулировке способны раскрыть его в полной мере. Данное понятие в широком смысле - состояние связанности отдельных дифференцированных частей и функций системы в целое [2].

О неоднозначности понятия «интеграция» говорит анализ исследований ученых в области специальной педагогики. Н.М. Назарова определяет данное понятие как процесс и результат предоставления ребенку с особыми образовательными потребностями и ограниченной трудоспособностью реальных возможностей и права на участие во всех видах и формах социальной жизни, в т.ч. и образование, наравне и вместе с остальными членами общества в условиях, которые будут компенсировать у такого ребенка отклонения в развитии и ограничения возможностей [4].

Исследователь Л.М. Шпицына делает акцент на формах интеграции. Она опре-

деляет социальную и педагогическую интеграцию. Адаптацию детей с ОВЗ в общую систему социальных отношений в рамках образовательной среды, в которой они находятся предполагает первая форма. Педагогическая интеграция предусматривает формирование у детей с проблемами в развитии способности к усвоению учебного материала, который определяется учебным планом [6].

Можно сделать вывод о том, что в целом процесс интеграции определяется как закономерный этап развития системы социального образования, который связан с переосмыслением обществом и государством своего отношения к детям с ОВЗ, с признанием прав на предоставление возможностей, равных с другими, в разных областях жизни, включая образование.

Существует ряд терминов в отечественной специальной педагогике, определяющих процессы совместного обучения детей с отклонениями в развитии и нормально развивающихся детей. Термин «интегрированное обучение» характеризуется в работах ряда дефектологов (Л.С. Волкова, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, Н.Д. Шматко и др.).

Б. П. Пузанов под этим термином понимает «...обучение и воспитание детей с различными дефектами психофизического развития в общеобразовательных учреждениях вместе с нормально развивающимися детьми» [5].

Обучение ребенка с тем или иным нарушением в развитии на равных с нормально развивающимися детьми предполагает постоянная полная интеграция. Данная модель может быть эффективна для таких детей, у которых уровень психофизического и речевого развития соответствует или приближается к возрастной норме и тех, кто готов психологически к совместному обучению со здоровыми сверстниками.

Постоянная неполная интеграция может быть эффективна для тех детей школьного возраста, чей уровень психического развития несколько ниже возрастной нормы. Такие дети нуждаются в сис-

тематической и значительной коррекционной помощи, но в то же время, они способны в целом ряде предметных областей обучаться совместно наравне с нормально развивающимися сверстниками. К тому же, постоянная неполная интеграция может быть полезна для детей с различным уровнем психического нарушения, но при условии отсутствия сочетанных нарушений.

Постоянная частичная интеграция может быть полезна для тех, кто способен наравне с нормально развивающимися сверстниками лишь частично овладеть частью необходимых умений и навыков, проводить с ними часть учебного и внеклассного времени. Смыслом данной формы интеграции является расширение общения и взаимодействия детей с ОВЗ с их нормально развивающимися сверстниками.

Н.Н. Малофеев и Н.Д. Шматко характеризуют организационные основы реализации образовательной интеграции отмечают, что при временной и частичной интеграции все воспитанники специальной группы (класса) вне зависимости от достигнутого уровня развития объединяются с нормально развивающимися сверстниками не реже 2-х раз в месяц при проведении совместных мероприятий (в основном воспитательного характера). Временная интеграция носит смысл создания условий для приобретения начального опыта общения с нормально развивающимися сверстниками, по сути, это этап подготовки к возможной в дальнейшем более совершенной формы интегрированного обучения [3].

Эпизодическая интеграция ориентирована на специальные дошкольные и школьные учреждения, ограниченные в возможностях проведения целенаправленной работы по совместному обучению с нормально развивающимися детьми воспитанию и обучению своих воспитанников. Целенаправленная организация хотя бы минимального социального взаимодействия детей с выраженными нарушениями в развитии со сверстниками,

преодоление объективных ограничений в социальном общении, которые создаются в условиях специальных (коррекционных) учреждений – цель эпизодической интеграции.

Таким образом, все вышесказанное позволяет говорить о подборе доступной и полезной одели интеграции для каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду.

Как отмечается в исследованиях Н.Н. Малофеева и Н.Д. Шматко, комбинированные образовательные учреждения являются перспективным видом образовательных учреждений. Так как именно в этих учреждениях есть возможность создавать и обычные, и специальные, и смешанные группы детей, что позволяет осуществлять все формы интеграции, подбирая каждому ребенку необходимую специальную квалифицированную педагогическую помощь и т. д. [3].

Таким образом, интеграция в общество человека с ОВЗ означает процесс и результат предоставления ему всех прав и реальных возможностей участвовать во всех видах социальной жизни общества наравне и вместе с остальными членами общества в условиях, компенсирующих ему отставание в развитии и ограничения возможностей здоровья и интегрированное обучение создает основу для выстраи-

вания качественно нового взаимодействия между массовым и специальным образованием, преодолевая и делая границы между ними прозрачными.

Список литературы

1. Леонгард Э.И., Не хочу молчать! : Из опыта работы / Леонгард Э.И., Самсонова Е. Г , Иванова Е. А. - М.: Просвещение, 1990.
2. Леонгард Э.И., Нормализация условий воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования. Методическое пособие. – МГПУ.: Инклюзивное образование, 2011.
3. Малофеев, Н.Н. Базовые модели интегрированного обучения / Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко // Дефектология. – 2008. – № 1. – С. 71-78.
4. Назарова Н.М. Специальная педагогика. / Под редакцией Назаровой Н.М. - М.: Изд-во АСАДЕМА, 2000.
5. Пузанов П.Б., Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: Олигофренопедагогика. - М.: Академия, 2001.
6. Шипицына Л. М.«Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. — 2-е изд., перераб. и дополн. — СПб.: Речь, 2005.

Рецензент

В. С. Савельева, к. пс. н., доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ГБОУ ИРО Краснодарского края



V

**ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПЕДАГОГОВ
КРАСНОДАРСКОГО КРАЯ**

ОТ УСПЕВАЕМОСТИ – К КАЧЕСТВУ ЗНАНИЙ. СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД ПРИ ПОДГОТОВКЕ СЛАБОУСПЕВАЮЩИХ УЧАЩИХСЯ К ГИА

А.В. ИГНАТЕНКО,

*учитель истории и обществознания
МАОУ лицей «Морской технический»
г. Новороссийск*

Современный учитель в условиях новых требований к образованию учащихся, находится в непростых условиях. На его плечи падает огромный груз ответственности за качественную подготовку учащихся по преподаваемым предметам. При этом он должен предусматривать не только свои тактические действия, но и видеть отдалённую, итоговую стратегическую цель – ГИА. Поставленная Министерством образования и науки РФ задача – обязательная сдача истории с 2020 года заставляет учителя выработать новую систему организации учебной деятельности на уроках. История относится к предметам повышенной сложности, а сдавать его будут как сильные, так и слабоуспевающие учащиеся. Как же организовать работу на успех поставленной задачи?

Принципы моей работы на уроках следующие:

- систематичность контроля знаний учащихся.

Ведь давно известно: *как учитель спрашивает, так ученики учат и усваивают.*

- создание ситуации успеха.

Помочь каждому ученику (дополнительными заданиями, наводящими вопросами т.д.) заработать положительную оценку.

- доступное изложение нового материала.

Краткое, яркое, эмоциональное, основное в объяснении нового материала, хорошо проиллюстрированное житейскими примерами и средствами наглядности в конспективном варианте с применением графическо-условных знаков (схем, таблиц и т.д.)

- динамичность урока. Зная психологию и физиологию детей, располагать в правильной последовательности различные по темпам этапы уроков – не дать им уставать, скучать, максимально использовать полезное учебное время

- результативность урока. Высокая накопляемость оценок, успешное освоение нового материала и сдача ГИА.

