

МЕНТОР

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

№2 2023

ТЕМА НОМЕРА:

**Стратегические ориентиры развития
инклюзивного образования**



МЕНТОР 2'2023

Журнал для учителей, педагогических коллективов, администраторов системы образования, студентов – будущих педагогов, родителей, желающих более серьезно и профессионально подойти к воспитанию своих детей, – всех, кому не безразличны вопросы педагогики и развития системы образования.

Выходит с августа 1996 г.

Регистрационный номер ЭЛ № ФС 77 – 84789. Сетевое издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций

© **Учредитель СМИ:** Муниципальное автономное учреждение методического обеспечения образовательной деятельности «Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов»

Журнал издается Институтом образовательного маркетинга и кадровых ресурсов

Редакционная коллегия:

Главный редактор

Кормановская И. Р.

Заместитель главного редактора

Александрова М. В.

Руководитель издательского проекта

Воробьева М. П.

Ответственный редактор

Мозуль А. Н.

Редактор перевода

Шабарова Е. П.

Редакционный совет

Мозуль А. Н., Фихтнер О. А.,

Ширин А. Г., Мигунова Е. В.,

Комогорцева Т. В., Шаляпина О. Н.,

Сорока А. Н.

Редакция сохраняет за собой право внесения в текст сокращений и стилистической правки.

Точка зрения авторов наших публикаций может не совпадать с позицией редакции.

Наш адрес:

173025, Великий Новгород,

ул. Зелинского, д. 15

МАУ МООД «Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов».

Тел.: 644-309

izdat-otdel@yandex.ru

Адрес сетевого издания «Ментор. Научно-методический журнал»: *ментор53.pdf*

Уважаемые читатели журнала!

В январе текущего года Министерство просвещения РФ на своём сайте опубликовало Приоритетные направления развития образования обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) до 2030 года. Это свидетельствует о том, что созданию в школах и детских садах инклюзивной образовательной среды уделяется особое внимание. По данным Министерства просвещения РФ, по состоянию на 2021 год в условиях массовых образовательных организаций обучаются 54% детей с ОВЗ, однако только 28% школ и 21% детских садов готовы обеспечить доступность образования для детей с инвалидностью. Введён в действие ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ, согласно которому любая школа России на основе территориального принципа обязана быть готовой принять любого ребёнка в условия совместного обучения. Однако мы до сих пор говорим об имитационном характере инклюзивного процесса и явлениях формальной инклюзии, когда обучающегося принимают в школу, но специальные условия для его образования не создают.

В этом выпуске журнала раскрыты методологические аспекты организации системы инклюзивного образования, позволяющие выделить её стратегические ориентиры: работа со взрослыми и детьми с ограниченными возможностями здоровья, а также применение в образовательном процессе адаптационных практик, нацеленных на достижение успехов обучающимися.

С уважением, редакционная коллегия

В ЭТОМ НОМЕРЕ:

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ СО ВЗРОСЛЫМИ И ДЕТЬМИ

- Александрова Л. Ю., Ваторопина С. В.** Логопедический кабинет вуза как форма поддержки студентов с нарушениями речи..... 4
- Клыпутенко В. В., Филаретова Е. Д.** Восстановление коммуникативных навыков у взрослых с моторной афазией..... 7
- Горбатовская Н. М., Шапорда А. А.** Использование мнемотехники при взаимодействии учителя-логопеда и воспитателя в работе с детьми с тяжёлыми нарушениями речи..... 14
- Сарибекян М. А.** Специфика работы учителя-логопеда общеобразовательной школы в условиях инклюзивного образования..... 16

ИГРОВЫЕ ПРАКТИКИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

- Царёва В. Ю., Осипова Т. В.** Особенности работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра..... 23
- Гиренко Е. Н., Фролова Е. О.** Игры на липучках как средство развития детей с ограниченными возможностями здоровья..... 32

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

- Левикова А. В.** Тренинг с опорой на навыки (тренинг Г. Хэнли) – эффективная стратегия коррекции нежелательного поведения у детей с расстройствами аутистического спектра..... 34
- Матвеева Е. А.** Организация учебного процесса ребёнка с расстройствами аутистического спектра и синдромом дефицита внимания с гиперактивностью в ресурсном классе..... 36
- Тимофеева И. Ю.** Ребёнок с расстройствами аутистического спектра в начальной школе: с чего начать обучение? Работа с навыками: тестирование, тренировка, обобщение..... 38

ИДЕИ ИНКЛЮЗИИ: ОТ АДАПТАЦИИ ДО УСПЕХА

- Стасюк О. Г.** Успешная инклюзия ребёнка с расстройствами аутистического спектра в общеразвивающей группе..... 43
- Евдокименкова Л. В.** Помощь детям с ограниченными возможностями здоровья и детям-инвалидам..... 46
- Алексеева И. А., Верхоглядова О. П.** Региональные компетенции конкурсов профессионального мастерства «Абилимпикс» как ориентир профессионального самоопределения..... 48
- Забило С. В., Воробьева Н. Н.** Развитие эмоционального интеллекта в урочной деятельности..... 53
- Комогорцева Т. В., Мукка Е. Ю.** Духовно-нравственное воспитание дошкольников как шаг к социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья..... 57
- Мозуль Л. Н., Веткина А. В.** Общие подходы к подготовке учащихся старших классов к участию в предметных олимпиадах (на примере обществознания и экономики)..... 60
- Сведения об авторах..... 66**

CONTENTS:

METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE ORGANIZATION OF SPEECH THERAPY WORK WITH ADULTS AND CHILDREN

Aleksandrova Lada Yu., Vatoropina Svetlana V. Speech therapy room as a form of support for students with speech disorders.....	4
Kliputenko Victoria V., Filaretova Ekaterina D. Restoration of communication skills in adults with motor aphasia.....	7
Gorbatovskaya Natalya M., Shaporda Anna A. Using mnemonics in interaction speech therapist teachers and educators in working with children with severe speech disorder.....	14
Saribekyan Maria A. The specificity of a speech therapist teacher's work in a general educational school in the context of inclusive education.....	16

GAME PRACTICES OF WORKING WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

Tsareva Valentina Yu., Osipova Tatiana V. Peculiarities of working with children with autism spectrum disorders.....	23
Girenko Ekaterina N., Frolova Evgenia O. Velcro games as a means of developing children with disabilities.....	32

A SYSTEMATIC APPROACH TO THE ORGANIZATION OF EDUCATION FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Levikova Anna V. Skills-based training (training by G. Hanley) – effective strategy for correcting undesirable behavior in children with autism spectrum disorder.....	34
Matveeva Ekaterina A. Organization of the educational process of a child with autism spectrum disorders and attention deficit hyperactivity disorder in a resource classroom.....	36
Timofeeva Irina Yu. A child with autism spectrum disorders in primary school – where to start learning? Working with skills: testing, training and generalization.....	38

INCLUSION IDEAS: FROM ADAPTATION TO SUCCESS

Stasyuk Oksana G. Successful inclusion of a child with autism spectrum disorders in a general developmental group.....	43
Evdokimenkova Larisa V. Assistance to children with disabilities and children-invalids.....	46
Alekseeva Inna A., Verhogliadova Olga P. Regional competencies of professional skills competitions «Abilimpics» as a guideline for professional self-determination.....	48
Zabilo Svetlana V., Vorobyova Nadezhda N. Development of emotional intelligence in the course of work.....	53
Komogortseva Tatyana V., Mukka Elena Y. Spiritual and moral education of preschoolers as a step towards social adaptation of children with disabilities.....	57
Mozul Lyudmila N., Vetkina Anna V. General approaches to preparing high school students to participate in subject olympiads (using the example of social studies and economics).....	60
Information about the authors	66

Методологические аспекты организации логопедической работы со взрослыми и детьми

УДК 378.178

ЛОГОПЕДИЧЕСКИЙ КАБИНЕТ ВУЗА КАК ФОРМА ПОДДЕРЖКИ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

¹Александрова Л. Ю., ²Ваторопина С. В.

ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого»
(Великий Новгород, Россия)

E-mail: ¹Lada.Alexandrova@novsu.ru, ²Svetlana.Vatoropina@novsu.ru

SPEECH THERAPY ROOM AS A FORM OF SUPPORT FOR STUDENTS WITH SPEECH DISORDERS

Aleksandrova Lada Yu., Vatoropina Svetlana V.

Yaroslav-the-Wise State University

(Veliky Novgorod, Russia)

Аннотация: В статье обосновывается необходимость создания логопедического кабинета в учреждении высшего профессионального образования. Приводятся данные экспериментального исследования речевых нарушений у студентов. Рассматриваются основные направления деятельности логопеда вуза.

Ключевые слова: речевые нарушения студентов, логопедическая помощь, логопедический кабинет вуза.

Abstract: The article substantiates the need to create a speech therapy room in an institution of higher professional education. The data of an experimental study of students' speech disorders are given and the main activities of a speech therapist of the university are considered in the article.

Keywords: students' speech disorders, speech therapy assistance, speech therapy room of the university.

Известно, что сензитивным периодом для коррекции всех нозологических форм речевых расстройств является дошкольный и младший школьный возраст ребёнка. (Р. Е. Левина, Г. А. Волкова, В. А. Ковшиков и др.). Логопедическое вмешательство в этот период наиболее эффективно, так как, с одной стороны, оно способствует нормализации вербально-коммуникативной функции, с другой – выступает гарантом успешного обучения ребёнка.

Однако многолетний опыт работы со студентами Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого убедил нас в том, что в целом ряде случаев логопедическая коррекция в детстве не была проведена. Произносительные, просодические и лексико-

грамматические расстройства различной этиологии и степени выраженности сохраняются у лиц студенческого возраста.

Анализ теоретической литературы показывает, что в государственной системе логопедической помощи имеется существенная лакуна, связанная с отсутствием возможности занятий для логопатов студенческого возраста [1, 2, 3]. Мы убедились, что в отечественной образовательной практике отсутствует даже сама форма логопедического кабинета вуза.

Целью нашего исследования, проведенного в 2022–2023 годах на базе Новгородского Государственного университета имени Ярослава Мудрого, явилась разработка и реализация проекта «Логопед для студентов». Исследовательскую группу составили преподаватели Институ-

та непрерывного педагогического образования и студенты, получающие образование по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование».

В рамках нашего опытно-экспериментального исследования была изучена потребность студентов в получении логопедической помощи и распространённость различных форм речевых расстройств.

Для изучения потребности студентов в логопедической помощи через студенческий союз, волонтерские организации и социальные сети была распространена специально разработанная анкета. Кроме прочего, анкета содержала вопросы о наличии нарушений речи, об их влиянии на обучение и коммуникацию, а также о желании улучшить свои речевые возможности.

Выборка студентов, заполнивших анкеты, составила 115 человек. Из них 42 явились студентами технических направлений подготовки, 35 – гуманитарных, 22 – психолого-педагогических, 16 – студентами медицинских направлений профессиональной подготовки. География мест, из которых студенты приехали учиться в НовГУ, оказалась очень обширной – лишь 14 студентов были из Новгородской области, остальные ребята приехали учиться из соседних регионов: Псковской, Ленинградской, Тверской, Вологодской, Архангельской областей, Карелии, а также из других государств (Кыргызстана, Эстонии).

Им было предложено пройти экспресс-логопедическое обследование. При сборе первичного анамнеза нас интересовало, получали ли они логопедическую помощь на дошкольном и школьном этапах образования. Оказалось, что в 67 случаях из проанализированных 115 студенты в детстве посещали занятия в логопедических группах дошкольных образовательных учреждений, школьных логопунктах и в поликлиниках. В 48 случаях логопедическая помощь была по разным причинам недоступна (не было логопеда, родители не считали важным занятия по коррекции речи, сами не замечали нарушений речи и др.). Систематизируем результаты в таблице 1.

Таблица 1. Доступность довузовской логопедической помощи

Общее количество студентов, прошедших анкетирование	115
Посещали логопедические занятия в детстве	67
Не посещали логопедических занятий в детстве	48

Инструментарием для экспресс-диагностического обследования стала диагностическая технология А. Е. Карпушкиной «Изучение речи взрослых». Обследовались следующие линии речевого развития: произносительная, темпоральная, лексико-грамматическая, социально-коммуникативная.

Критериальный анализ результатов исследования речи студентов показал, что лишь 2 из 115 преувеличили свои речевые затруднения. Мы назвали эти случаи «аутогипердиагностическими». Интересно, что оба студента представляли гуманитарные специальности.

В первом случае у юноши Алексея С. выявлены скорее личностные особенности (тревожность, мнительность), чем нарушения речи. Мы связались с психологической службой НовГУ и рекомендовали Алексею посетить психологический кабинет.

Во втором случае у девушки Варвары З. был выявлен высокий интерес к изучению нарушений речи, однако собственных речевых нарушений не было. Варя много читала популярной литературы об устройстве речевого аппарата, «сыпала» логопедическими терминами: «дизартрия», «фонация», «мягкая атака голоса» и др. Мы рекомендовали ей продолжить образование по профилю «Логопедия».

В то же время у 113 студентов действительно были выявлены серьёзные речевые расстройства: дислалия, дизартрия, ринолалия, заикание, полтерн, тахилалия, брадилалия. Частота встречаемости данных расстройств у студентов представлена в таблице 2 на с. 6.

Как видно из таблицы, в данной выборке наибольшее количество случаев пришлось на дислалию.

Особенно часто встречались её механические формы. Дислалия в этих случаях была вызвана неправильным устройством периферического речевого аппарата – нарушением прикуса, укорочением подъязычной связки, неправильным строением зубочелюстной дуги и др.

Методологические аспекты организации логопедической работы со взрослыми и детьми

Таблица 2. Распространённость нарушений речи

Вид речевого нарушения	Кол-во студентов
Дислалия	42
Дизартрия	29
Ринолалия	2
Заикание	19
Полтерн	4
Тахилалия	13
Брадилалия	4

Интересно, что большинство случаев дислалии носило полиморфный характер – у студентов было нарушено произношение не одной, а нескольких групп звуков. Чаще всего звуков: «Р», «Л», «Ш», «Ж», «С», «З», «Ч». Однако частота встречаемости дислалии в данной выборке в целом соотносится с частотой встречаемости по популяции.

Необычными оказались результаты, касающиеся количества случаев заикания. Мы выявили 19 случаев. Это превышает среднестатистические показатели по популяции и требует серьёзного научного анализа.

Результаты экспресс-обследования показали, что значительное количество студентов нуждаются в продолжении логопедической работы.

Поиск документов, регламентирующих деятельность логопедического кабинета для взрослых, не дал положитель-

ных результатов. Мы убедились, что логопедические кабинеты, обслуживающие взрослых логопатов, существуют лишь в системе здравоохранения – неврологических и сосудистых отделениях клинических больниц, реабилитационных центров, поликлиник. При этом как организационные, так и содержательные параметры их деятельности не подходят для решения задач нашего исследования.

Таким образом, перед нами встала задача разработки Положения о логопедическом кабинете вуза. В настоящее время такое положение разработано. Оно включает как целевую составляющую, которая отражает значительную специфику работы логопеда со студентами, так и структурно-содержательную. В ней нашли отражение диагностическое, прогностическое, коррекционное и рефлексивное направления деятельности логопедического кабинета вуза. В положении представлен также список современного оборудования для кабинета, рассчитана смета на приобретение оборудования, создан регламент проведения логопедических занятий.

Документы, обосновывающие необходимость открытия логопедического кабинета вуза, и результаты исследования речи студентов были представлены руководству Университета и получили поддержку. В настоящее время логопедический кабинет готовится к открытию.

Литература

1. Карпушкина Е. А. Методические основы организации логопедической работы [Текст] / Е. А. Карпушкина // Известия ПГУ им. В. Г. Белинского. – 2008. – № 10. – С. 19–22.
2. Мерзлякова В. П. Формирование мотивации достижения успеха при устранении заикания у подростков [Текст] / В. П. Мерзлякова // Психологические, логопедические и психотерапевтические аспекты восстановления нарушенного речевого общения при заикании: Материалы научно-практической конференции памяти Ю. Б. Некрасовой. – М., Самара: Изд-во «НТЦ», 2006. – С. 205–209.
3. Яковистенко О. Д. Педагогические и психотерапевтические аспекты восстановления нарушенного речевого общения при заикании [Текст] / О. Д. Яковистенко // Материалы научно-практической конференции памяти Ю. Б. Некрасовой (Москва, ПИ РАО. 14 октября 2004 г.). – М., Самара: Изд-во «НТЦ», 2006. – С. 143–148.

УДК 376.37

**ВОССТАНОВЛЕНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ
У ВЗРОСЛЫХ С МОТОРНОЙ АФАЗИЕЙ**

¹Клыпутенко В. В., ²Филаретова Е. Д.

ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого»
(Великий Новгород, Россия)

E-mail: ¹vika171969@mail.ru ²s244266@std.novsu.ru

**RESTORATION OF COMMUNICATION SKILLS
IN ADULTS WITH MOTOR APHASIA**

Kliputenko Victoria V., Filaretova Ekaterina D.

*Yaroslav the Wise Novgorod State University
(Veliky Novgorod, Russia)*

Аннотация: В статье подчёркивается важность проведения коррекционной работы с людьми, перенёвшими поражение головного мозга. Рассматриваются подходы к использованию логопедических технологий в реабилитации взрослых с моторной афазией. Определяется роль и функции ближайшего окружения человека с моторной афазией в формировании коммуникативных навыков.

Ключевые слова: моторная афазия, логопедическая работа, коммуникативные навыки, взрослый, ближайшее окружение.

Abstract: The article emphasizes the importance of carrying out correctional and developmental work with people who have suffered brain damage. Approaches to the use of speech therapy technologies in the rehabilitation of adults with motor aphasia are considered. The role and functions of the immediate environment of a person with motor aphasia in the formation of communication skills are determined.

Keywords: motor aphasia, speech therapy, communication skills, adult, immediate environment.

Согласно статистическим данным Министерства здравоохранения Российской Федерации, число людей, которые перенесли поражение головного мозга из-за инсульта, инфаркта или травмы головы, неуклонно увеличивается, вследствие чего людей с диагнозом «Афазия» становится больше. По распространённости афазия является ведущим нарушением среди нарушенных когнитивных функций [1]. У человека с афазией часто возникают трудности с коммуникацией, поэтому проблема организации коммуникации затрагивает не только человека с афазией, но и его ближайшее окружение, так как обе стороны заинтересованы в полноценном понимании друг друга.

Согласно положению об организации работы дневного стационара для больных с афазиями, которое включено в

Приказ Министерства здравоохранения Российской Федерации, больным с нарушениями речи и других высших психических функций (больным с афазией) предназначено комплексное восстановительное лечение и нейрореабилитация, осуществляемая с использованием ежедневной логотерапии (индивидуальные и групповые занятия), нейропсихологической диагностики и других видов реабилитации [2].

Несмотря на то, что нормативно-правовой документ, касающийся взрослых с афазией, разработан и реализуется на практике, взрослым с афазией часто недостаточно выделяемого времени на реабилитацию, которая проходит в стационаре. Соответственно, коммуникативные навыки больных восстанавливаются не полностью, возникают трудно-

сти взаимодействия с их ближайшим окружением, поэтому описываемая проблема остается актуальной и на сегодняшний день.

В рамках нашего исследования мы изучали восстановление и развитие коммуникативных навыков у взрослых с моторной афазией в процессе коррекционных занятий логопеда при использовании особых форм взаимодействия логопеда с ближайшим окружением взрослого с афазией. В ходе исследования были поставлены следующие задачи:

- провести теоретический анализ научной психолого-педагогической и медицинской литературы по проблеме исследования;

- подобрать и адаптировать методики (диагностики) для определения особенностей сформированности коммуникативных навыков у взрослых с моторной афазией;

- выявить особенности сформированности коммуникативных навыков у взрослых, больных моторной афазией;

- проанализировать наиболее эффективные формы взаимодействия логопеда с ближайшим окружением взрослого с моторной афазией;

- разработать, провести и доказать эффективность индивидуальной программы логопедических занятий по восстановлению коммуникативных навыков у взрослых с моторной афазией.

Наша программа экспериментальной работы основана на следующих нормативно-правовых документах: логопедическая программа специализированного коррекционно-восстановительного обучения «Восстановительное обучение лиц с речевыми нарушениями, перенёсших острое нарушение мозгового кровообращения, в ранний и поздний период» [3]; Международная классификация болезней 10-го пересмотра [4]; Приказ Министерства здравоохранения Российской Федерации от 29.12.2012 № 1705н «О порядке организации медицинской реабилитации» [5].

Изучением особенностей коммуникативных навыков взрослых с моторной афазией занимались такие ученые, как: Визель Т. Г., Волкова Л. С., Зайцев И. С., Купцова А. Д., Лурия А. Р., Трунова А. Р., Цветкова Л. С., Шкловский В. М. [6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13].

Методика логопедической работы по восстановлению коммуникативных навыков у взрослых с моторной афазией представлена в трудах: Ахутиной Т. В., Вебер А. А., Зайцева И. С., Филичевой Т. Б., Цветковой Л. С. [14, 15, 8, 16, 12].

Афазия – это системное нарушение речи, которое возникает при органическом поражении головного мозга и охватывает разные уровни организации речи, влияющие на её связи с другими психическими процессами, и приводящее к дезинтеграции всей психической сферы человека, в первую очередь, нарушая коммуникативную функцию речи [8, с. 2].

Моторная афазия – это наиболее распространённый вид афазии, который возникает при поражении речедвигательного центра (центра Брока), характеризующийся сохранением незначительных речевых способностей или же утратой способности говорить. Выделяют следующие формы моторной афазии: афферентная моторная афазия и эфферентная моторная афазия [12, с. 18].

Афферентная моторная афазия – это вид моторной афазии, который наблюдается при поражении нижних отделов головного мозга левой теменной области [12, с. 29]. При данной афазии отмечают тяжелые расстройства речи. При грубой степени афферентной афазии отмечают отсутствие фразовой речи. Часто ответ больного ограничен словами «да» или «нет», а также речевыми эмблемами. При лёгкой степени болезни в речи можно услышать различные аграмматизмы, связанные с неправильным произношением звуков [6, с. 247].

Второй вариант афферентной моторной афазии, называющийся «проводниковая афазия», характерен при поражении теменных отделов левого полушария и встречается у леворуких людей (людей со скрытым левшеством). При тяжёлой степени второго варианта афферентной моторной афазии при повторении, назывании и других произвольных видах речи отмечается клишеобразная речь [10, с. 165].

Эфферентная моторная афазия – это вид моторной афазии, который наблюдается при поражении нижних отделов премоторной зоны левого доминирующего полушария.

нантного полушария (у правшей) коры головного мозга (зоны Брока) [12, с. 20].

По окончании реабилитации, обычно у взрослого с эфферентной моторной афазией в устной речи может остаться всего одно слово или же несколько словосочетаний, которые могут произноситься с различной интонацией. В результате, смысл и грамматический строй в применении слов будет утерян. В основе использования будут наблюдаться существительные в именительном падеже. Предлоги, наречия или прилагательные из речи исчезают. Таким образом, фразовая речь у больного практически отсутствует. В речи присутствуют речевые стереотипы и междометия [13, с. 4].

Коммуникативные навыки – это способность использовать средства общения в условиях решения коммуникативных задач на основе приобретённых знаний и умений [11]. Коммуникативные навыки разделяют на следующие группы: речевые навыки; навыки взаимодействия на уровне диалога; навыки использования невербальных средств общения; психологические навыки; навыки использования в общении норм речевого этикета.

При любой форме моторной афазии будут наблюдаться нарушения в использовании речевых навыков. При афферентной моторной афазии первого варианта может полностью отсутствовать ситуативная речь. При повторении звуков взрослый беспорядочно будет двигать органами артикуляции, а в его речи будут слышны литеральные замены [13, с. 6]. При втором варианте афферентной моторной афазии сохраняется ситуативная клишеобразная речь при произвольных видах речи. При произношении слов взрослый с афферентной моторной афазией не может сохранить порядок букв в слове, часто он произносит их зеркально [7, с. 401]. На ранней стадии восстановления могут быть нарушены функции повторения и называния, а по окончании реабилитации в речи будут присутствовать выраженные аграмматизмы и «телеграфный стиль».

Навыки взаимодействия у больных с афазией на уровне диалога будут выражены недостаточно. При афферентной моторной афазии тяжёлой степени спон-

танная речь практически отсутствует. При эфферентной моторной афазии взрослые могут участвовать в доступном для них диалоге, тем не менее в речи могут быть эхолалии [7, с. 423].

У взрослых с любой формой моторной афазии в разной степени сохраняются навыки невербальных средств общения. При эфферентной моторной афазии у взрослых отмечаются трудности в использовании навыков невербальных средств общения, таких как: нарушения интонации, длительные паузы, нарушения ритмико-мелодичной стороны. В острый период органического поражения головного мозга у взрослого с моторной афазией возникает состояние апатии и равнодушия [9]. Больной теряет желание общаться с кем-либо, а при общении использует невербальные средства коммуникации. После восстановления взрослый с моторной афазией может пользоваться при общении навыками использования норм речевого этикета. Многое в его состоянии будет зависеть от его психологического и физического здоровья, а также употребления в общении навыков использования норм речевого этикета до болезни.

Методика логопедической работы по восстановлению коммуникативных навыков у взрослых с моторной афазией основывается на нормативно-правовой документации [2, 5].

При афферентной моторной афазии цель восстановительного обучения – восстановление устной экспрессивной речи, а основная задача – восстановление артикуляторной деятельности, которая доступна взрослому с афазией. При афферентной моторной афазии целесообразным будет использование метода смысло-слуховой стимуляции слова, то есть взрослый с афазией будет произносить не звук, а слово [14, с. 30].

При эфферентной моторной афазии цель восстановительного обучения – восстановление экспрессивной речи, письма и чтения через общее растормаживание речи, преодоление эхолалий и восстановление вербальной активности. Главной задачей при данной форме афазии становится преодоление патологической пассивности и восстановление динамической схемы слова [14, с. 35].

Ближайшее окружение – это малая группа людей (обычно родственники, находящиеся в прямых взаимоотношениях друг с другом), представляющая собой ячейку общества, в которой человек проводит большую часть своей жизни [17, с. 359].

Согласно действующим нормативным документам, учитель-логопед должен проводить консультативную работу с родственниками больных, в том числе давать рекомендации, касающиеся занятий со взрослыми с афазией в домашних условиях. Предусматривается привлечение ближайшего окружения взрослого с афазией к участию в выполнении в доступной форме логопедических заданий и созданию условий, обеспечивающих благоприятный психологический климат в семье [2].

Учитель-логопед в работе с родственниками больного должен разъяснить особенности состояния взрослого и дать рекомендации, касающиеся организации общения. Учитель-логопед всегда рекомендует ближайшему окружению создать активную речевую среду, так как восстановление речи у взрослого с моторной афазией в таком случае будет проследиваться динамичнее, чем в остальных случаях.