Система подготовки учащихся к ГИА

Сложность работы учителя в организации системного подхода при подготовке учащихся к ГИА на уроке состоит в осуществлении двойного процесса: выполнении содержания КТП с отработкой элементов экзаменационного характера по данному предмету.

Учителю необходимо **знать структуру и содержание ГИА:**

А (базовый уровень) - тесты (выбор ответа из предложенных вариантов; задания, проверяющие терминологию, персоналии, даты);

В (более сложный) – умение определять причинно-следственные связи, самостоятельный поиск ответа: соотнеси, вы-

бери лишнее, расположи в правильной последовательности;

С (повышенной сложности) – работа с документами, написание эссе, сочинения, плана.

Чтобы дети знали и умели работать по таким видам заданий, надо превращать **каждый урок в УРОК – ТРЕНИНГ!**

Структурно он может выглядеть так.

1) Урок начинается с проверки домашнего задания. Один ученик (по желанию или более-менее успевающий) даёт полный устный ответ по домашнему параграфу. Это своего рода второе объяснение, после учительского на предыдущем уроке, а значит, ещё одно повторение пройденного. Я догадываюсь, что не все готовят домашнее задание, в первую очередь не читают учебник (а это 3-4 листа академического текста) или пропускают по каким-либо уважительным причинам предыдущий урок. Поэтому, такие ученики внимательно вынуждены слушать устное воспроизведение теоретического материала, т.к. следующим этапом урока будет

2) устное тестирование для 7- 8 человек. Но кто эти «счастливыцы» - они не знают. Это создаёт 100% активность занятости нужным на уроке, тем самым и прекрасную дисциплину.

3) Во время устного тестирования (в основном спрашивается уровень А и В 2-3 человека вызваны на понятия (5-6 карточек каждому). Для этого мною создаётся (по мере прохождения тем) карточки с понятиями. У них есть 10 минут на подготовку, пока проходит устное тестирование.

4) И на завершающем этапе урока (15-20 мин) идёт объяснение нового материала и его конспектирование. Для облегчения восприятия нового материала я стараюсь на уроке давать его конспект – в причинно-следственно–структурно-схематичном виде. Для лучшего образовательного восприятия учениками нового материала у учителя имеется огромный багаж «методических инструментов» – методик и технологий.

Чтобы стимулировать письменную работу ребят на уроке, я ставлю в конце четверти – полугодия оценку за ведение тетради, поэтому каждый ученик старается заработать себе лишнюю «4» или «5».

В результате такого плана проведения уроков-тренингов достигается не только дисциплина и активность на уроке, но решается и другая немаловажная задача как накопляемость оценок; за урок их выходит около 10! Это почти половина класса, а значит, частые опросы материала учителем заставляет учеников быть постоянно готовыми к урокам.

Предложенная такая схема проведения урока создаёт разнообразный ритм учебной активности. В его **начале** (после бурной перемены) спокойный, восстанавливающий деловую атмосферу – прослушивание устного ответа, подготовка к устному массовому тестированию. **Второй** этап – активный, напряженный, связанный с ответами на вопросы учителя. И **третий** – вновь спокойно – внимательный темп при уяснении и конспектировании нового материала. В итоге, урок проходит на «одном дыхании», быстро и результативно.

Отработка уровня «С» ведётся мною с пятого класса – это и умение составлять сложный и тезисные планы, и написание мини-сочинений-рассуждений (например: «Моё отношение к спартанскому воспитанию»), работа с документами. В старшем звене дети упражняются в написании эссе по заданным темам, цитатам. Хорошим «Навигатором» в организации данной структуры и содержания **уроков-тренингов** является **учебник**. Основная письменная отработка заданий повышенной сложности проводится на промежуточных контрольных работах после изучения разделов в тестовом режиме. Обязательно на следующий урок их анализ. И в результате выполнения ГИА мои ученики справились с заданием С1 на 80%.

Но какова бы ни была хорошая методика проведения уроков, часов на подготовку к ГИА явно не хватает. И здесь хо-

рошим подспорьем является **внеурочная деятельность** – кружковая, факультативная деятельность, индивидуальные и коллективные консультации, в ходе которых выявляются и ликвидируются пробелы в знаниях.

Необходимо также при подготовке учащихся к ГИА поддерживать тесную связь с родителями выпускников, которые могут помочь в организации массовых консультаций, быть в курсе уровня знаний их детей по данному предмету, оперативно принимать меры воздействия.

Подводя **итоги** сказанному, можно

сделать вывод, что данная система проведения уроков способствует успешной подготовке и сдаче государственных экзаменов в новой форме. Это подтверждается и результатами ГИА:

1. ЕГЭ история 2013 г. средний балл моих учеников составил – 78,67 (город – 65, 9, край – 58,1).

2. ОГЭ обществознанию 2016 г. – средний балл моих учеников, где мои ребята получили только положительные оценки - 29,4 балла (город - 24, 84 балла - это лучший результат в городе) и край - 23,69 балла.

Технологическая карта УРОКА-ТРЕНИНГА

Этап урока	Содержание урока	Количество опрошенных уч-ся	Время урока	Педагогические методы и технологии
I. Актуализация знаний	1. Устные ответы по домашнему параграфу	3-4	8	- Личностно-ориентированное обучение - Проблемное обучение
	2. устное тестирование (уровень А, В) или компьютерное тестирование	5-6	5	- Дифференцированный подход - Дистанционное обучение здоровьесберегающие технологии
	3. Работа с терминами	3-4	5	- Проблемное обучение - Индивидуальный подход
II. Изучение нового материала	Презентация, составление опорного конспекта (схемы, графики, таблицы)	Весь класс	20	- Дифференцированный подход - Блочно-модульное обучение - Развивающее обучение - здоровьесберегающие технологии
III. Итоги урока. Рефлексия	Комментирование оценок. Обобщающая беседа	Весь класс	1	- Дифференцированный подход
IV. Домашнее задание	Комментирование домашнего задания (параграф, эссе, сочинение, проект)	Весь класс	1	- Развивающее обучение - ИКТ - технологии

Рецензент

Е. Н. Бороздина, старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ГБОУ ИРО Краснодарского края

СИСТЕМА РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

*А. А. ЭКШИЯН,
учитель математики
МБОУ гимназии № 92
г. Краснодара.*

*Ученик это не сосуд, который
надо наполнить, а факел,
который надо зажечь.*

Плутарх

Под одаренностью мы понимаем высокий уровень каких-либо способностей интеллектуальных, социальных, художественных, практических и т.д., который либо уже проявляется у ребенка, либо существует потенциально, т.е. может быть развит при наличии мотивирующей среды.

Одаренные дети могут входить в состав различных групп детей, которые отличаются по уровню способностей, по типу развития, по типу проявления способностей и по многим другим характеристикам.

Определить, кто из детей одарен, трудно. Для этого не существует специальных методик и техник. Каждый ребенок уникален и неповторим в проявлении своих способностей.

Как распознать детскую одаренность? Ее распознают по степени опережения ребенком своих сверстников по умственному развитию при прочих равных условиях. Существует определенная зависимость между возрастом, в котором проявляется одаренность, и областью деятельности. Принято считать, что раньше других у детей обнаруживается музыкальный, поэтический, художественно-изобразительный дар, а в области науки достижение значимых результатов происходит позднее. Это связано, в частности, с необходимостью приобретения глубоких и обширных знаний, без которых невозможны научные открытия. Раньше других проявляется у детей склонность к математике. Данная

закономерность подтверждается фактами из биографий великих людей.

В наши дни развитию математического образования уделяется большое внимание. Это подтверждается тем, что на Федеральном уровне распоряжением правительства России от 24.12.2013 г. № 2606 – Р была принята концепция математического образования в Российской Федерации. В Краснодарском крае решением Коллегии Министерства Образования науки Краснодарского края от 23.12.2014 г. № 7/8 утвержден план мероприятий по реализации Концепции математического образования в Краснодарском крае до 2020 года.