Изучение особенностей сформированности коммуникативных навыков у взрослого с моторной афазией мы проводили в домашней обстановке с учётом рекомендаций государственного учреждения здравоохранения «Городская больница № 40» Курортного района города Санкт-Петербурга в ноябре–декабре 2022 года. В исследовании принимал участие Сергей Михайлович Г. в возрасте 60 лет. Мужчина перенёс острое нарушение мозгового кровообращения по ишемическому типу – инсульт. В медицинском учреждении Сергей Михайлович прошёл необходимую реабилитацию (в том числе на занятиях с учителем-логопедом), выписался из больницы и продолжил лечение дома, исходя из полученных в учреждении рекомендаций.

В ходе обследования было проведено 5 диагностических встреч, каждая из которых длилась не более 40 минут. Диагностика предусматривала наличие заранее заготовленного дидактического

материала, представленного в виде карточек с картинками, учитывающими возраст больного. Все ответы фиксировались в диагностической карте. С целью выявления актуального уровня сформированности коммуникативных навыков у взрослого с моторной афазией нами была разработана адаптированная методика, основанная на диагностических материалах Т. Г. Визель «Нейропсихологическое блиц-обследование» [18, с. 20] и Л. И. Вассермана, С. А. Дорофеевой, Я. А. Меерсона «Методы нейропсихологической диагностики» [15].

В ходе изучения особенностей сформированности речевых навыков мы исследовали импрессивную речь (ориентация в окружающем пространстве, состояние способности вербального выражения мысли, соотнесение названия с предметом, понимание сложно построенной речи) и экспрессивную речь (автоматизмы порядковой речи, повторение и называние). Результаты констатирующего эксперимента показали, что у взрослого с моторной афазией значительно нарушены речевые навыки (за исключением импрессивной речи взрослый с моторной афазией понимает инструкции и выполняет их в меру своих возможностей). Особые затруднения наблюдаются в экспрессивной речи (отсутствует спонтанная и диалогическая речь, которая заменяется речевым эмболом и жёсткими речевыми автоматизмами, отсутствует функция называния, наблюдаются трудности в повторении слов и фраз, различных по степени лингвистической сложности).

При исследовании особенностей сформированности навыков на уровне диалога и взаимодействия на уровне диалога мы предложили задания, исследующие ситуативный диалог, который предполагает ответы на вопросы и выполнение устных инструкций, а также вопросную речь в диалоге. Констатирующий эксперимент выявил, что у взрослого с моторной афазией практически отсутствовали навыки взаимодействия на уровне диалога. У взрослого с афазией была нарушена произвольная речь, однако в разговоре он принимал активное участие и пользовался средствами невербального общения.

Изучение особенностей сформированности навыков использования невербальных средств общения выявило, что взрослый с моторной афазией применял навыки использования невербальных средств общения в меру своих возможностей – задания на состояние проксемических и кинетических средств общения выполнялись им одной рукой. При этом в речи взрослый использовал ярко выраженную мимику и жесты, а также произносил речевой эмбол и жёсткие речевые автоматизмы с различной скоростью, темпом и интонацией.

Исследование психологических навыков показало, что взрослый с моторной афазией критичен к своему состоянию, но, несмотря на критичность, проявляет желание участвовать в диалоге, пользуясь при этом различными паралингвистическими средствами общения.

При изучении особенностей сформированности навыков использования в общении норм речевого этикета мы наблюдали за наличием или отсутствием желания знакомиться, приветствовать собеседника, разумно выражать свои просьбы, уметь делать предложения и др. Анализ констатирующего эксперимента показал, что состояние навыков использования в общении норм речевого этикета не нарушено. Взрослый в меру своих возможностей соблюдает все нормы речевого этикета (кивание, взмах рукой), однако из-за нарушения произвольной речи он не употребляет слова, которые свойственны нормам речевого этикета.

Таким образом, при планировании и проведении коррекционной работы с логопедом нам необходимо было учесть специфические особенности взрослого с моторной афазией. На основе результатов экспериментального исследования мы разработали программу коррекционной работы, направленную на формирование речевых умений (растормаживание произносительной стороны речи), умений называть предметы и действия, умений повторять слова и предложения. Данные умения входили в состав речевых навыков и навыков взаимодействия на уровне диалога, составляющих коммуникативные навыки взрослых с моторной афазией.

В целях формирующего эксперимента мы разработали программу по формированию коммуникативных навыков у взрослого с моторной афазией. При проведении формирующего эксперимента были учтены рекомендации медицинских специалистов городского учреждения здравоохранения «Городская больница № 40». Программа коррекционной работы реализовывалась с 27 марта по 28 апреля 2023 года со взрослым с афферентной моторной афазией. Коррекционно-логопедическая программа была рассчитана на один месяц и состояла из десяти логопедических занятий. Программа была разработана на основе логопедической программы [3], а также с учётом выявленных в ходе диагностики особенностей сформированности коммуникативных навыков.

При разработке программы мы учитывали, что формирование коммуникативных навыков у взрослого с моторной афазией будет протекать успешнее при использовании в программе коррекционной работы разнообразных форм взаимодействия учителя-логопеда с ближайшим окружением взрослого с моторной афазией. Исходя из гипотезы нашего исследования в коррекционно-логопедической программе было уместно использовать особые формы взаимодействия учителя-логопеда с ближайшим окружением взрослого с моторной афазией. Мы провели коррекционные занятия по следующим лексическим темам: «Дом», «Семья», «Мебель», «Одежда». Некоторые упражнения для восстановления коммуникативных навыков взрослого с моторной афазией разрабатывались с учётом учебного пособия Н. В. Кошелевой [19, с. 156].

Экспериментальными целями нашей программы являлись: формирование умения в произношении (растормаживание произносительной стороны речи); формирование умения в повторении слов и предложений; формирование умения в назывании предметов и действий. Нам было важно запустить процесс растормаживания произносительной стороны речи; восстановить активное произнесение отдельных слов, словосочетаний и коротких предложений, а

также простимулировать простые коммуникационные виды речи.

В процессе коррекционной работы мы использовали такие виды работы, как: сопряжённое, сопряжённо-отражённое, отражённое и самостоятельное произнесение речи (произнесение автоматизированных речевых рядов, слов и фраз с опорой и без опоры на семантическое значение, стихотворений, песен, пословиц); затормаживание речевого эмбола («то-то» в слово «тот»); подбор недостающего слова; подбор слова по аналогии и с противоположным значением; ответы на вопросы с помощью картинок и пиктограмм; поддержание диалога; вербализация предметов и действий.

Помимо упражнений в программе реализовывались различные формы взаимодействия с ближайшим окружением: информирование родственников с помощью речевого буклета, консультации и занятия-практикумы. Наше взаимодействие в рамках экспериментальной программы помогло организовать совместную работу Сергея Михайловича Г. с его ближайшим окружением и позволило родственникам получить рекомендации по общению с больным, которые помогли улучшить контакт, а также помогли Сергею повысить качество его коммуникативных навыков.

По окончании формирующего эксперимента мы провели повторную диагностику. Проанализировав полученные результаты, мы выявили, что у взрослого с моторной афазией, по сравнению с пе-

риодом до начала коррекционной работы, улучшились коммуникативные навыки, в особенности речевые навыки. Сергей Михайлович Г. стал повторять слова и предложения, называть некоторые предметы и действия, а также он смог произносить некоторые слова и фразы самостоятельно. Тем не менее, на прежнем уровне остались умения в повторении сложных слов. Также взрослый с моторной афазией с трудом мог называть предметы и действия, о которых не упоминалось в коррекционной программе. Сергей по-прежнему пользовался помощью ближайшего окружения для того, чтобы передать информацию, которую он хотел сказать самостоятельно.

Анализ результатов повторного диагностического обследования позволил нам сделать вывод о том, что коррекционную работу необходимо дополнить и продолжить, так как десяти логопедических занятий недостаточно для полного восстановления коммуникативных навыков взрослого с моторной афазией. Тем не менее, результаты повторной диагностики показали эффективность разработанной и реализованной нами программы коррекционной работы по восстановлению коммуникативных навыков больного с моторной афазией при использовании особых форм взаимодействия логопеда и ближайшего окружения. Следовательно, цель работы достигнута, условие заявленной нами гипотезы доказано, и мы предполагаем продолжить наше исследование в будущем.

Литература

1. Заболеваемость населения по основным классам болезней в 2000–2021 гг. / Минздрав России расчёт Росстата [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rosstat.gov.ru/folder/13721>.
2. Приказ министерства здравоохранения Российской Федерации от 28.12.1998 № 383 «О специализированной помощи больным при нарушениях речи и других высших психических функций» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minzdrava-rf-ot-28121998-n-383/>.
3. Дополнительная общеобразовательная программа (специализированного коррекционно-восстановительного обучения лиц, перенёсших острые нарушения мозгового кровообращения (ОНМК) в условиях стационара) «Восстановительное обучение лиц с речевыми нарушениями, перенёсших ОНМК, в ранний и поздний реабилитационный период» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://test.ketovocrb.ru/users/files/cmr_2016.pdf.
4. Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mkb-10.com/>.

5. Приказ Министерства здравоохранения Российской Федерации. Порядок организации медицинской реабилитации от 29 декабря 2012 г. № 1705н «О Порядке организации медицинской реабилитации» (Зарегистрировано в Минюсте РФ 22 февраля 2013 г. Регистрационный № 27276) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://minzdrav.gov.ru/>.
6. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии. Теория и практика [Текст] / Т. Г. Визель. – М.: АСТ, 2021. – 544 с.
7. Волкова Л. С. Логопедия [Текст] / Л. С. Волкова. – М.: ВЛАДОС, 2009. – 703 с.
8. Зайцев И. С. Афазия [Текст] / И. С. Зайцев. – М.: Изд-во БГПУ им. М. Танка, 2006. – 35 с.
9. Купцова А. Д. Психологическое состояние у постинсультных больных с нарушениями речевой функции [Электронный ресурс] / А. Д. Купцова. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/233/54062/>.
10. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга [Текст] / А. Р. Лурия. – М.: Питер, 2018. – 768 с.
11. Трунова А. Р. Научно-теоретические подходы к определению навыков коммуникации [Электронный ресурс] / А. Р. Трунова. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/216/52130/>.
12. Цветкова Л. С. Афазия и восстановительное обучение [Текст] / Л. С. Цветкова. – М.: Просвещение, 2001. – 207 с.
13. Шкловский В. М. Восстановление речевой функции у больных с разными формами афазии [Текст] / В. М. Шкловский, Т. Г. Визель. – М.: Секачев, 2000. – 96 с.
14. Ахутина Т. В. Логопедическая диагностика и реабилитация пациентов с повреждениями головного мозга в остром периоде: клинические рекомендации [Текст] / Т. В. Ахутина [и др.]. – М., 2014. – 46 с.
15. Вебер А. А. Коррекционная программа по восстановлению речи при моторной афазии эфферентного типа для приложения «Neuroface» [Электронный ресурс] / А. А. Вебер. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/>.
16. Еникеев М. И. Общая и социальная психология [Текст] / М. И. Еникеев. – М.: Проспект, 2010. – 448 с.
17. Филичева Т. Б. Основы логопедии [Электронный ресурс]: учебное пособие для студентов / Т. Б. Филичева [и др.]; под редакцией Т. Б. Филичевой. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/2/0032/index.shtml>.
18. Визель Т. Г. Нейропсихологическое блиц-обследование [Текст] / Т. Г. Визель. – М.: Секачев, 2005. – 24 с.
19. Кошелева Н. В. Тематические лексико-грамматические упражнения для восстановления речи у больных с афазией [Текст] / Н. В. Кошелева. – М.: Астрель, 2006. – 205 с.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНЕМОТЕХНИКИ
ПРИ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И ВОСПИТАТЕЛЯ
В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

Горбатовская Н. М., Шапорда А. А.

МАДОУ «Детский сад № 5 «Надежда»

(Великий Новгород, Россия)

E-mail: mdou_5@mail.ru

**USING MNEMONICS
IN INTERACTION SPEECH THERAPIST TEACHERS AND EDUCATORS
IN WORKING WITH CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS**

Gorbatovskaya Natalya M., Shaporda Anna A.

МАПЕИ «Kindergarten No. 5 «Nadezhda»

(Великий Новгород, Россия)

Аннотация: В данной статье рассматривается обеспечение преемственности в работе воспитателя и учителя-логопеда по формированию благоприятных условий для речевого развития детей, устойчивой положительной динамики логопедической коррекции. Одним из эффективных методов речевого развития дошкольников является использование мнемотехники, которая обеспечивает наиболее устойчивое запоминание, сохранение, воспроизведение информации, а также формирование словарного запаса ребенка с ТНР.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, сотрудничество, развитие речи, мнемотаблица.

Abstract: This article discusses ensuring continuity in the work of the educator and the teacher-speech therapist on the formation of favorable conditions for the speech development of children, stable positive dynamics of speech therapy correction. One of the effective methods of speech development of preschoolers is the use of mnemonics, which provides the most stable memorization, preservation, reproduction of information, as well as the formation of the vocabulary of a child with severe speech disorders.

Keywords: pedagogical activity, cooperation, speech development, mnemotable.

Дошкольное детство – наиболее благоприятный период для развития речевой активности ребёнка, когда собственная речь, свободная и уверенная, необходима ему для познания окружающего мира, самопознания и становления полноценно развитой личности. Ни для кого не секрет, что в настоящее время наблюдается тенденция к значительному росту числа детей с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР). Во многом это вызвано недостатком живого общения детей со взрослыми, и в первую очередь со своими родителями. Всё чаще можно видеть маленьких детей в компании компьютера, телевизора, планшета и телефона, что создает значительные препятствия для реализации основной

функции речи – коммуникативной. В итоге дети становятся менее активными, молчаливыми, испытывают трудности в общении со взрослыми и сверстниками. Для большинства детей с нарушениями речи характерны быстрая утомляемость, скудный словарный запас, неумение излагать свои мысли, согласовывать слова в предложении, нарушение звукопроизношения, внимания, памяти и логического мышления. Одной из задач ФГОС ДО образовательной области «Речевое развитие» является развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи.

Мы работаем на группе компенсирующей направленности для детей с ТНР. Для решения этой задачи в нашей груп-

пе большую роль играет взаимодействие учителя-логопеда и воспитателя. Цель такого взаимодействия – обеспечение преемственности в работе педагогов. Мы используем единые подходы в образовательном процессе, что способствует формированию благоприятных условий для развития детей, а также обеспечивает устойчивую положительную динамику логопедической коррекции.

Взаимодействие с воспитателем логопед осуществляет в разных формах:

- совместное планирование работы на текущий период по всем направлениям;
- обсуждение и выбор форм, методов и приёмов коррекционно-развивающей работы;
- оснащение предметно-развивающей среды в группе;
- еженедельные задания учителя-логопеда воспитателям, которые включают индивидуальную работу с каждым ребёнком по тем разделам программы, при усвоении которых эти дети испытывают наибольшие трудности.

Работая на группе детей с ТНР, мы ежегодно отмечаем, что наравне с речевыми проблемами дети испытывают трудности в запоминании и воспроизведении информации, например, в пересказе небольших рассказов и сказок, разучивании стихотворений, составлении описательных рассказов о каком-либо предмете или явлении. Для решения этой проблемы мы используем в своей работе элементы мнемотехники.

Слово «мнемотехника» дословно означает – «техника запоминания». Если расширить это понятие, то мнемотехника – это система методов и приёмов, которые обеспечивают наиболее эффективное запоминание, сохранение, воспроизведение информации. Вопросами использования мнемотехники в дошкольной педагогике занимался ещё К. Д. Ушинский, который предлагал связывать незнакомые для детей слова картинками, для их более быстрого и лучшего запоминания. Хотя ключевым психическим процессом здесь выступает память, а не речь, именно память играет главную роль в формировании словарного запаса ребёнка. Чтобы хорошо овладеть устной речью, научиться грамотно выражать свои мысли и чувства, ребёнку сначала

нужно помочь накопить достаточный запас информации.

Работа в нашей группе строится следующим образом. Еженедельно учитель-логопед изучает с детьми новую лексическую тему. Для активизации речи и закрепления пройденного материала логопед предлагает воспитателю стихотворение для заучивания с детьми в свободное время. В первый день ознакомления с новой лексической темой воспитатель совместно с детьми составляет мнемотаблицу к предложенному стихотворению. Педагог читает отрывок стихотворения, а дети придумывают символы, которыми можно обозначить слова в стихотворении.

Использование опорных рисунков увлекает детей, превращает занятие в игру. Как известно, если информация будет представлена наглядно, то детям будет легче её запомнить и воспроизвести, опираясь на визуальные символы. Составленная мнемотаблица помещается в развивающую среду группы и приёмную. В результате дети могут самостоятельно повторять выученное стихотворение в течение дня, а также уходя домой. Каждую неделю мы изучаем новую лексическую тему, поэтому каждую неделю у нас появляется новая мнемотаблица. В конце недели они помещаются в специальный альбом, который находится в центре развития речи «Речевичок», дети в любое время могут им воспользоваться, повторяя и рассказывая друг другу ранее выученные стихотворения.

Мы получаем много положительных отзывов от родителей, т. к. дети каждую неделю рассказывают им новое стихотворение наизусть. Дети же, в свою очередь, радуют нас своими достижениями. Они стали менее стеснительными, более активными в общении, более внимательными и собранными, перестали бояться выступать перед зрителями.

Таким образом, регулярное непрерывное взаимодействие воспитателя и учителя-логопеда с использованием приёмов мнемотехники позволяет достигать положительных результатов сразу в нескольких областях и одновременно решать несколько задач. Учитель-логопед добивается своих поставленных целей, а воспитатель – своих. Так развивается

связная речь детей, память, внимание, воображение, совершенствуется произносительная сторона речи ребёнка, а также дети учатся внимательно слушать друг друга, уважительно относиться к

выступающему сверстнику. И приятно отметить, что всё это происходит в интересной для детей обстановке. Использование мнемотехники делает занятия увлекательными и нескучными.

УДК 376.1

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сарибекян М. А.

*МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 37»
(Великий Новгород, Россия)
E-mail: namak85@mail.ru*

THE SPECIFICITY OF A SPEECH THERAPIST TEACHER'S WORK IN A GENERAL EDUCATIONAL SCHOOL IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

Saribekyan Maria A.

*MAOU «School No. 37»
(Veliky Novgorod, Russia)*

Аннотация: В статье освещены основные подходы, условия, задачи и содержание логопедической работы в условиях инклюзии. Обосновано, что вариативность образовательных маршрутов для детей с ограниченными возможностями здоровья являются условием формирования их способности к адаптации и самореализации в современном обществе.

Ключевые слова: инклюзивное образование, логопедическая работа, нарушение речи, лого-коррекционная работа.

Abstract: The article highlights the main approaches, conditions, tasks and content of speech therapy work in the context of inclusion. It is substantiated that the variability of educational routes for children with speech disorders is a condition for the formation of their ability for adaptation and self-realization in modern society.

Keywords: inclusive education, speech therapy, speech disorder, logo-correctional work.

В настоящее время логопедическая практика свидетельствуют об увеличении количества детей с недостатками речи, многие из которых имеют психоневрологические, соматические проблемы, комбинированные нарушения развития. Речь идёт о детях, имеющих как не резко, так и явно выраженную неврологическую симптоматику, в частности, дети с заиканием; дизартрии; ринолалии; дети, имеющие нарушения двигательной сферы: общей, мелкой, артикуляционной моторики; недостаточность развития высших психических функций – внимания, памяти, восприя-

тия. Соответственно у таких детей наблюдается не только низкий уровень развития устной речи и как следствие – серьёзные осложнения в овладении письмом и чтением – дисграфия, дислексия.

Статистические данные последних десятилетий показывают, что число детей с речевой патологией возросло до 40-50% от общего числа детей дошкольного и младшего школьного возраста (А. Г. Прудко, Е. А. Соболева, Т. Б. Филичева и др.) [4].

В последние годы контингент обучающихся в образовательных учреждениях значительно изменился. В связи с внедрением инклюзивного образования с

каждым годом увеличивается число обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), испытывающих значительные трудности в усвоении образовательных программ. Все вышеперечисленные проблемы свидетельствуют об актуальности и необходимости логопедической помощи как составляющей комплексного психолого-педагогического сопровождения в инклюзивном обучении, ориентированном на системное обучение, воспитание, социализацию детей и поддержку их здоровья.

Изучение, коррекция и обучение детей с разными видами нарушений развития требуют от учителя-логопеда применения мультидисциплинарного подхода, разносторонней основательной подготовки по медицинским, психологическим и специальным педагогическим наукам.

Обязательными для учителя-логопеда являются гуманистические ценности: уважение к детской личности; представление о ребёнке как о самом ценном; осмысление своей роли наставника и организатора, обеспечивающего процесс обучения школьников с ОВЗ. Чтобы эффективно влиять на общее развитие детей с ОВЗ, стимулируя, исправляя и смягчая речевые нарушения, необходимо создавать особые условия для обучения и воспитания.

Коррекционно-логопедическая работа с обучающимися с ОВЗ направлена на реализацию системы логопедической помощи на фоне первичного дефекта в освоении адаптированной основной общеобразовательной программы образования, коррекцию недостатков в речевом развитии обучающихся, их социальную адаптацию и строится в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [8; 9].

На протяжении всей работы учитель-логопед должен:

- изучить анамнез, историю развития ребёнка, при необходимости побеседовать с медицинскими работниками, провести диагностику и обследование органов артикуляции [6];

- определить приоритетные коррекционные, учебные, воспитательные задачи, направления работы;

- разработать индивидуальные коррекционно-компенсаторные планы работы для каждого ребёнка с учётом нозологии (нарушений речи), т. е. построить *индивидуальный образовательный маршрут*;

- адаптировать учебные планы, программный материал, методы, формы обучения к индивидуальным образовательным потребностям детей;

- ориентироваться на личностный опыт, познавательные возможности конкретного ребёнка;

- разрабатывать различные приёмы и способы содействия общему развитию детей;

- обеспечивать техническое, дидактическое оснащение логопедического кабинета;

- применять на практике инновационные технологии логопедического воздействия.

Чтобы обеспечить успешное обучение детей с ОВЗ, необходимо применять широкий спектр педагогических подходов и выстраивать индивидуальную коррекционно-развивающую программу. Программа обеспечивает сопровождение детей с ОВЗ, выступает в качестве основного инструмента при планировании коррекционно-развивающей компетентностной деятельности учителя-логопеда [7].

Задачи коррекционно-развивающего логопедического сопровождения, описанные в программе, делятся на общие и специфические [7].

К общим основным задачам относятся: создание условий, способствующих освоению детьми адаптированной общеобразовательной программы образования и их интеграции в образовательном учреждении [7].

Специфические задачи коррекционно-развивающего логопедического сопровождения учитывают возрастные, типологические и индивидуальные особенности ребёнка и зависят от конкретной нозологической группы детей, осваивающих АООП [7].

Таким образом, в рабочей программе учителя-логопеда для обучающихся с ОВЗ должны учитываться возрастные, типологические и индивидуальные осо-

бенности. Логопед должен основываться на принципах системного компенсаторно-развивающего воздействия на развитие ребёнка с обеспечением преодоления им трудностей развития, которые обусловлены негативным влиянием нарушенного анализатора, формированием компенсаторно-адаптивных механизмов, повышающих возрастные возможности социально-коммуникативного, познавательного, речевого и физического развития.

Данные принципы лежат в основе реализации общедидактических и специфических подходов. Например, комплексный подход носит медико-психолого-педагогический характер, т. е. опирается на взаимосвязь всех специалистов сопровождения и предполагает устранение нарушений [4].

Освоение обучающимся коррекционно-развивающей логопедической программы, созданной на основе ФГОС для детей с ОВЗ, предполагает достижение им трёх видов результатов: *личностных, метапредметных и предметных* [7].

Личностные результаты коррекционной работы – это те, которых ребёнок достигает в результате изучения родного языка. Они включают в себя понимание того, что язык – главное средство общения между людьми, а родной язык – часть национальной культуры. Также ребёнок осознаёт, что грамотная речь является показателем его индивидуальной культуры. Изучая язык, ребёнок развивает способность к самооценке, наблюдая за своей речью и улучшая её качество; это может стать стимулом для улучшения карьеры и личностного развития. Важно понимать, что это длительный и трудоёмкий процесс, требующий постоянного обучения и практики. Однако результаты такого труда могут быть значительными и полезными для личностного роста и развития [7].

Метапредметные результаты коррекционной работы необходимы для успешного обучения детей с нарушением речи. Они включают в себя использование языка для поиска информации, умение ориентироваться в целях, задачах и средствах общения, а также выбор адекватных языковых средств для коммуникативных задач. Важно также учитывать позицию собеседника и координи-

ровать разные позиции в диалоге, стремиться к более точному выражению своего мнения и умению задавать вопросы. Метапредметные результаты коррекционной работы как понятие используется в образовании и подразумевает результаты обучения, которые не являются прямым предметом изучения, но необходимы для успешного усвоения материала. В данном случае речь идёт о языковом обучении и развитии коммуникативных навыков [7].

Предметные результаты коррекционной работы в начальной школе направлены на достижение конкретных целей, которые включают в себя овладение основами русского языка, правилами речевого этикета и умением самопроверки и контроля своих действий. В частности, ученики должны уметь применять орфографические правила и знаки препинания, а также находить, сравнивать, классифицировать и характеризовать языковые единицы (звук, буква, часть слова, часть речи, член предложения и простое предложение) [7].

Охарактеризуем основные направления работы учителя-логопеда в общеобразовательной школе.

Диагностическое направление

Диагностическая работа учителя-логопеда является составной частью комплексного изучения ребёнка с нарушением речи. Диагностическая работа в школе осуществляется по данным направлениям: определение уровня сформированности речевых навыков; устной и письменной речи. По данному направлению учитель-логопед осуществляет мониторинг речевого развития обучающегося с ОВЗ. Определение уровня сформированности речевых навыков осуществляется по следующим показателям (см. таблицу 1 на с. 19) [1; 2].

Следующим этапом в диагностике является определение уровня сформированности устной речи, которое осуществляется по следующим показателям (см. таблицу 2 на с. 19) [1; 2].

Результативность определения уровня сформированности устной речи оценивается по шкале (см. рис. 1 на с. 19):

Характеристика каждого уровня:

2 балла – норма (нарушений нет), ребёнок выполняет задание самостоятельно;

Методологические аспекты организации логопедической работы со взрослыми и детьми

1 балл – незначительные отклонения от нормы (негрубое нарушение), ребёнок выполняет задание с помощью взрослого;

0 баллов – значительные отклонения от нормы (грубое нарушение), ребёнок не может выполнить задание.

Следующий этап диагностического направления – определение уровня сформированности письменной речи, который описывается по следующим показателям (см. таблицу 3 на с. 20) [1; 2]. Результативность определения уровня сформированности письменной речи оценивается по шкале (см. рис. 2 на с. 20). Характеристика каждого уровня:

2 балла – норма (ошибки отсутствуют);

1 балл – незначительные отклонения от нормы (негрубое нарушение), ребёнок иногда допускает данные ошибки при письме;

0 баллов – значительные отклонения от нормы (грубое нарушение), ребёнок систематически допускает данные ошибки при письме.