В своей работе, выявляя математические способности у учащихся, я опираюсь на следующие критерии при решении задач. Скорость - ребенок должен быстро думать, должна быть хорошая реакция на задаваемые вопросы. Прочность - у детей должны быть прочные знания в области математики и не только. Глубина - ребенок должен все время работать над собой: расширять и углублять свои знания в области математики.

Реализуя концепцию математического образования, работа становится многогранной, разнообразной и интересной.

Я поделюсь с вами своим небольшим опытом работы, который позволяет моим учащимся достигать высоких побед различного уровня. В ходе своей работы я ставлю перед собой разные задачи и стараюсь различными способами и методами добиться хороших результатов своего труда.

Самое главное – это привлечь интерес учащихся к математическим знаниям.

Я стараюсь помочь им почувствовать красоту математики, пытаюсь пробудить интерес к математике у тех, кто его до сих пор не испытывал, даю возможность учащимся обнаружить в себе математические способности. Для этого ежегодно привлекаю ребят к участию в международных дистанционных образовательных конкурсах для учеников 1 – 11 классов «Олимпис». Девиз этого конкурса: «Учиться весело и интересно!». Каждый год растет среди учащихся количество желающих принять участие в международном математическом конкурсе – игре «Кенгуру». Эти конкурсы дают возможность любому ученику, начиная с начальной школы, проявить себя.

Следующая задача, которую я выделяю в своей работе, это научить ребят навыкам самостоятельной работы в команде. Примером этого является ежегодное участие команды 5 – 6 – х классов в конкурсе «Математическая карусель». Ее один пример – это командное участие в конкурсе «Математическая регата» среди учащихся 7–8 классов. Результаты участия каждый год разные, потому что состав команды ежегодно меняется.

Третья задача – развитие способностей у учащихся самостоятельно добывать знания. Пример этого вида деятельности – ежегодное участие учащихся в конкурсе «Проектно – исследовательская деятельность школьников» с очной защитой лучших математических проектов, участие в шахматном турнире «Шахматный дебют» на приз Пирог Дмитрия, а так же участие в устной олимпиаде по геометрии.

Еще одна задача, это – помочь учащимся расширить и углубить базовую программу по математике. Мои ученики ежегодно становятся победителями и призерами олимпиад различного уровня (окружные, городские, краевые). Они входят в состав команды города Краснодара на Кавказской олимпиаде школьников. Также мои ученики – это призеры Конкурса научных проектов школьников в рамках Краевой научно – практической конфе-

ренции «Эврика» Малой академии наук учащихся Кубани.

Конечно же, самостоятельно работая с одаренными детьми, тяжело добиться таких результатов. В моей работе помогает, то, что мои талантливые дети так же посещают занятия в различных центрах дополнительного образования: ЦДО, Малая академия, Малый матфак при Кубанском государственном университете, школа имени Бернулли.

По итогам и результатам проведенных олимпиад мои ученики неоднократно приглашались во Всероссийский образовательный центр «Сириус» в городе Сочи, который организовал президент РФ В.В.Путин.

Чтобы работать с такими талантливыми детьми я систематически прохожу профессиональное обучение и переподготовку. Дважды прошла обучение в образовательном центре «Сириус», что помогает в работе с одаренными детьми.

Еще один способ достижения хороших результатов своего труда – это связь математики с жизнью, которую я стараюсь показать на своих уроках. Примером такой работы могут служить физкультминутки на уроках математики, игра «Танграм», которая увлекает учащихся.

Я считаю, что не менее важным фактором развития познавательной мотивации, а математической одаренности в частности, становится семья и ее ценности. Не секрет, что найти одаренного ребенка – это труд. Но этот труд даст свои хорошие результаты только тогда, когда будет поддержка со стороны родителей. Поэтому приходится работать не только с талантливыми детьми, но и с их родителями.

Родителей необходимо настроить на то, что они должны обращать внимание на то, что нравится их ребенку.

К.Э.Циолковский говорил: «Сначала я открывал истины, известные многим, затем стал открывать истины известные некоторым, и, наконец, стал открывать истины, никому не известные».

Я думаю, что это и есть путь развития

исследовательского таланта. И нам, учителям, очень важно так выстроить свою работу, чтобы мы смогли найти и поддер-

жать одаренных школьников, чтобы они были успешны и могли быть конкурентоспособными в современном мире.

«Математическая регата» 2016 – 2017 уч.г.



«Эврика» 2016 – 2017 уч. г.



«Математическая карусель» 2017-2018 уч.г.



Рецензент

О. И. Шелуха, к. п. н., доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ГБОУ ИРО Краснодарского края

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ ЧЕРЕЗ ТЕАТРАЛИЗОВАННУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

В.В. ТОРОСЯН,

учитель начальных классов

МОУ СОШ № 75

имени Героя Советского Союза

А.П. Мальшева.

«В последнее десятилетие в нашей стране и за рубежом обозначилась устойчивая тенденция увеличения количества детей с отклонениями в физическом и психическом развитии. По данным ООН в мире насчитывается примерно 450 млн. человек с нарушенным психическим и физическим развитием, что составляет почти десятую часть жителей планеты. Это подтверждается и данными Всемирной Организации Здравоохранения (ВОЗ), свидетельствующими, что число таких людей достигает 13 % от общего числа населения. По статистическим данным ряда стран дети с ограниченными возможностями здоровья составляют от 4,5 % до 17 % от их общего количества (в зависимости от того, какие нарушения учитываются). В России в связи с изменениями в политической, социальной и нравственной сферах жизни особо остро стоят социальные проблемы населения и, в том числе, рост числа детей с ограниченными возможностями.»

Школьники с ОВЗ, равно как и все без исключения дети, обладают правом на образование. Они должны быть вовлечены в интенсивную, полноценную жизнедеятельность в социуме. Вовлечение ребенка с низкими интеллектуальными способностями в социум – это один из важных общественно-финансовых и демографических вопросов современного отечественного общества и образования. Педагоги, которые хоть раз работали с детьми с низкими интеллектуальными способностями, понимают, как сложно отыскать дорожку к сердцам таких детей. Мы все без исключения появляемся на этот свет с различными возможностями. Бывает так, что ог-

раничения накладываются матушкой природой, однако это никак не связано с тем, что ребенок с ОВЗ не имеет шансов быть счастливым меньше, чем другие дети. Социализация ребенка с ОВЗ благополучно совершается в коллективной работе через общение с другими людьми. Таким образом, ребенок с ОВЗ завладевает информацией, нужными знаниями и умениями, у него формируются личные взгляды, потребности, нормы поведения, особенности характера. **Для таких детей даже самые маленькие, незначительные успехи – уже результат.**

Театрализованная деятельность является одним из самых эффективных методов для социальной адаптации детей с низким интеллектуальным уровнем, а также является уникальным методом формирования коммуникативных способностей. Театрализованная деятельность служит важнейшим средством социализации школьника, т.к. сам ТЕАТР является синтетическим видом искусства, в нем все интегрировано. Ежедневное общение с родителями, учителями, друзьями; чтение литературы; трудовая деятельность; политические события в стране; игры. Театрализованная деятельность направлена на развитие поведения, чувств, ответственности, умения общаться, способностей находить выход из разных ситуаций. Театр обучает детей наблюдать прекрасное в жизни, порождает желание лично приносить в жизнь прекрасное и доброе. Излюбленные герои делаются примерами для подражания.

Вся жизнь ребенка пропитана игрой. Научить детей играть, выполнять действия, брать на себя главную роль, совместно с этим приобретать житейский навык,

все это без исключения может помочь реализовать театрализованная деятельность. Любой дошкольник, а также ученик начальной школы стремится исполнить собственную значимость. Через театральную деятельность дети познают мир не только разумом, но и сердцем. В ходе игры дети учатся высказывать собственное мнение, они учатся справляться с застенчивостью, неуверенностью в себе, стеснительностью.

Применяя игры-драматизации, театрализованные игры, ребята стараются создавать комплект алгоритмов поведения в различных жизненных ситуациях, кроме того они учатся подбирать более приемлемые варианты поведения. Театрализованные игры формируют возможности; могут помочь общему формированию любознательности, стремлению к постижению нового; формируют понимание, вырабатывают упорство. Помимо этого, данные игры формируют креативные возможности и внутренние потребности, укрепляют и увеличивают самооценку.

Участие «солнечных» детей в групповых занятиях, помогает им получать позитивные эмоции, снимает замкнутость, одиночество, психологическое бессилие. С «особенным» ребенком следует играть равно столько, сколько и со здоровым ребенком, только лишь требования и условия для игровой деятельности должны быть хорошо продуманы и подготовлены.

Воспитательные способности театрализованной игры широки. Участвуя в ней,

дети знакомятся с окружающим миром во всем его разнообразии. Посредством фигуры, окраски, звучания, умело сформулированных вопросов мы, педагоги, вынуждаем их думать, исследовать, совершать заключения и обобщения.

С интеллектуальным формированием, непосредственно сопряжена и речь детей. В ходе деятельности над выразительностью реплик героев, личных выражений, незаметно активизируется речь детей, улучшается ее голосовой уровень, культура речи, её тональный строй. Выполняемая значимость, выговариваемые реплики ставят детей перед необходимостью четко, ясно, понятно изъясняться.

Цели и задачи, какие мы определили перед собою в данном виде деятельности:

- сформировать условия для творческой деятельности;
- присоединить учащихся с ОВЗ к сценической культуре;
- обеспечить её связь с иными разновидностями театрализованной деятельности.

За основу в своей работе я взяла программу, предложенную замечательным педагогом, глубоко уважаемой мной, **А.П. Ершовой – кандидатом педагогических наук, заведующей лабораторией театра Исследовательского центра эстетического воспитания (ИЦЭВ) института развития личности Российской Академии.**

Формирование театрализованной деятельности осуществляется при помощи следующих форм:		
СКАЗКОТЕРАПИИ	КУКЛОТЕРАПИИ	СПЕКТАКЛЕЙ
<ul style="list-style-type: none"> - активизация речи и эмоциональной сферы учащихся - обогащение Личности ребенка социальным, нравственным, патриотическим опытом 	<ul style="list-style-type: none"> - формирование умений самостоятельно регулировать собственные эмоции, используя кукол - развитие диалоговой речи 	<p>Вовлечение в постановки спектаклей всех детей, для преодоление трудностей в общении</p>
<p>Результативность данной работы заключается в том, что из застенчивого, испуганного первоклассника, к концу четвертого класса формируется уверенная в себе и своих знаниях личность.</p> <p>Ребенок может контролировать свои эмоции; умело пользоваться своими психическими способностями, применять их по назначению, в силу возрастных особенностей.</p> <p>Развивается любознательность, что является неотъемлемой частью составной концепции модернизации Российского образования. А главное идет обогащение духовного и внутреннего мира ребенка.</p>		

С использованием **настольного, пальчикового, кукольного театра, игр** я будила в ребятах стремление стать актерам. Сперва, в режиссерской игре актерами считались игрушки, либо их заместители, а школьник, организуя творчество как киносценарист и постановщик, распоряжался «актерами». Озвучивая героев, ребята применяли различные средства вербальной и невербальной выразительности.

Ритмопластика, является неотъемлемой частью театрализованной деятельности. Она содержит в себе комплексные ритмические, мелодические, пластические игры и задания, они способны гарантировать формирование природных, психомоторных возможностей воспитанников, развивают у детей независимость и выразительность телодвижения, дети приобретают навыки и чувства гармонии собственного тела с окружающим миром.

Разновидность игр, применяемых как на уроках, так и во внеурочное время, для развития детей:

– Игра-имитация единичных действий человека, зверей и птиц (ребята проснулись — потянулись, птички машут крыльями) и имитирование эмоций человека (проснулось солнце — ребята порадовались: улыбнулись, зааплодировали в ладошь, ...).

– Игра-имитация - цепочки поочередных операций в комбинации с передачей главных эмоций героев (жизнерадостные матрешки зааплодировали в ладошки и начали плясать; зайка заметил волка, испугался и спрятался в норку, ...).

– Игра-имитация хорошо знакомых сказочных героев (мишка косолапый по лесу идет, храбрый зайка идет по дорожке, ...).

– Игра-экспромт под музыку («Забавный дождь», «Белые снежинки падают на землю», «Хоровод-в лесу родилась елочка», ...).

– Бессловесная игра-экспромт с одним героем, но со стихами и прибаутками, которые рассказывает, как учитель, так и

дети («В. Берестов «Больная кукла», А. Барто «Снег, снег», ...).

– Игра-экспромт согласно словам кратких сказок, рассказов и стихов, какие рассказывает педагог (Е.Панасова «Котенок»; З.Александрова «Дед Мороз»; К.Ушинский «Бодливая корова», «Дятел»; Н.Павлова «В автомашине», «Земляника»; В.Чарушин «Про зайчат», ...). Ролевой разговор героев сказок («Колобок», «Заячья лапка», «Про обезьянку», ...).

– Разыгрывание отрывков из сказок о зверях («Лиса и козел», «Храбрая собачка», ...).

– Игра-драматизация с некоторыми персонажами согласно народным сказкам («Золотой петушок», «Про белого бычка», ...) и авторским стихам (В. Сутеев «Цыпленок и утенок», К. Чуковский «Ежики смеются», ...).

Использование театрализованных игр, с целью формирования жизненно - необходимых навыков детей с недостаточной степенью интеллекта и обогащения их общественного навыка, несомненно, помогли нам не только улучшить эмоционально-волевую сферу ребенка, внести поправки в их поведение, удалось также сплотить класс, продолжать работу над формированием положительной атмосферы в детском коллективе.

Совместная игра увеличивает социальную важность ребенка с ОВЗ в глазах ровесников. Наши ребята учатся формулировать собственные эмоции и осознавать чувства других, взаимодействовать друг с другом. Театрализованная игра стала наиболее результативным методом и способом влияния на детей, в коем наглядно выражается правило преподавания: **учить, играя!**

Формирование личностных качеств сложно оценивать, поскольку это процесс длительный, носит отсроченный характер. Только спустя несколько лет можно увидеть результат, какими стали дети, и какая в этом заслуга педагога. Учитывая, что дети имеют разные исходные возможности, разные темпы усвоения учебного -

воспитательного материала, промежуточные показатели не могут отразить истинных достижений ребенка.

Подведя итоги вышесказанного, можем сделать вывод, что через развитие театра-

лизованной деятельности совершается многостороннее формирование каждого воспитанника, существенно облегчается его социализация и адаптация к условиям жизни в обществе.

Рецензент

Е. Н. Бороздина, старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ГБОУ ИРО Краснодарского края

ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАБОТЫ С РЕБЕНКОМ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛАССА

Л.А. КУДРЯШОВА,
учитель-дефектолог, МОБУ СОШ № 75
имени Героя Советского Союза А.П. Мальшева,
г. Сочи

В последние годы в общеобразовательные школы все чаще приходят дети с заключением «умственная отсталость» или «тяжелые множественные нарушения развития». Перед учителями массовых школ встает вопрос о том, как обучать такого ребенка, обучение которого осуществляется по совершенно иному, отличному от остальных учащихся маршруту? Как выстроить свою работу так, чтобы класс продолжил свою работу в общем режиме, а ребенок с ОВЗ получил необходимое внимание, помощь и поддержку.

На данный момент лишь не многие учителя имеют дефектологическое образование, и сталкиваясь с необходимостью обучения такого ребенка в общеобразовательном классе учителя сталкиваются с неразрешимой, на первый взгляд, задачей.