После проведённой диагностики по 3 направлениям учитель-логопед анализирует уровень сформированности речевого развития ребёнка за учебный год по следующим показателям (см. таблицу 4 на с. 20) [1; 2].

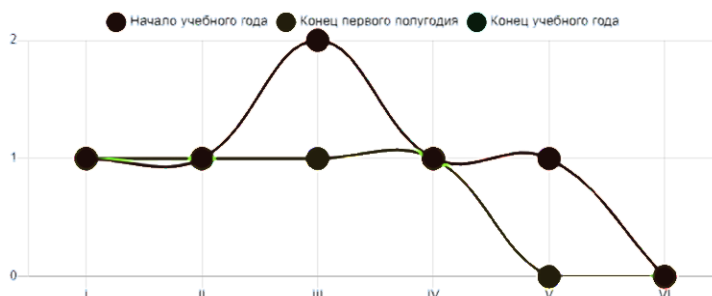
Таблица 1. Определение уровня сформированности речевых навыков

Диагностические показатели	Результативность	
	1 полугодие	2 полугодие
I. Звукопроизношение	1	
II. Фонематическое восприятие	1	
III. Слоговая структура слова	1	
IV. Лексика	1	
V. Грамматический строй речи	0	
VI. Связная речь	0	
Общий показатель речевого развития	4 балла	

Таблица 2. Определение уровня сформированности устной речи

Диагностические показатели	Результативность	
	1 полугодие	2 полугодие
I. Строение и функционирование артикуляционного аппарата	1	
II. Tempo-ритмическая организация речи	1	
III. Произнесение звуков	1	
IV. Фонематические процессы	1	
V. Слоговая структура, звуко-слоговой анализ и синтез слов	1	
VI. Словарный запас	0	
VII. Грамматический строй речи	0	
VIII. Связная речь	0	
Общий показатель речевого развития	5 баллов	

Рис. 1. Определение уровня сформированности устной речи



Методологические аспекты организации логопедической работы со взрослыми и детьми

Таблица 3. Определение уровня сформированности письменной речи

Диагностические показатели	Результативность	
	1 полугодие	2 полугодие
I. Смещение букв по оптическому сходству	0	
II. Смещение букв по акустическому сходству	1	
III. Ошибки на почве нарушения языкового анализа и синтеза	0	
IV. Наличие аграмматизмов	1	
V. Орфографические ошибки, либо их отсутствие	1	
Общий показатель речевого развития	3 балла	

Рис. 2. Определение уровня сформированности письменной речи

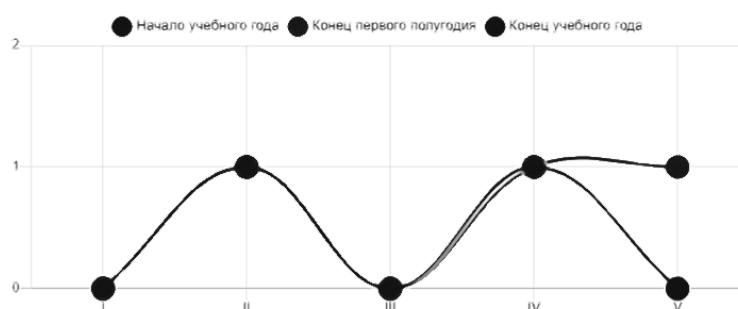


Таблица 4. Сводная таблица уровня сформированности речевого развития за учебный год

Диагностические показатели					
Стартовый мониторинг (начало учебного года)		Промежуточный мониторинг (середина учебного года)		Итоговый мониторинг (конец учебного года)	
Сентябрь		Январь		Май	
Показатель сформированности устной речи	Показатель сформированности письменной речи	Показатель сформированности устной речи	Показатель сформированности письменной речи	Показатель сформированности устной речи	Показатель сформированности письменной речи
5 баллов	2 балла	5 баллов	3 балла		

Выводы логопедической диагностики обязательно соотносятся с психологическими, врачебными, педагогическими наблюдениями. Определение в процессе обследования уровня сформированности речевых навыков позволяет сделать вывод: ограничивается ли дефект речи только недостатками произношения, охватывает ли компоненты речевой системы, звуковую сторону речи и лексико-грамматическое строение речи, чтение и письмо.

Коррекционное направление

Коррекционная направленность работы учителя-логопеда представляет со-

бой систему коррекционного воздействия на языковую и учебно-познавательную деятельность ребёнка с речевыми нарушениями. В зависимости от структуры речевого нарушения и степени его проявления строится содержательное направление коррекционной работы. Коррекционная работа ведется в трёх основных направлениях: на фонетическом уровне (предполагает формирование полноценных фонетических представлений на базе развития фонематического восприятия, совершенствование звуковых обобщений в процессе

упражнений в звуковом анализе и синтезе); на лексико-грамматическом уровне (предполагает уточнение значений имеющих в словарном запасе детей слов; дальнейшее обогащение словарного запаса путём накопления новых слов, относящихся к различным частям речи, формирования представлений о морфологических элементах слова, навыков морфемного анализа и синтеза слов); на синтаксическом уровне (предполагает уточнение, развитие, совершенствование грамматического оформления речи путём овладения моделями различных синтаксических конструкций; развитие навыков самостоятельного высказывания, путём установления последовательности высказывания, отбора языковых средств, совершенствования навыка строить и перестраивать предложения по заданным образцам) [5].

В современной общеобразовательной школе в условиях инклюзии должна присутствовать вариативность образовательных маршрутов для обучающихся с особыми образовательными потребностями. В индивидуальной программе развития возможно применение коррекционно-развивающих и обучающих компьютерных программ, которые значительно повышают интерес и мотивацию обучающихся с ОВЗ.

Таким образом, содержание коррекционно-развивающей деятельности направлено на решение специфических задач, обусловленных индивидуальными особенностями развития школьников с ОВЗ, и реализуется через специально организованные групповые и индивидуальные занятия [7].

Успешное осуществление коррекционной работы зависит от сотрудничества учителя-логопеда с учителями. Эффективна общая форма работы педагогических работников – бинарные уроки, бинарные занятия учителя-логопеда с учителем начальных классов, учителя-логопеда с психологом, на которых одновременно реализуются коррекционные, обучающие, воспитательные задачи.

Организационно-методическое направление

Этот аспект деятельности учителя-логопеда состоит из подготовки и участия в школьных психолого-педагогических комиссиях, методических объедине-

ниях, педагогических совещаниях, оформлении документации.

Одним из важных условий инклюзивного обучения является выработка единых требований к детям с речевыми нарушениями со стороны педагогов и логопеда. Учитель-логопед должен приложить максимум усилий, чтобы убедить педагога в необходимости внимательно и осторожно оценивать работу детей с нарушениями речи. Важно убедить педагогов в том, что создание благоприятной психологической атмосферы на уроке будет являться залогом хорошей работы ребёнка [6].

Современная образовательная философия, ориентированная на личность ребёнка, основывается на том положении, что родители являются её первыми учителями, родители должны работать в тесном контакте с педагогами. Отсюда следует следующее направление деятельности учителя-логопеда.

Консультативно-просветительское направление

Учителя-логопеды занимаются несколькими направлениями консультативно-просветительской работы. Они включают родителей в обучение и взаимодействие со специалистами учреждения. Повышают осведомлённость родителей о развитии и образовательных потребностях ребёнка с нарушениями речи. Помогают семье реализовать коррекционно-развивающую программу и следить за единством требований к обучающемуся в домашней обстановке и в школе. Учителя-логопеды регулярно обмениваются информацией с родителями о развитии ребёнка с ОВЗ и прогрессе в реализации программы. Организуют участие родителей во внеурочных мероприятиях [5].

Профилактическая деятельность логопедического сопровождения направлена на выявление детей с трудностями в обучении и усвоении общеобразовательных программ. Работа учителя-логопеда в данном направлении предупреждает и преодолевает вторичные расстройства, вызванные первичным речевым дефектом, и охраняет нервно-психическое здоровье детей. Учителя-логопеды помогают детям адаптироваться к школе и создают благоприятный эмоционально-психологический климат в учебном коллективе и семье. Проводят выступления на родительских собраниях, методиче-

ских объединениях и консультации по коррекции речи обучающихся, а также индивидуальные и групповые занятия с обучающимися [7]. Работа учителя-логопеда включает в себя не только коррекционно-развивающие мероприятия, но и профилактические действия, направленные на поддержание здоровья и успехов детей с нарушениями речи.

Таким образом, логопедическое сопровождение обучающихся с нарушением речи в образовательной школе в условиях инклюзии является частью работы психолого-педагогического направления и имеет большое значение для преодоления речевых нарушений, даёт ребёнку с ОВЗ уверенность в собственных силах, способствует развитию его познавательных способностей. Для эффективной организации логопедического сопровождения необходимо вести совместную работу с другими специалистами в комплексе, а также важна подготовка и переподго-

товка кадров. Поскольку педагоги, в том числе специальные, должны стать гибким сообществом специалистов, которые учатся на протяжении жизни, постоянно обновляют знания в соответствии с запросом общественного развития, учитывая современные технологии, позволяющие эффективно выполнять общественный заказ, качественно работать в конкурентном пространстве для эффективной вариативности образовательных маршрутов.

Развитие и перспективы ребёнка, имеющего речевые нарушения, зависят от положительной атмосферы в школьной среде, от правильно подобранных коррекционных форм обучения. Учитель-логопед не только открывает неограниченные возможности общения, он является своеобразным проводником. Перспективным направлением исследования проблемы может стать поиск содержания и форм подготовки учителя-логопеда к работе в команде с психологом и педагогом.

Литература

1. Азова О. И. Диагностический комплект. Логопедическое обследование младших школьников. Часть 1 [Текст] / О. И. Азова. – М.: ТЦ Сфера, 2010. – 52 с.
2. Азова О. И. Диагностика и коррекция письменной речи у младших школьников [Текст] / О. И. Азова. – М.: ТЦ Сфера, 2011. – 64 с.
3. Алмазова А. А. Русский язык в школе для детей с тяжёлыми нарушениями речи [Текст] : учеб. пособие для студентов сред. спец. и высш. учеб. заведений, обучающихся по специальности «Логопедия» / А. А. Алмазова, В. И. Селиверстов. – М.: Владос, 2010. – 374 с.
4. Баль Н. Н. Характеристика нарушений речи при интеллектуальной недостаточности и направлений коррекционной работы [Текст] / Н. Н. Баль. – Мн.: БГПУ, 2009. – 104 с.
5. Волкова Л. С. Логопедия. Методическое наследие. Книга 4. Нарушение письменной речи. Дислексия. Дисграфия. Пособие для логопедов и студентов-дефектологов факультетов пед. вузов: В 5 кн [Текст] / Л. С. Волкова. – М.: Владос, 2007. – 303 с.
6. Мазанова Е. В. Школьный логопункт. Документация, планирование и организация коррекционной работы [Текст] : методическое пособие для учителей-логопедов / Е. В. Мазанова. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2009. – 124 с.
7. Аверина И. М. Адаптированная коррекционно-развивающая программа логопедического сопровождения для детей с ОВЗ (АООП НОО ОВЗ вариант 8.3) [Электронный ресурс] / И. М. Аверина. – Режим доступа: <https://infourok.ru/adaptirovannaya-korrekcionno-razvivayushaya-programma-logopedicheskogo-soprovozhdeniya-dlya-detej-s-ovz-6607673.html>.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>.
9. Письмо Минобрнауки России от 16.02.2015 № ВК-333/07 «Об организации работы по введению ФГОС образования обучающихся с ОВЗ» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ababkovo-school.ru/wp-content/uploads/2020/05/Ob-organizacii-raboty-po-vvedeniyu-FGOS-obrazovaniya-obuchayushhhsya-s-OVZ-pismo-3.pdf>.

Игровые практики работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья

УДК 373.2.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ РАССТРОЙСТВА АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

¹Царёва В. Ю., ²Осипова Т. В.

МАДОУ «Детский сад № 9 «Журавлик»

(Великий Новгород, Россия)

E-mail: ¹walyusha1@mail.ru, ²tatiyana.o13@mail.ru

PECULIARITIES OF WORKING WITH CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Tsareva Valentina Yu., Osipova Tatiana V.

MAPEI «Kindergarten No. 9 «Zhuravlik»

(Veliky Novgorod, Russia)

Аннотация: В статье раскрываются особенности работы с детьми с расстройством аутистического спектра (РАС). Показаны эффективные методы и приёмы работы с детьми в ДОУ, применяемые в практической деятельности педагогами. Педагоги дают свои рекомендации как работать с этой группой детей (РАС). Статья будет полезна разным специалистам дошкольных организаций.

Ключевые слова: инклюзия, РАС, аутизм, карточки PECS, альтернативная коммуникация, визуальная опора, визуальный алгоритм.

Abstract: The article reveals the peculiarities of working with children with autism spectrum disorder (ASD). The article demonstrates effective methods and techniques of working with children used in practical activities by teachers in preschool. Teachers give their recommendations on how to work with this group of children (ASD). The article will be useful to various specialists of preschool organizations.

Keywords: inclusion, RAS, autism, PECS cards, alternative communication, visual support, visual algorithm

Основываясь на законодательной системе Российской Федерации об образовании, в России ведётся долгосрочная реализация программы создания доступной и качественной образовательной среды, для успешного обучения и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Инклюзия – система обучения, которая предполагает не только успешную реализацию потенциала таких детей, но и их полноценную жизнь в обществе.

Инклюзивное образование (от англ. inclusion – «включение») – это форма обучения, при которой люди с физическими или умственными ограничениями обучаются вместе с остальными, а не в специальных образовательных учреждениях.