Для того, чтобы успешно обучать детей с ОВЗ в общеобразовательном классе лучше всего выстроить свою работу по следующему алгоритму:

1. Познакомиться с характеристикой обучающихся с нарушением интеллекта.



Учителю, которому предстоит обучать ребенка с ОВЗ должен достаточно хорошо представлять особенности детей с данным заключением. Особенности внимания, памяти, восприятия, мышления, эмоционально-волевой сферы.

2. Познакомиться с ФГОС УО и примерной АООП для обучающихся с умственной отсталостью.

Это поможет выстроить и написать АООП для детей, которых вам предстоит обучать.

3. Провести педагогическую диагностику.

Каждый ребенок с умственной отсталостью индивидуален. Проведя педагогиче-

скую диагностику, учитель будет знать, какими жизненными компетенциями обладает ребенок, что он может, а что наоборот не знает и не умеет, с чего придется начинать работу. Это станет незаменимым подспорьем для написания индивидуального учебного плана.

4. Составить индивидуальный учебный план.

После того, как учитель познакомился с ребенком, провел диагностику, изучил психологические особенности детей с данным заключением, составить индивидуальный план с опорой на АООП школы становится намного легче.

5. Объяснить учащимся класса особенности одноклассника.

Когда работа с документацией завершена, вы знаете ребенка, представляете направления работы с ним, необходимо подготовить к такой работе и детей, обучающихся в классе. Для комфортной работы, в классе должно быть понимание и терпимое отношение к особенному ребенку. Дети должны знать особенности одноклассника, должны понимать, как ему сложно учиться и стараться всячески поддерживать и помогать ему. Это в дальнейшем поможет создать комфортную, дружескую атмосферу в классе.

6. Создавать комфортную, дружескую атмосферу, создать ситуацию успеха.

Ребенок с умственной отсталостью не осознает себя учеником. Из этого следует, что у него нет учебной мотивации. Стимулом к развитию таких детей, как правило, становится пребывание в комфортных условиях - «там, где мне хорошо». Если ребенку в классе будет дискомфортно, то развитие будет проходить очень медленно, также это может негативно сказаться на личностном развитии ребенка с умственной отсталостью.

7. Изучить методические рекомендации к проведению урока в условиях класса.

Эти рекомендации хочется выделить отдельно.

Эффективные методы и приемы коррекционной работы – индивидуальный подход с учетом всех индивидуальных проблем и их проявлений на уроках и во внеурочной деятельности:

1. Индивидуальный подход.

При подборе и подаче материала учитывать индивидуальные особенности ребенка (состояние речи, физическое и психическое развитие, эмоциональное состояние).

Если ребенок устал или плохо себя чувствует, то лучше изучение нового материала перенести на другой день, а в данный момент закрепить пройденный материал.

2. Предотвращение наступления утомления.

Использовать частые смены видов деятельности. На уроках и занятиях планировать и проводить дополнительные физ.минутки (физ.минутки должны быть разного предназначения: для глаз, общая моторика, мелкая моторика, эмоции).

Дать возможность ребенку сменить место в классе или возможность пройти по классу.

Во время урока просить ребенка помочь повесить наглядный материал, стереть с доски и т.д.

3. Проявление педагогического такта.

При общении с ребенком проявляйте уважение к его личности, наберитесь терпения, благодарите за любой ответ, не торопите, не говорите, что ответ не верен, не договаривайте за ученика, уважайте мнение ученика.

Не акцентируйте внимание класса на особенностях ученика, не говорите при детях о заключении ПМПК ребенка с ОВЗ.

4. Постоянное поощрение.

Хвалить за любую выполненную работу, при этом комментируйте, за что хвалите ребенка. Даже если ребенок справился не сразу или допустил неточность.

Использовать прием: сначала похвали, а потом укажи на ошибки.

Ты молодец! Ты доделал упражнение до конца, но смотри, в этом месте ты немного ошибся, давай подумаем, как исправить.

5. Своевременная и тактичная помощь.

Учитель должен контролировать деятельность ребенка на всех этапах урока для того, чтобы видеть, как ребенок справляется с заданием, хватает ли ему времени с целью правильного планирования следующего задания и эффективной работы с этим учеником, иметь возможность оказать помощь и поддержку ребенку при возникновении затруднения.

Помощь оказывать деликатно, мягко, не давя на ребенка.

6. Побуждение к речевой деятельности.

Всегда планируйте опрос ребенка: когда, на каком этапе, с какой целью, хвалите за ответ, даже если он не совсем точен, постарайтесь дать ребенку высказаться, даже если то, что он хочет сказать, не соответствует теме урока.

Вы говорили на уроке о профессиях. При обсуждении профессии пожарного ребенок начинает рассказывать о своих игрушках. Можно сказать следующее:

- Ты прав, эти профессии так важны, что их часто используют и в детских играх. Давай ты мне подробно расскажешь о своих игрушках на перемене, мне будет очень интересно, а пока нам нужно еще ответить на следующие вопросы. Кто нам поможет?

7. Использование дополнительной наглядности.

Часто детям с ОВЗ недостаточно того же набора наглядности, что и обычным детям. Наглядность подбирают индивидуально под каждого ребенка. Если есть нарушения зрения, то это должны быть более крупные и четкие картинки, содержащие небольшое количество разных цветов. Если это ребенок с нарушением интеллекта, то по возможности картинки нужно заменить реальными предметами.

8. Разделение деятельности на отдельные составные элементы (части).

Каждое задание при необходимости делить на составные части и каждую часть прорабатывать по отдельности.

Вместо инструкции: спиши, подчеркни главные члены предложения, ребенок получает инструкцию: спиши. Только после ее выполнения мы даем следующую инструкцию: найди главные члены предложения. Если ребенок не справляется, то сначала вспоминаете что такое главные члены предложения, какими частями речи бывают, как их найти в предложении и только потом ищем их в записанном предложении.

9. Использование игровых ситуаций.

Старайтесь как можно чаще использовать на уроках игровые моменты. Отправляйтесь с детьми в путешествия, навещайте и приглашайте в гости героев сказок. Используйте дидактические и психологические игры.

10. Использование дидактических игр, которые связаны с поиском видовых и родовых признаков предметов.

1. Игры-сортеры «Домашние животные/дикие животные», «Зимняя одежда/летняя одежда» «Овощи-фрукты» и т.д.

2. Дид. игра «Мы сложили в чемодан»: дети складывают в стилизованный чемодан картинки различных видов одежды и обуви, попутно поясняя, к какому виду, сезону относится данная вещь. Картинки подписаны, для того, чтобы дети запомнили правописание слов. Акцентируйте внимание на словарных словах.

3. Сюжетный дидактический рассказ с использованием неизменяемого существительного.

4. Сюжетный дидактический рассказ с использованием сравнительных степеней прилагательных, и т.д.

11. Игровые тренинги, способствующие развитию умения общаться.

Такие игры делятся на:

1. Игры на развитие умения входить в контакт (Давайте знакомиться)

2. Игры на развитие интереса и внимания к партнеру по общению (Угадай, кто это?)

3. Игры на совершенствование невербальных навыков общения (Немой рассказ)

4. Игры на развитие умения вести диалог (Разговор по телефону)

5. Игры на умение согласовывать свои действия с членами группы (Зеркало)

12. Психогимнастика и релаксация.

По возможности применяйте на занятиях методы психогимнастики и релаксации. Их задача – сбросить инертность физического и психического самочувствия, поднять мышечный тонус, «разогреть» внимание и интерес ребенка к занятию, настроить детей на активную работу и контакт друг с другом. Упражнения и игры на внимание должны быть разнообразны по форме и характеру. Объекты, внимания, также самые разные: звуки, голоса, предметы, невидимое окружение, люди, их одежда, эмоции, контакты и т. п.

Например: «Что изменилось в этой комнате?» «Какие звуки ты различаешь на улице, в соседнем помещении?», «С закрытыми глазами угадай, кто подал голос?», «Кто к тебе прикоснулся?», «Кто крепче всех пожал руку?», «Какой предмет самый большой, самый теплый, шероховатый?»

13. Использование методов фитотерапии, ароматерапии, музыкотерапии, куклотерапии, сказкотерапии, песочной терапии.

При использовании данных методов необходимо выяснить нет ли у ребенка аллергии (фито и ароматерапии).

Сказкотерапия помогает избавить ребенка от множества страхов, тиков, проявления агрессии. Есть прекрасные сказки, созданные авторами именно с целью мягкого воздействия. Они не слишком на-

зидательны, но поучительны за счет своей персонализации.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка//Вопросы психологии. 1996. № 6. с. 15

2. Граборов А.Н. Очерки по олигофренопедагогике.- М.: Учпедгиз, 1961

3. Еременко И.Г. Материалы исследования процесса обучения во вспо-могательной школе, ч.1.- Киев.,1968.

4. Зинкевич-Евстегнеева, Грабенко Т.М. Чудеса на песке. Практикум по песочной терапии. СПб.: Речь, 2010. - 340 с.

5. Игры на развитие навыков общения [Текст]: Методическое пособие / автор-составитель О.С. Гулевская, - Яя: «Издательство МКДОУ «Яйский детский сад «Чайка», 2015 – 20 с.

6. Каткова Александра. Психологические игры - Игры и упражнения на сплочение коллектива, 2010.

7. Мазепина Т.Б. «Развитие навыков ребенка в играх, тренингах, тестах» / Т.Б. Мазепина. - Ростов н/Д : Феникс, 2003 (ЗАО Книга). - 123, [4] с. : ил.; 20 см.

8. Психологические проблемы коррекционной работы во вспо-могательной школе / Под ред. Ж Шиф, В. Петровой, Т. Головиной. - М.: Педагогика, 1980 Иркутского госпединститута. -Иркутск, 1989.

9. Практика сказкотерапии / Под ред. Н. А. Сакович.- СПб.: Речь, 2004.- 224 с.

10. Страхов И.В. Психологические основы педагогического такта. Саратов, 1972.

11. Чистякова М.И. «Психогимнастика» /Под ред. М. И. Буянова.-2-е изд.- М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. - 160 с.

12. Шанских Г. Музыка как средство коррекционной работы // Искусство в школе. - 2003. - № 5.

Рецензент

Е. Ю. Журавлева, к. пс. н., доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ГБОУ ИРО Краснодарского края

РАЗРАБОТКА КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ ОБУЧЕННОСТИ РУЧНОМУ ТРУДУ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Т.В. ХЛЫСТОВА,

*заместитель директора по УВР
ГБОУ школы-интерната №7
ст-цы Казанской Краснодарского края*

Трудовое обучение в специальной (коррекционной) школе ставит своей целью подготовку работников физического труда, способных самостоятельно и на профессиональном уровне выполнять несложные виды работ на производственных предприятиях.

Как и другие учебные дисциплины трудовое обучение в специальной (коррекционной) школе решает задачи всестороннего развития личности учащихся с нарушением интеллекта. Оно вносит существенный вклад в физическое, умственное, эстетическое и нравственное развитие детей. Однако основная задача трудового обучения – дать школьникам с интеллектуальными проблемами профессиональное образование, то есть вооружить их достаточными техническими и технологическими знаниями, профессиональными навыками и умениями, которые необходимы для работы по определенной специальности.

Первый этап трудового обучения осуществляется в 1 – 4 классах. На этом этапе у школьников формируется первоначальный опыт трудовой деятельности. Огромное значение придается ручному труду в развитии ребенка, так как в нем заложены неиссякаемые резервы развития его личности, благоприятные условия для его обучения и воспитания.

Основная цель изучения данного предмета заключается во всестороннем развитии личности учащегося младшего возраста с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в процессе формирования трудовой культуры и подготовки его к последующему профильно-

му обучению в старших классах. Его изучение способствует развитию созидательных возможностей личности, творческих способностей, формированию мотивации успеха и достижений на основе предметно-преобразующей деятельности.

В качестве основных задач обучения ручному труду выделяют:

- расширение знаний о материалах и их свойствах, технологиях использования;
- формирование практических умений и навыков использования различных материалов в предметно-преобразующей деятельности;
- формирование интереса к разнообразным видам труда;
- развитие познавательных психических процессов (восприятия, памяти, воображения, мышления, речи).
- формирования регулятивных и познавательных базовых учебных действий;
- коррекция развития сенсомоторных процессов, руки, глазомера через формирование практических умений;
- формирование базовых умений работать с различными источниками информации;
- развитие личности обучающихся с интеллектуальными нарушениями в процессе целенаправленного формирования положительного отношения и интереса к разным видам трудовой деятельности.

Трудовое обучение в младших классах рассматривается как пропедевтический (предварительно обучающий) период подготовки учащихся с интеллектуальными нарушениями к овладению навыками профессионального труда. Школьники на уроках ручного труда должны освоить

тот уровень общеобразовательных и трудовых знаний и умений, который необходим им для дальнейшей социальной и трудовой адаптации.

Программой предусмотрены несколько видов ручного труда.

- работа с глиной и пластилином;
- работа с природными материалами;
- работа с бумагой и картоном;
- работа с текстильными материалами;
- работа с проволокой и металлоконструктором;
- работа с древесиной.

Включение в программу ручного труда разнообразных работ с различными видами материалов позволяет школьникам с нарушением интеллекта приобрести знания об их свойствах, значении, способах обработки, а также научиться выполнять красивые, полезные вещи. Кроме того, это способствует формированию и закреплению у детей общетрудовых умений и навыков.

В процессе обучения выявляются особенности и оценивается динамика развития индивидуальных трудовых способностей, и на этой основе делается предварительный вывод о возможности дальнейшего трудового обучения в мастерской того или иного профиля. Здесь же происходит формирование ряда организационных умений и навыков, без которых невозможна успешная трудовая деятельность на следующем этапе обучения в учебной мастерской, оборудованной станками, техническими средствами, приспособлениями, представляющими определенную опасность при неумелом обращении.

Для оценки динамики развития и определения уровня обученности по предметам в нашей образовательной организации разработаны контрольно-измерительные материалы по ручному труду, а также другим учебным предметам.

Система контроля и оценки результатов освоения адаптированной основной общеобразовательной программы образования обучающихся с умственной отста-

лостью направлена на обеспечение качества образования, что предполагает вовлеченность в оценочную деятельность как педагогов, так и обучающихся.

В примерной адаптированной общеобразовательной программой при определении подходов к осуществлению оценки результатов рекомендуется опираться на следующие принципы:

1) дифференциации оценки достижений с учетом типологических и индивидуальных особенностей развития и особых образовательных потребностей обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);

2) объективности оценки, раскрывающей динамику достижений и качественных изменений в психическом и социальном развитии обучающихся;

3) единства параметров, критериев и инструментария оценки достижений в освоении содержания, что сможет обеспечить объективность оценки в разных образовательных организациях.

Перед учителем ставится задача по созданию методического обеспечения (описание диагностических материалов, процедур их применения, сбора, формализации, обработки, обобщения и представления полученных данных) процесса осуществления оценки достижений обучающихся.

В последнее время при обучении школьников с умственной отсталостью все более широко используется такая форма оценки подготовленности обучающихся, как тестирование. Ученику предлагается ряд тестовых заданий по каждому разделу учебной четверти и по всей учебной программе в конце года.