При этом образовательные организации создают условия для совместного обучения, такие как: перепланировка учебных помещений, подведение пандусов и др. Педагоги используют в работе адаптивные учебные планы, на детей составляются адаптированные образовательные программы (АОП), используются новые методики преподавания, изменяются методы оценивания, к работе привлекаются специалисты – тьюторы (сопровождающие).

Так в чём же сущность инклюзивного образования? Мы считаем, что сущность в том, чтобы любой ребёнок вне зависимости от его физических и умственных особенностей был включен в общую систему образования и посещал бы со сво-

Игровые практики работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья

ими сверстниками обычные сады и школы. Родители вправе выбрать учебное учреждение для своего ребёнка, а учебным учреждениям, в свою очередь, нужно подстроиться под этих детей и создать условия для их обучения.

Активное развитие инклюзивной практики в образовании в последнее время приводит к тому, что в качестве субъектов включения выступают всё более сложные категории детей с ОВЗ, в частности дети с расстройством аутистического спектра (далее – РАС). Эти дети имеют право и потребность в образовании. С должным вниманием и помощью каждый из них способен раскрыться и познавать мир в данных ему природой пределах. Хочется отметить, что с каждым годом число таких детей растёт.

В связи с этим становится актуальной необходимостью обеспечения доступности образования и равных прав на его получение для всех членов общества, в том числе для детей с РАС.

РАС – довольно часто встречающаяся группа нарушений в развитии. На сегодняшний день не существует медикаментозных способов «вылечить» аутизм, однако есть доказавшие свою эффективность методы, позволяющие преодолевать трудности, свойственные РАС, а также учить детей необходимым навыкам.

Термин «аутизм» (от греческого *autos* – «сам») означает «оторванность ассоциаций от данных опыта, игнорирование действительных отношений». Таким образом, это поведенческий диагноз, он ставится на основании наблюдения и взаимодействия. Ещё до постановки диагноза ребёнку врачом-психиатром педагоги видят, что у ребёнка есть проблемы. Они начинают искать и подбирать соответствующие методики, приёмы и методы для работы с такими детьми. Ребёнок с РАС находится как бы сам в себе, он отгорожен от окружающего мира «стеной», оторван от реальности и не может адекватно на неё реагировать. Отсюда и расстройства речи, моторики, стереотипность деятельности и поведения, приводящие таких детей к социальной дезадаптации. Не существует «типичного аутиста». У детей наблюдается множество различных проявлений аутизма – от лёгких до тяжёлых. Дети с

РАС – это особенные дети, с особым поведением. Для них характерно наличие психологических особенностей в разных сферах: эмоционально-волевой, познавательной, поведенческой, деятельности. Хочется повторить, что для этих детей свойственны: стереотипность поведения, страхи, тревожность, повышенная возбудимость, погружённость в себя, агрессия и аутоагрессия, самостимуляция, импульсивность, полевое поведение, негативизм и другие особенности поведения. Эти дети, испытывая страх, не могут объяснить, в чём он выражается, что стало причиной его возникновения. Также зачастую они отказываются выполнять какие-то действия с детьми и взрослыми (взаимодействие, прогулка, приём пищи и т. д.). Свой отказ могут выражать в протестной форме. Они кричат, убегают, дерутся, отгораживаются от всех, закрывают уши руками и пр. Следовательно, ребёнку нужно уделять много внимания, терпения, чтобы он не причинил себе и окружающим физическую боль, а также проблем со здоровьем.

Основными диагностическими признаками РАС являются качественные нарушения социального взаимодействия, вербальной и невербальной коммуникации и ограниченные, стереотипные и повторяющиеся паттерны интересов, поведения и видов деятельности. Эти особенности прямо связаны с социальной жизнью человека, их нарушение всегда затрудняет социальную адаптацию. Эти же признаки лежат в основе особых образовательных потребностей обучающихся с РАС.

В психолого-педагогическом отношении дети с РАС выделены в особую группу, поскольку взаимодействие с другими людьми (в том числе с родителями, воспитателями, педагогами, психологами) строится иначе, чем при других нарушениях развития, в связи с качественными нарушениями коммуникации и социального взаимодействия. Даже при таком столь тяжёлом нарушении, как слепота, воспитание и обучение опираются на взаимодействие с ребёнком, в то время как при аутизме сама коммуникация, потребность в ней искажена, а в тяжёлых случаях фактически отсутствуют.

ет. Таким образом, наша задача – хотя бы частично преодолеть, смягчить обусловленные аутизмом трудности, прежде всего социально-коммуникативные и поведенческие.

При построении коррекционной работы с такими детьми нужно использовать комплексный подход – это педагогическая, психологическая, медицинская помощь, работа с семьёй. Для успешной реализации программы необходимо установить эмоциональный контакт с ребёнком. Для него создаётся комфортная среда пребывания, исключая недоступные ему способы взаимодействия с миром.

Одна из главных задач педагога – помочь ребёнку адаптироваться в коллективе с перспективой дальнейшей социализации, и поэтому коррекционная работа с таким ребёнком имеет два основных направления:

- установление контакта с аутичным ребёнком и его социализация в коллективе;
- формирование целенаправленной обучающей деятельности.

Большую часть времени ребёнок, посещающий образовательное учреждение, находится с педагогом. Поэтому роль педагога в формировании навыков общения ребёнка с РАС со взрослыми и сверстниками особо важна. Чтобы по-настоящему помочь ребёнку, надо верить, что все мы занимаемся далеко не безнадежным делом. Нам не добиться снятия диагноза, но мы можем сделать многое: понять ребёнка, принять его таким, какой он есть, и, учитывая его особенности, помочь приспособиться к миру.

Главная задача педагога – вовлечь ребёнка в индивидуальную и совместную деятельность. С этой целью нужно применять в работе с ним как можно больше разнообразных форм взаимодействия, обогащая его эмоциональный и интеллектуальный опыт.

Для того чтобы понять, с чего начать коррекционную работу, необходимо определить ведущее направление. В свою очередь, выбор направления будет зависеть от потребностей конкретного ребёнка. В одном случае необходимо в первую очередь обучить его навыкам самообслуживания, в другом – снизить уровень тревожности, провести работу

по снятию страхов, налаживанию первичного контакта, созданию положительного эмоционального климата и комфортной психологической атмосферы для занятий.

Дети с РАС видят смысл какой-либо деятельности только тогда, когда она чётко заранее запрограммирована: они должны знать, что делать в первую очередь, какую последовательность действий совершать, как закончить. Подобной осмысленности необходимо добиваться при выполнении любого задания. Ребёнок всегда должен знать, зачем он будет выполнять то или иное действие. У большинства из них есть свои ритуалы, которые необходимо выполнить, чтобы включиться в работу. С этой целью в помещении, где находится ребёнок, можно разместить так называемые пооперационные карты и алгоритмы, на которых в виде символов обозначена четкая последовательность действий. Следует отметить, что аутичным детям свойственна психическая пресыщенность, они быстро истощаются физически, поэтому для них необходим индивидуальный ритм работы, более частое переключение с одного вида деятельности на другой. В детском саду эту проблему решить легко: ребёнка не надо загружать непосильными для него заданиями, а вся его деятельность происходит через игру.

Для улучшения пространственно-временной ориентации ребёнка с РАС необходима терпеливая работа. Можно составить план группы с указанием расположения предметов; оформить расписание дня, используя символы и рисунки. Однако недостаточно просто составить и повесить схемы, необходимо чаще «как бы путешествовать» с ребёнком по ним, узнавая и называя предметы (на первых этапах, если ребёнок не захочет повторять названия, педагог может делать это сам).

Как отмечалось выше, детям с РАС свойственны бесцельные монотонные движения, раскачивания. Отвлечь их от стереотипного ритма можно, используя эмоционально насыщенные музыкально-ритмические игры и танцевальные движения. Для этого идеально подходит методика раннего развития ребёнка О. Н. Тепляковой «Галка-Игралка», кото-

Игровые практики работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья

рую используем в своей работе. Цель методики – это применение её в образовательной деятельности, что способствует развитию высших психических функций и способностей детей через игру и творчество, а также социализации ребёнка в детском коллективе.

Методика «Галка-Игралка» помогает гармонично и полноценно развивать любого ребёнка с рождения, раскрывает потенциал креативности в ребёнке и родителях, помогает взрослым устанавливать доверительные и творческие отношения с ребёнком, наладить с ним контакт. Причём хотелось бы отметить, что играть по методике можно как индивидуально с одним ребёнком, так и с группой детей. Её можно использовать в работе как со способными (одарёнными), нормотипичными детьми, так и с имеющими ОВЗ: ЗПР, инвалиды, умственно отсталые, дети с РАС и др. Все дети, безусловно, с удовольствием играют в предлагаемые игры, вносят в них свои коррективы и интересы, а следовательно, развиваются и приобретают свой собственный опыт. Регулярные музыкально-ритмические игры будут способствовать уменьшению двигательных расстройств и создавать положительный эмоциональный фон (см. приложение № 1 на с. 28–29).

Детям с РАС наиболее доступны схемы, и именно на них необходимо опираться в коррекционной работе. Если ребёнок не принимает инструкций и правил, которые Вы ему предлагаете, ни в коем случае не навязывайте их насильно. Лучше присмотритесь к тому, что и как хочет делать он сам, подыграйте ему, займитесь тем, что ему интересно. Это поможет наладить с ребёнком контакт. Может, это будет сенсорная коробочка, игры с кинетическим песком, пальчиковые игры, релаксационные упражнения, песочная и музыкальная терапии, игры с водой и другое. Мы всегда следуем за интересом или выбором ребёнка, только тогда обучение будет максимально эффективным. Ребёнок своими действиями показывает интерес к деятельности, а мы используем его интерес в целях обучения, в рамках этой деятельности. В обучении нужно учитывать, что дети с аутизмом отчаянно стремятся к коммуникации, но как это

сделать, они не знают. Собственную коммуникацию адаптируем под особенности ребёнка. Используем простые и короткие фразы, конкретную инструкцию. Педагогу необходимо изменить свою речь, подстроить её в соответствии с уровнем развития конкретного ребёнка. Общение происходит не только на вербальном уровне, но и с использованием наглядного материала: картинок, рисунков, схем, карточек с символами. Объяснения должны быть простыми, повторяющимися по несколько раз. Речевые задания предъявляются голосом разной громкости, с обращением внимания на тональность. Мы как бы вовлекаем и привлекаем внимание ребёнка к совместной деятельности. Однако необходимо разделять понятия «внимание» и «вовлечённость». Когда ребёнок вовлечён в игру, в совместную деятельность, у него больше возможностей для освоения новых навыков и действий. Вовлечённость – базовый навык для развития социального взаимодействия. Дети с РАС испытывают трудности с совместным участием в игре. Им также хочется играть и взаимодействовать с другими детьми, взрослыми. Но эти дети имеют своё особенное восприятие мира. Им сложно понять взаимосвязь некоторых действий и слов. Просто они не могут понять наши правила жизни. Их надо научить. У них есть свои игры и правила, и они зачастую не понятны нам. Если мы, наблюдая за ребёнком определенное количество времени, видим, что ребёнок не всегда устанавливает зрительный контакт, не всегда смотрит в глаза, то целесообразно начать с реализации такой задачи, как установление зрительного контакта для дальнейшего успешного взаимодействия с ребёнком. Если по результатам наблюдения ребёнок не всегда реагирует на голос педагога и на своё имя (слух в норме), то необходимо первоначально научить реагировать на голос воспитателя и на своё имя (закреплять навык откликаться на собственное имя без подсказки).

В своей работе с каждым таким ребёнком мы используем разные методы. Это постоянный сбор и анализ информации. Для сбора и анализа данных используем разные материалы: Спектр, Модии-

фицированный Скрининговый Тест на аутизм для детей M-CHAT-R, таблицу ABC (сбор данных о нежелательном поведении), диагностические материалы. Программа помощи ребёнку систематически и объективно проверяется с помощью собранных данных. Для того чтобы помочь ребёнку, мы наблюдаем за ним и собираем данные о нежелательном поведении. Фиксируем данные ежедневно, записывая, что произошло непосредственно перед нежелательным поведением, описываем поведение ребёнка и что произошло после (приложение № 2 на с. 29–30).

В программе помощи важную роль играет мотивация ребёнка (система поощрений), в качестве которых могут выступать: лакомства, игрушки (создаём сенсорные коробочки для каждого ребёнка), сенсорные ощущения (игры с песком и водой), увлекательные активности (пазлы, качели). Всё это помогает вовлечь ребёнка во взаимодействие, выстроить с ним партнёрские отношения, повысить его интерес к процессу обучения. Нужно искать то, что заинтересует конкретного ребёнка. Важно помнить, что предпочтения очень индивидуальны: то, что является поощрением для одного ребёнка, может оказаться неприемлемым для другого.

В своей работе с детьми с РАС мы используем разные подсказки. Вербальные подсказки: задаём вопрос «Как тебя зовут?» и тут же даём подсказку, а ребёнок повторяет. Подсказки жестами (показываем, что нужно сделать, но не говорим). Физические подсказки («рука в руке», в продуктивной деятельности, в лепке, рисовании), на музыкальных и физкультурных занятиях.

Обеспечиваем ребёнку визуальную поддержку:

- *зрительные стимулы* (картинки, надписи) для улучшения восприятия, запоминания и понимания информации;

- *визуальное расписание* – это серия картинок, надписей, предметов, отображающих последовательность действий, событий, которые необходимо выполнить;

- *визуальную опору* «сначала – потом». Пункт «сначала» – это то, что мы ожидаем от ребёнка в данный момент. Пункт «потом» – это всегда то, что мотивирует ребёнка, является для него поощрением (пазлы, мыльные пузыри, качели, телефон);

- используем такую форму визуального расписания, как *последовательность событий*: переодеваться, мыть руки, кушать, утренний круг, заниматься, гулять, спать... и другие. Ребёнок видит последовательность действий и становится более спокойным, он понимает, что нужно делать в данный момент времени;

- *систему подкрепления жетонами*;

- при обучении ребёнка навыкам самообслуживания: одеванию, мытью рук, пользованию туалетом используем *визуальный алгоритм*. Это представленная в виде картинок с подписями последовательность действий;

- используем *метод обратных цепочек*. Это способ, которым начинают обучение с последнего шага. Ребёнок выполняет последнее действие и получает поощрения;

- *систему альтернативной коммуникации, PECS* – система общения при помощи обмена карточками. Всю работу выстраиваем в тесном сотрудничестве с родителями ребёнка, тьютором, дефектологом и другими специалистами (приложение № 3 на с. 31).

Существуют правила работы с детьми с РАС:

1. Принимать ребёнка таким, какой он есть.

2. Исходить из интересов ребёнка.

3. Строго придерживаться определённого режима и ритма жизни ребёнка.

4. Соблюдать ежедневные ритуалы (они обеспечивают безопасность ребёнка).

5. Научиться улавливать малейшие вербальные и невербальные сигналы ребёнка, свидетельствующие о его дискомфорте.

6. Обеспечить комфортную обстановку для общения и обучения.

7. Терпеливо объяснять ребёнку смысл его деятельности, используя чёткую наглядную информацию (схемы, карты и т. п.).

8. Избегать переутомления ребёнка.

Подводя итоги, можно сказать, что чем раньше ребёнку с РАС будет поставлен диагноз и начнётся коррекционная работа, тем больше возможностей для того, чтобы скорректировать нежелательное поведение, развить нужные для жизни навыки, социализировать его в обществе. С помощью всех вышеперечисленных методов формируются речевые и коммуникативные навыки, навы-

Игровые практики работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья

ки самообслуживания, умение взаимодействовать и сотрудничать с педагогами и детьми, а это всегда вызывает трудности в работе с детьми с РАС. Хочется добавить, что нужно придерживаться таких установок, как доброжелательное, оптимистичное, терпеливое от-

ношение к детям, но в то же время надо быть требовательным в процессе обучения и повседневной жизни. И несмотря на все трудности и препятствия, которые неминуемо встретятся на пути ребёнка с РАС к миру, можно сказать: «дорогу осилит идущий».

Приложение № 1. Игры по методике О. Н. Тепляковой «Галка-Игралка»: «Ножками затопали», «Дорожка», «Сапожки»

Начать играть можно как в помещении, так и на улице. Ходим по дорожке, топаям и напеваем песенку (можно придумать свою):

*Ножками затопали,
Зашагали по полу!
Топ-топ! Топ-топ-топ!
А теперь все вместе – стоп!*

Играть в «Дорожку» дети очень любят. Они могут как просто остановиться, так и придумать интересную фигуру и застыть в ней. А ещё можно вырезать и приклеить на рулон обоев следы и ходить по ним или придумать другие варианты. Эта игра может помочь организовать ребёнка и в случае неадекватного поведения, капризов. В игре помимо двигательной активности обогащается словарный запас ребёнка, развивается его речь и мыслительная деятельность.

Продолжить игру можно на бумаге. Предложите ребёнку самому нарисовать дорожку. Для этого можно взять краски и кисти или фломастеры. Все зависит от желания малыша. Маленького ребёнка возьмите на ручки, вложите ему в руку кисть или фломастер и начертите несколько линий приёмом «из руки в руку», а с теми, кто постарше, можно сесть рядом и предложить нарисовать дорожку самостоятельно. Обязательно похвалите: «Ах, какая красивая дорожка получилась!». Когда дорожка готова, можно нарисовать на ней песочек, камушки и др. Взяв в руку ребёнка фломастер, посыпая песочек, напеваем при этом песенку:

*По дорожке мы гуляем,
Мы дорожку посыпаяем!
Тук-тук, ток-ток!
Мы насыпали песок!*

А можно предложить ребёнку и нетрадиционные материалы, чтобы насыпать песочек (например, ватные палочки). Дорожка, посыпанная песочком, будет очень нарядной! А ещё, посыпая песочек, ставьте с ребёнком точки в такт словам. Так мы развиваем чувство ритма. Далее можно поиграть в пальчиковую игру. Поём же знакомую нам песенку, а пальчиками ходим по нарисованной дорожке. У каждого ребёнка получится по-своему. Кто-то может походить двумя пальчиками одной руки (указательный и средний), а кто-то возьмёт по одному указательному пальчику на каждой руке и будет так ходить по дорожке. По дорожке может и кто-то или что-то походить, сделаем аппликацию, например, «сапожки». Напеваем песенку, можем менять в ней слова, получится речевая игра:

*Ходят по дорожке
Красные сапожки.
Это не сапожки –
Это Саши ножки:
Топ-топ-топ! Топ-топ-топ!*

Можно заготовить заранее вырезанные сапожки (для группы детей), а если ребёнок один, то вырезать прямо их вместе с ним, походить ими по дорожке, приклеить их (отработать графо-моторные навыки (обвести сапожок фломастером)), а может, и спрятать их в кармашек. Вырезая сапожки, считаем их: один и ещё один, два. Это пара! А это уже и математическая игра. Так же можно отработать и цвет.

Предложите ребёнку обязательно подписать работу. Выбирайте лёгкие, простые, знакомые малышу слова. Название работы можно написать одним цветом, а автор-

Игровые практики работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья

ство другим (например, «Ах какая дорожка!», «Нарисовал Саша»). С малышами можно придумать название самим и, вложив фломастер им в руку, приёмом «из руки в руку» написать вместе с ребёнком, а у более старших детей спрашиваем, что они хотят написать. Мы обычно помогаем старшим детям так: с их разрешения пишем им слова карандашом, а они их обводят. Более сложный вариант: пишем им отдельно на листочке предложенные ими же слова, а они перепечатывают их самостоятельно. Дополнительно можно прочесть и обвести каждое слово отдельно овалом, что помогает отделить визуально слова друг от друга, сделать акцент на слове, и это выглядит красиво. Детали игровой ситуации зависят от возрастных особенностей детей и их игрового опыта. Обязательно помогаем ребёнку перечитывать написанное.

А ещё можно дополнительно написать всё те же слова на отдельных карточках и поиграть в лото. Для этих целей можно использовать, к примеру, пачки от чая, разрежем их на полоски, пишем на них слова. Степлером в уголке можно прикрепить карманчик для этих карточек и прятать туда слова, а когда захочется поиграть, достаём и прочитываем слово, ищем его на нашей работе. Это всё очень увлекательно и интересно для ребят, они с удовольствием играют с карточками.

ВАЖНО!!! Остановить игру можно на любом этапе, главное – чтобы ребёнок не устал! В самом конце устраиваем импровизированную выставку работ, обязательно хвалим детей!

Приложение № 2. Используемые материалы в работе: Спектр, Модифицированный Скрининговый Тест на аутизм для детей М-CHAT-R, таблица ABC (сбор данных о нежелательном поведении)

Спектр ИМЯ: _____

КТО ЗАПОЛНЯЯ: _____ ДАТА: _____



Игровые практики работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья

Модифицированный Скрининговый Тест на Аутизм для детей M-CHAT-R™

ФИО ребёнка _____ Дата заполнения _____

Дата рождения _____ Степень родства _____

Пожалуйста, ответьте на вопросы о Вашем ребёнке. При ответах учитывайте, как обычно ведёт себя ребёнок. Если Вы замечали у ребёнка поведение несколько раз, но обычно он/она так себя не ведёт, то, пожалуйста, ответьте "нет". Пожалуйста, обведите в каждом вопросе "да" или "нет". Спасибо.

1. Если Вы показываете на что-то на другом конце комнаты, Ваш ребёнок смотрит на это? (Пример: если Вы показываете на игрушку или животное, ребёнок смотрит на игрушку или животное?)	Да Нет
2. Вы когда-либо предполагали, что Ваш ребёнок может быть глухим?	Да Нет
3. Ваш ребёнок играет в воображаемые или сюжетно-ролевые игры? (Пример: притворяется, что пьёт из пустой чашки, изображает, что говорит по телефону, понарошку кормит куклу или плюшевую игрушку?)	Да Нет
4. Вашему ребёнку нравится забираться на предметы? (Пример: мебель, строения на игровой площадке, лестницы)	Да Нет
5. Ваш ребёнок делает необычные движения пальцами перед его/её глазами? (Пример: Ваш ребёнок шевелит его/её пальцами около его/её глаз?)	Да Нет
6. Ваш ребёнок указывает пальцем, чтобы попросить что-то или получить помощь? (Пример: указывает пальцем на лакомство или игрушку, до которой не может дотянуться)	Да Нет
7. Ваш ребёнок указывает пальцем на что-то интересное, чтобы обратить на это Ваше внимание? (Пример: указывает пальцем на самолёт в небе или на большой грузовик на дороге)	Да Нет
8. Ваш ребёнок интересуется другими детьми? (Пример: Ваш ребёнок наблюдает за другими детьми, улыбается им, идёт к ним?)	Да Нет
9. Ваш ребёнок показывает Вам предметы, приносит их Вам или держит их около Вас, просто чтобы поделиться, а не попросить помощь? (Пример: показывает Вам цветок, мягкую игрушку или игрушечный грузовик)	Да Нет
10. Ваш ребёнок отвечает, когда Вы зовёте его/её по имени? (Пример: ребёнок оглядывается на Вас, говорит или лепечет, прекращает то, что он/она делает, когда Вы зовёте его/её по имени?)	Да Нет
11. Когда Вы улыбаетесь Вашему ребёнку, он/она улыбается Вам в ответ?	Да Нет
12. Ваш ребёнок расстраивается от бытовых звуков? (Пример: Ваш ребёнок кричит или плачет от таких звуков как шум пылесоса или громкая музыка?)	Да Нет
13. Ваш ребёнок умеет ходить?	Да Нет
14. Ваш ребёнок смотрит Вам в глаза, когда Вы говорите с ним/ней, играете с ним/ней или одеваете его/её?	Да Нет
15. Ваш ребёнок пытается копировать то, что Вы делаете? (Пример: машет рукой при прощании, хлопает в ладоши, издаёт смешные звуки Вам в ответ)	Да Нет
16. Если Вы оборачиваетесь, чтобы на что-то взглянуть, то Ваш ребёнок оглядывается вокруг, чтобы увидеть то, на что Вы смотрите?	Да Нет
17. Ваш ребёнок пытается обратить на себя Ваш взгляд? (Пример: Ваш ребёнок смотрит на Вас, ожидая похвалу, или говорит "смотри", или "посмотри на меня")	Да Нет
18. Ваш ребёнок понимает, когда Вы говорите ему/ей что-то сделать? (Пример: если Вы не делаете указательных движений, то ребёнок сможет понять "положи книгу на стул" или "принеси мне одеяло"?)	Да Нет
19. Если происходит что-то необычное, то ребёнок смотрит на Ваше лицо, чтобы понять, как Вы к этому относитесь? (Пример: если он/она услышит странный или забавный звук или увидит новую игрушку, то он/она посмотрит на Ваше лицо?)	Да Нет
20. Вашему ребёнку нравится двигательная активность? (Пример: когда кружат или подбрасывают на коленях)	Да Нет

Таблица ABC (сбор данных о нежелательном поведении)

Имя ребёнка: _____ Дата: _____

Время	Что произошло непосредственно перед нежелательным поведением	Описание поведения	Что произошло после поведения

Приложение № 3



Литература

1. Как помочь дошкольнику с расстройством аутистического спектра [Текст]. – М.: Эксмо, 2020. – 216 с. – (Опыт специалистов служб раннего вмешательства фонда «Обнаженные сердца»).
2. Российский учебник. Инклюзивное образование детей-аутистов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: Rosuchebnik.ru.
3. Высшая школа делового администрирования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: s-ba.ru.
4. Рудик О. С. Коррекционная работа с аутичным ребёнком: кн. для педагогов [Текст] : метод. пособие / О. С. Рудик. – М.: Издательство ВЛАДОС, 2019. – 189 с.
5. Методы, приёмы и формы работы с детьми с расстройствами эмоционально-волевой сферы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://deprg.admhmao.ru/upload/iblock/244/metody_-priemy-i-formy-raboty-s-detmi-s-ras.pdf.
6. Устинова О. Н. Сопровождение детей с расстройством аутистического спектра в ДОУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://урок.пф/library/soprovozhdenie_detej_s_rasstrojstvom_autisticheskogo_141557.html.
7. Данилина Н. Ю. Использование карточек ПЕКС (PECS) в работе с детьми с аутистическим спектром [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.csro.net/danilina.html>.
8. Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра МГППУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://autism-frc.ru>.
9. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/1397/praoop_do_ras-_n.pdf.

**ИГРЫ НА ЛИПУЧКАХ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Гиренко Е. Н., Фролова Е. О.

МАДОУ «Детский сад № 61»

(Великий Новгород, Россия)

E-mail: girenkoen61@mail.ru

VELCRO GAMES AS A MEANS OF DEVELOPING CHILDREN WITH DISABILITIES

Girenko Ekaterina N., Frolova Evgenia O.