Применение тестовых заданий как способа оценки достижений обучающихся в коррекционной школе позволяет:

- за небольшой отрезок времени осуществить проверку значительного объема учебного материала у всех обучающихся;
- оперативно получить результаты опроса (контролирующая функция);

- закрепить у обучающихся полученные знания, систематизировать их, установить логическую связь между предметами и явлениями (обучающая функция);

- обеспечить индивидуальное развитие ученика (развивающая функция).

Следует отметить, что использование тестирования для диагностики знаний и умений у обучающихся с умственной отсталостью требует учета особенностей этой категории обучающихся. Тестовые задания должны быть доступны для понимания обучающихся с интеллектуальной недостаточностью, вызывать у них интерес, желание правильно ответить на вопрос, т.е. способствовать развитию познавательной активности и коррекции эмоционально-волевой сферы данной категории детей.

В связи с требованиями федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью возникла необходимость разработки новых диагностических материалов для контроля и оценки достижений обучающихся по ручному труду. Педагогами школы были разработаны тестовые задания для проверки знаний учащихся 1-4 классов по ручному труду. Их содержание охватывает основные разделы программы. Опрос учащихся 1 класса ведется в устной форме под руководством учителя (индивидуально и по группам). Во 2 классе в конце 1 четверти ответить на тестовые задания учащимся также предлагается в устной форме. Начиная со 2 четверти 2 класса и по окончании начальной школы учащимся предлагаются тестовые задания, где необходимо письменно выбрать верные варианты ответов.

Учащимся предлагаются вопросы с различными формами и вариантами ответов: выбор одного или нескольких правильных ответов («да» и «нет»); установление правильной последовательности действий (проставление нужных цифр у каждой из предложенных позиций); установление соответствия.

Последовательность тем тестовых заданий, а также формулировка вопросов определяется в соответствии с рабочей программой учебного предмета «Ручной труд».

Основным критерием эффективности усвоения учащимися содержания учебного материала считается коэффициент усвоения учебного материала. Он определяется как отношение правильных ответов учащихся в тесте к общему количеству заданий 50 % правильно выполненных заданий позволяет поставить ученику оценку «зачтено», что означает усвоение им программы обучения. Для учащихся 2-4 классов оценка знаний учащихся проводится по пятибалльной системе. При выполнении теста ставится отметка:

«5» – при выполнении 80–100 % всех заданий;

«4» – при выполнении 60–80 % заданий;

«3» – за 50–60 % правильно выполненных заданий.

Напомним, что содержание учебной программы по трудовому обучению в начальной школе направлено, прежде всего, на подготовку учащихся к профессионально-трудовому обучению и развитию самостоятельности учащихся при выполнении практических заданий. Следовательно, самостоятельная работа должна являться неотъемлемой частью данной программы. Отсутствие данного навыка у учащихся в выполнении задания по труду проявляется в том, что они не умеют целенаправленно использовать в работе свои умения и знания. Это выражается в неумении пользоваться инструкциями (устными и письменными), чертежами, образцами, в неумении планировать свою работу и выполнять ее в соответствии с планом и на других предметах.

Оценивая уровень развития самостоятельности ученика, возможно более точное определение дальнейших форм и методов работы с классом и отдельными учениками, поэтому еще и в качестве контрольно-оценочных материалов мы используем и контрольные работы, кото-

рые проводятся по темам программы в виде самостоятельной практической работы.

Подготовка к контрольной работе для учителя, довольно сложный процесс. В силу психофизиологических особенностей детей с интеллектуальными нарушениями в качестве упражнений для самостоятельной работы учителя часто используют задания, предполагающие точное повторение образца. Используя самостоятельные работы на уроках трудового обучения, можно сформировать умение использовать полученные знания на практике.

Каждый ученик получает пакет с набором необходимых материалов для работы. Учитель показывает детям готовый образец, а затем схемы поэтапного изготовления изделия. Работы выполняются под контролем учителя. Ученик должен самостоятельно провести анализ образца и последовательно выполнить каждый этап изготовления изделия. Сравнить свое изделие с образцом и оценить его. Для учащихся, обучающихся по второму варианту адаптированной основной образовательной программе в соответствии с ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью учителем предлагаются более упрощенные практические задания и оказывается направляющая помощь педагога.

Самостоятельные практические работы проводятся по 4 видам работы: лепка, аппликация, работа с тканью, конструирование. Всем известно, что уровень развития речи детей находится в прямой зависимо-

В.С. Савельева, к. пс. н., доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ГБОУ ИРО Краснодарского края

сти от сформированности мелких движений пальцев рук. Развитие моторики может положительно повлиять на познавательные возможности детей со слабым интеллектуальным развитием.

Ручной труд вырабатывает такие волевые качества, как терпение и настойчивость, последовательность и энергичность в достижении цели, аккуратность и самостоятельность в исполнении работы. А правильно организованный контроль позволяет определить пробелы в обучении, корректировать процесс обучения, планировать последующее обучение, рекомендует меры по предупреждению неуспеваемости.

Список литературы

1. Л.А. Кузнецова методическое руководство к учебнику «Ручной труд» для специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. СПб., 2008.

2. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. Подготовительный класс. 1-4 классы/ [А.А. Айдарбекова, В.М. Белов, В.В. Воронкова и др.]. -8-е изд.-М.: Просвещение, 2013.

3. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)" (вариант 1), одобренной решением федерального учебно - методического объединения по общему образованию (протокол от 22 декабря 2015 г. №4/15)

РАБОТА ЛОГОПЕДА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

И. И. НЕМЦОВА,

доцент

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет» г. Армавир*

И. Ю. ЛЕБЕДЕНКО

доцент

*ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет» г. Армавир*

После принятия последних законов в сфере образования, обеспечивающих совместное обучение детей с ОВЗ с остальными детьми в массовых образовательных организациях, остро встала проблема организации специальной коррекционной помощи детям, имеющим особые образовательные потребности. Особые трудности в процессе обучения испытывают учащиеся с нарушениями интеллекта, поскольку чаще всего они оказываются не готовыми к обучению по самым разным показателям. У умственно отсталых детей слабо сформированы учебные навыки, недостаточно развиты высшие психические функции, имеются трудности в социально-бытовой ориентировке. Однако наибольшие проблемы в процессе обучения и воспитания в школе обусловлены низким уровнем развития устной речи, поскольку это затрудняет и формирование навыков письменной речи - письма и чтения.

Проблеме нарушений чтения у детей младшего школьного возраста посвящено большое количество исследований таких авторов, как М.Е. Хватцев, Р.Е. Левина, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Л.Н. Ефименкова, А.В. Ястребова, Т.Г. Егоров, И.Н. Садовникова, О.А. Токарева и др. Среди различных видов нарушений речи дислексия занимает особое место. Она представляет собой частичное специфическое нарушение процесса чтения, обусловленное несформированностью высших психиче-

ских функций и проявляющееся в повторяющихся ошибках стойкого характера. Огромную роль в коррекции нарушений чтения у школьников с нарушениями интеллекта имеет правильно организованная работа учителя-логопеда, которая предполагает не только непосредственную работу специалиста с учащимся, но и помощь учителю в организации работы ребёнка на уроке, а также консультирование родителей по выполнению заданий логопеда дома.[2]

Симптоматика и течение дислексии во многом зависит от ее вида и степени выраженности интеллектуального дефекта. Специфика нарушений речи и их коррекция у умственно отсталых детей определяются особенностями высшей нервной деятельности и их психического развития. У умственно отсталых детей отмечается недоразвитие высших форм познавательной деятельности, конкретность и поверхностность мышления, замедленное развитие речи и ее качественное своеобразие, нарушение словесной регуляции поведения, незрелость эмоционально-волевой сферы. Чаще всего у детей с нарушением интеллекта наблюдаются смешанные формы дислексии, поэтому необходимо раннее выявление нарушений чтения, с целью предупреждения или дальнейшей их коррекции. По мнению Р.И. Лалаевой [4] психофизиологической основой трудностей чтения у детей с интеллектуальными нарушениями являются замедленный

темп приема и переработки зрительно воспринимаемой информации, установления ассоциативных связей между зрительным, слуховым и речедвигательным центрами, участвующими в акте чтения, низкий темп протекания мыслительных процессов, лежащих в основе осмысления воспринимаемой информации, слабость самоконтроля.

Чтение представляет собой сложный психофизиологический процесс, который осуществляется в результате совместной деятельности зрительного, речедвигательного и речеслухового анализаторов и включает зрительное восприятие, поэтому он так сложен для усвоения детьми с нарушениями интеллекта, имеющими, как правило, нарушения речедвигательного и речеслухового анализаторов, зрительного восприятия и т.д. В процессе усвоения навыка чтения умственно отсталые дети совершают множество ошибок: пропуски, искажения, замены, добавления букв, слогов, слов. Помимо правильности чтения страдает и осознанность чтения, которая невозможна без правильного произношения читаемых слов.[1]

Существует большое количество методик диагностики дислексии (А.Н. Корнев, Т.Г. Егорову, И.Н. Садовникова, Р.И. Лалаева, О.Б. Иншакова и др.), которые предполагают использование различных проб для изучения сформированности операций чтения и специально подобранные тексты для чтения. Однако подбирать методики необходимо, учитывая уровень владения ребенком навыком чтения, от этапа его формирования, от возраста ребенка и от структуры дефекта.

При проведении коррекционной работы с детьми с нарушениями интеллекта необходимо учитывать некоторые особенности логопедической коррекции:

1. Первый шаг коррекционной работы с умственно отсталыми детьми - это развитие произвольного внимания. В силу специфики нарушений при умственной отсталости все высшие психические функции страдают у таких детей, и внимание в том числе. Развитие внимания

особенно важно, т.к. для выполнения задания, данного логопедом, ребенок должен фиксировать внимание, внимательно слушать логопеда, не отвлекаться, уметь сконцентрироваться.

2. К каждому ребенку необходим индивидуальный подход (подбирать определенные доступные методики, интересные игры, наиболее эффективную форму работы для каждого ребенка).

3. Как уже говорилось выше, внимание ребенка с умственной отсталостью нарушено и для того, чтобы удержать внимание ребенка необходимо соблюдать некоторые условия: в поле зрения ребенка не должны находиться отвлекающие предметы, эффективно использование игрушки, к которой у ребенка есть интерес, необходимо постоянно поддерживать контакт ребенка с логопедом.

4. Логопедические занятия должны носить игровой и комбинированный характер. Комбинированное занятие, проводимое в игровой форме, позволяет гибко переключать внимание ребенка с одного вида деятельности на другой, не допуская потери внимания и снижения интереса.

5. Необходимо специально создавать условия, чтобы у ребенка возникла необходимость говорить. Это могут быть игровые, проблемные, тренинговые ситуации.

6. Важно вовремя заметить, когда ребенок начинает утомляться и успеть переключить его до того, как он начнет отвлекаться. Если это происходит, то нарушается эмоциональная атмосфера занятия, падает результативность.

7. Необходимо учитывать медленный темп формирования новых навыков.[3].

Все эти условия не только важно соблюдать при работе по коррекции дислексии у детей с нарушениями интеллекта, но и доводить до сведения учителя и родителей. Эффективность коррекционной работы возрастает, когда в коррекционный процесс вовлекаются педагоги и родители. Задача педагогов – на уроках давать детям задания на скорость чтения, на выразительность чтения, задавать вопросы

по прочитанному материалу, чтобы навык чтения закреплялся не только на логопедических занятиях. Очень важную роль играет работа с родителями детей, страдающих дислексией, им необходимо объяснить особенности нарушения и важность выполнения всех рекомендаций логопеда, так как только совместная работа логопеда и родителей даст максимально эффективный результат работы.

Для современной логопедической практики достаточно важны разработки новых методов и средств для формирования навыков чтения у детей с нарушениями интеллекта, поскольку подбирать методики для формирования навыков чтения необходимо, учитывая исходный уровень владения ребенком навыком чтения, этап его формирования, возраст учащегося, степень выраженности и структуру дефекта.

Как правило, коррекционные упражнения носят комплексный характер, так как для развития осознанного чтения, оно должно стать беглым и правильным, а для этого необходима коррекция фонематического восприятия, зрительного восприятия, чёткости произношения. При этом важно создать условия для развития слогового синтеза, понимания прочитанных слов, предложений, текстов, уточнения и

систематизации словарного запаса. Работа должна быть направлена на повышение уровня понимания прочитанного текста, а также уровня выразительности и правильности чтения.[2]

Таким образом, логопедическая работа по устранению дислексии у младших школьников с нарушениями интеллекта необходимо строить опираясь на основные принципы логопедической работы, исходя из формы дислексии и учитывая особенности нарушений при данной форме. Эффективность работы будет выше при условии привлечения к ней учителей и родителей.

Список литературы

1. Волкова Л.С. Логопедия / Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. – М., 2013. – 192 с.
2. Глаголева Е.А. Нарушения чтения у младших школьников// Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2013.- № 4.-10-14 с.
3. Городилова В.И. Чтение и письмо/ В.И. Городилова, М.З. Кудрявцева. СПб.: Дельта, 2007. – 261 с.
4. Лалаева Р.Е., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р.Е. Лалаева. СПб: Союз, 2011. - 224 с.

Рецензент

Л.Е. Шевченко, к. пс. н., доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ГБОУ ИРО Краснодарского края

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

Настоящие правила для авторов рецензируемого электронного издания – научно-методического **журнала «Кубанская школа»** составлены в соответствии с Положением о порядке планирования и подготовки к изданию учебно-методической и научной литературы ГБОУ «Институт развития образования» Краснодарского края.

Предоставляемые авторами для публикации материалы должны удовлетворять следующим требованиям:

- Соответствовать профилю и тематике журнала.
- Сопровождаться положительной рецензией к публикации специалиста профильного структурного подразделения.

В структуру статьи входят:

- фамилия, имя, отчество автора/ов (полностью);
- ученая степень, ученое звание автора/ов;
- место работы, должность автора/ов;
- контактный телефон автора/ов;
- электронный адрес автора/ов;
- название;
- основной текст;
- библиографический список.

Оптимальный объем статьи – 3 – 5 страниц, шрифт Times New Roman, размер шрифта – 14, межстрочный интервал – 1,5. Редактор Word – версия не ниже Word-98.

Оформление ссылок. Автор обязан оформлять ссылки на источники, из которых он заимствует цитаты, статистические данные и другую информацию. В конце статьи формируется библиографический список, в котором цитируемые (упомянутые) источники группируются в алфавитном порядке. Каждому источнику присваивается порядковый номер. Библиографический список должен быть оформлен согласно ГОСТ Р 7.0.5–2008 «Библиографическая ссылка».

Чертежи, таблицы и графики должны быть выполнены четко, в формате, обеспечивающем ясность передачи всех деталей. Фотографии принимаются в формате JPG в максимальном качестве.

Все поступающие статьи рецензируются специалистами профильных кафедр, проходят внутреннюю проверку на соответствие тематике журнала и оригинальность результатов, проверяются на заимствование из открытых источников. Рекомендуем авторам до отправки статьи проверить содержательную и техническую стороны рукописи.

Файл необходимо именовать согласно фамилии первого автора, например, «Петров. Статья».

Отбор материалов к публикации осуществляется решением редакционно-издательского совета ГБОУ ИРО Краснодарского края.

Редакция журнала располагается по адресу: ГБОУ «Институт развития образования» Краснодарского края, ул. Сормовская, 167, аудитория 321.

Информируем авторов и читателей нашего журнала о том, что научно-методический журнал образовательной тематики «Кубанская школа» зарегистрирован как электронное периодическое издание. Свидетельство о регистрации СМИ Эл. № ФС 77-72434 от 28.02.2018