MAPEI «Kindergarten No.61»

(Veliky Novgorod, Russia)

Аннотация: Работая в детском саду, мы часто сталкиваемся с тем, что большого количества имеющихся пособий и игр порой недостаточно для реализации конкретной образовательной задачи, особенно в работе с детьми с особыми образовательными потребностями. В поисках решения этой проблемы мы открыли для себя игры на липучках. Игры на липучках имеют широкий спектр преимуществ. Простота использования игрового материала, возможность ранжирования его по степени сложности и индивидуальным особенностям ребёнка позволяют использовать игры на липучках различных видах деятельности: в совместной групповой, подгрупповой и индивидуальной работе, в самостоятельной детской игре, а также на разных этапах работы над темой. Именно игры на липучках, легко и быстро привлекая внимание малышей, позволяют детям с особыми образовательными потребностями в понятной и доступной форме сформировать полноценные знания об окружающем мире, о предметах и явлениях, способность к исследованию и творческому поиску, помогут развить желание и умение учиться.

Ключевые слова: игры на липучках, особые образовательные потребности, развитие дошкольника, решение образовательных задач, повышение мотивации, универсальное дидактическое пособие.

Abstract: Working in kindergarten, we often have to face the fact that a large number of available manuals and games are sometimes not enough to implement a specific educational task, especially when working with children with special educational needs. In search of a solution to this problem, we discovered Velcro games. Velcro games have a wide range of advantages. The ease of use of the game material, the possibility of ranking it according to the degree of complexity and individual characteristics of the child allow the use of Velcro games in various activities: in a joint group, subgroup and individual work, in an independent children's game, as well as at different stages of work on the topic. It is the Velcro games that, easily and quickly attracting the attention of kids, will allow children with special educational needs to form full-fledged knowledge about the world around them, about objects and phenomena, the ability to study and creative search, will help develop the desire and ability to learn in an understandable and accessible form.

Keywords: velcro games, special educational needs, preschool child development, solving educational problems, increasing motivation, universal didactic manual.

Работая в детском саду, мы часто сталкиваемся с тем, что большого количества имеющихся пособий и игр порой недостаточно для реализации конкретной образовательной задачи, особенно в работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Так как задачи по развитию каждого малыша, предусмотренные адаптированной образова-

тельной программой, многочисленны и разнообразны, возникла необходимость в поиске и создании универсальных дидактических пособий. Выстраивая деятельность с учётом рекомендованной коррекционной работы и индивидуальных особенностей каждого ребёнка, хотелось изготовить игры, которые будут интересны детям с разным уровнем развития, будут

направлены на удержание их внимания, а также способствовать развитию психических процессов, развивать мелкую моторику, стимулировать речевую деятельность. В поисках решения этой проблемы мы открыли для себя игры на липучках.

Игры на липучках имеют широкий спектр преимуществ. Они довольно просты в изготовлении и использовании для детей, привлекательны и дают возможность конкретизации и проработки индивидуальных задач, кроме того, можно подобрать и адаптировать материал практически по любой теме. Простота использования игрового материала, возможность ранжирования его по степени сложности и индивидуальным особенностям ребёнка позволяют использовать игры на липучках в различных видах деятельности: в совместной групповой, подгрупповой и индивидуальной работе, в самостоятельной детской игре, а также на разных этапах работы над темой. Использование игр на липучках способствует формированию целостной картины мира, расширению кругозора, сенсорному развитию и, конечно, обогащению самостоятельного игрового опыта детей. Необычная и яркая форма подачи порой знакомых малышу игр является дополнительным стимулом к освоению нового или закреплению знакомого материала. Именно широкий функционал игр на липучках определил наш выбор: они позволяют добиться высоких образовательных результатов в работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

Вот несколько наиболее интересных вариантов, полюбившихся детям.

1. «Собери разрезную картинку»

В игре используются разные тематические иллюстрации в соответствии с темой недели и поставленными задачами. Задача ребёнка – собрать все детали, создав единую картинку. Количество деталей, цветовая гамма может меняться в зависимости от индивидуальных особенностей ребёнка. В игре закрепляются понятия «часть», «целое», идёт формирование словаря, развитие мышления, памяти, воображения. Детали хорошо крепятся на основу (фон), и, собирая картинку, малыш не переживает, что картинка собьётся в процессе подбора деталей.

2. «Мы весёлые матрёшки»

На игровом поле представлено 4 матрёшки – разные по размеру, цвету. За-

дача ребёнка – расположить матрёшек на игровом поле так, чтобы у каждой было своё место, с помощью данной игры решается много задач: счёт, классификация по размеру и цвету, устный счёт, пространственные представления, речь. Кроме того, воспитывается интерес к народному творчеству.

3. «Домашние животные»

Игровое поле представлено в виде фермы, на которой живут домашние животные, задача ребёнка – найти место каждому животному. Здесь идёт работа над проговариванием животных с использованием звукоподражания; формируются (закрепляются) знания о том, кто чем питается, продолжается работа по ориентировке на плоскости, закрепление понятий: «слева», «справа», «над», «под», «большой», «маленький», формируются понятия об отличительных особенностях домашних животных.

Создавая игровые пособия самостоятельно, разрабатываем их в программе Photoshop. Навык работы в фоторедакторе помогает конструировать вариативные пособия на любую тематику для решения образовательных задач любой сложности. Разрабатывая игры на липучках, часто используем современных мультипликационных героев, что позволяет повысить мотивацию ребёнка в ходе игровой проблемной ситуации. Появление любимого персонажа – это всегда увлекательно, ребёнок с интересом готов помочь герою, выручить его, выполнить его поручение или просьбу. Любимый герой всегда вызывает у ребёнка положительный эмоциональный отклик и желание встретиться снова. С каждой новой темой картотека игр пополняется.

Игры на липучках – современное пособие, имеющее высокую эффективность в работе с дошкольниками благодаря возможности учёта и подбора игровых материалов на основании индивидуальных особенностей каждого малыша, его интересов и склонностей. Именно игры на липучках, легко и быстро привлекая внимание малышей, позволяют детям с особыми образовательными потребностями в понятной и доступной форме сформировать полноценные знания об окружающем мире, о предметах и явлениях, способность к исследованию и творческому поиску, помогут развить желание и умение учиться.

Системный подход к организации обучения детей с расстройствами аутистического спектра

УДК 811.111

ТРЕНИНГ С ОПОРОЙ НА НАВЫКИ (ТРЕНИНГ Г. ХЭНЛИ) – ЭФФЕКТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ КОРРЕКЦИИ НЕЖЕЛАТЕЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Левикова А. В.

*МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 16»
(Великий Новгород, Россия)
E-mail: levikova87@mail.ru*

SKILLS-BASED TRAINING (TRAINING BY G. HANLEY) – EFFECTIVE STRATEGY FOR CORRECTING UNDESIRABLE BEHAVIOR IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Levikova Anna V.

*MAEI «Secondary school No. 16»
(Velikiy Novgorod, Russia)*

Аннотация: В статье рассматривается проблема проявления нежелательного поведения у детей с РАС и описывается одна из стратегий коррекции этой проблемы с помощью применения методик прикладного анализа поведения.

Ключевые слова: РАС, прикладной анализ поведения, нежелательное (проблемное поведение), коррекция, Г. Хэнли, тренинг.

Abstract: the article discusses the problem of the manifestation of undesirable behavior in children with ASD and describes one of the strategies for correcting this problem by using methods of applied behavior analysis.

Keywords: RAS, applied behavior analysis, undesirable (problematic behavior), correction, G. Hanley, training.

Расстройство аутистического спектра (РАС) – это самостоятельное расстройство, которое определяет личностные особенности, специфику функционирования мозга человека и способы его мышления и адаптации. Возникновение аутизма связано с генетическими мутациями, приводящими к нарушению развития нейронов головного мозга, и не зависит от воспитания, образа жизни семьи, места проживания или национальности. Клиническими проявлениями РАС являются: нарушение социального взаимодействия и коммуникации, повторяющееся поведение, скудность поведенческого ритуала, нарушение игровой деятельности и воображения, нарушения пищевого поведения и навыка туалета.

На сегодняшний день наиболее рекомендованными методами для коррекционной работы с детьми с аутизмом во многих странах мира является метод приклад-

ного анализа поведения – АВА (Applied Behavior Analysis). АВА – это научная дисциплина. Научный подход проявляется в том, что ведётся постоянный сбор данных о поведении ребёнка, а также оцениваются изменения в поведении вследствие изменений в окружающей среде.

АВА широко применяют для обучения важным социальным, академическим навыкам и навыкам коммуникации. Большое внимание в программах АВА-терапии уделяется работе над проблематичным, нежелательным поведением. Такое поведение затрудняет процесс обучения, общения с ребёнком и его социализацию, а также может подвергать риску самого ребёнка и его окружение. Часто проблемное поведение возникает, когда ребёнок не сотрудничает со взрослым (с родителями, педагогами), когда требуется выполнение определённых за-

даний, когда ребёнок не умеет спокойно принимать отказ или ждать, а также переключаться с одного вида деятельности на другой. Формы проблемного поведения: истерики (падение на пол, крики, плач), агрессия и аутоагрессия (удары, укусы, плевки), разрушительные действия (разбрасывание, разламывание предметов), стереотипное поведение (кручение предметов, открывание – закрывание дверей, пристрастие к одному виду одежды или еды), социально-неприемлемое поведение (громкие крики, раздевание в публичном месте), опасное поведение (убегание, пробование на вкус несъедобных объектов).

Существует несколько традиционных стратегий коррекции нежелательного поведения: установление руководящего контроля, введение системы альтернативной коммуникации (карточки PECS, жесты), обучение навыкам: ждать, просить о помощи и т. д., предоставление выбора, а также введение визуальных расписаний, жетонной системы и таймеров. Часто бывают случаи, когда у ребёнка возникают сложности с генерализацией навыков (например, ребёнок обучился навыку спокойно ждать в конкретной среде, с определенным человеком (в школе с тьютором), а в домашних условиях, с родителями этого не происходит) или приобретенные навыки не выдерживают проверку временем, быстро исчезают из репертуара поведения ребёнка. В таком случае современные АВА-специалисты рекомендуют применять тренинг с опорой на навыки (SBT) («Тренинг доктора Г. Хэнли»).

Грегори Хэнли – поведенческий аналитик, доктор философии. Более 30 лет применяет принципы АВА для улучшения социально-значимого поведения детей и взрослых, как с ограниченными возможностями здоровья, так и без них. Г. Хэнли опубликовал более 100 статей в рецензируемых журналах, в основном посвященных оценке, лечению и профилактике проблемного поведения и проблем со сном, стратегиям обучения для развития жизненно важных навыков и методов с доказанной эффективностью для практикующих врачей.

Главным условием успешного проведения тренинга с опорой на навыки

и достижения желаемых результатов является подготовительная работа. Очень важно провести беседу с самим ребёнком (если возможно), с его родителями и ближайшим окружением для того, чтобы выяснить его увлечения и предпочтения, а также определить, что будет ему безразлично или вызовет резко негативную реакцию. Кроме этого, важно проанализировать нежелательное поведение – описать, что ему предшествует, в какой форме проявляется и каковы последствия поведения. Например, у мамы зазвонил телефон, ребёнок закричал и ударил маму, она быстро закончила разговор, и ребёнок успокоился. Очень важно определить, что ученик хочет сказать своим поведением.

Далее специалисту необходимо создать условия, в которых ребёнок будет доволен, расслаблен и увлечён, будет чувствовать себя в безопасности и контролировать ситуацию. Например, это может быть отдельная комната, в которой есть все любимые игрушки, мультфильмы, батут или бассейн с шариками. Не стоит мешать ребёнку заниматься тем, чем он хочет сам, не нужно проявлять инициативу и вступать с ребёнком в игру или беседу, пока он сам не пожелает этого. Также не надо закрывать дверь, чтобы ученик мог в любой момент выйти из комнаты. В этот период важно показать ребёнку, что педагог на его стороне, понимает его и готов быть рядом.

На следующем этапе нужно аккуратно предупредить ребёнка, что сейчас условия поменяются, игра закончится и он пойдёт заниматься. Если при переходе от игры к требованию происходит любое недовольство или нежелательное поведение, нужно сразу же уступить ребёнку и вернуть его в состояние, когда он доволен, расслаблен, увлечён. Повторять эти попытки нужно до тех пор, пока ученик не поймёт, что к нему прислушиваются, не будут действовать против его воли и ему не нужно эскалировать своё поведение. Далее необходимо ввести социально-приемлемую форму коммуникативной реакции вместо нежелательного поведения (это может быть жест или фраза), при использовании которой ребёнок будет возвращён к тому, что нравится. Как только ученик перестанет проявлять нежелательное поведение в ответ на требование, можно переходить к

Системный подход к организации обучения детей с расстройствами аутистического спектра

следующему этапу – формирования толерантности (согласия) в случае отказа на его просьбу вернуться к игре.

На следующих этапах тренинга требования постепенно наращиваются, задания усложняются и используется попеременное удовлетворение просьбы ребёнка вернуться к игре. В данном тренинге важна постепенность и последовательность действий. Специалисту важно прислушиваться к ребёнку, наблюдать, действительно ли он увлечён тем занятием, которое ему предлагают. И, конечно, тренинг должен проводиться под контролем специалиста (поведенчес-

кого аналитика), который будет анализировать все данные, принимать решения и давать рекомендации по дальнейшей работе с ребёнком.

В результате проведения тренинга с опорой на навыки (тренинг Г. Хэнли) ребёнок привыкает к тому, что к его просьбам и желаниям прислушиваются и для этого не нужно проявлять проблемное поведение. Также ребёнок учится сотрудничать с педагогом, переходить от любимой игры к заданиям, выполнять требования педагога, учиться спокойно воспринимать отказ и ждать.

Литература

1. Шрамм Роберт. Детский аутизм и АВА. АВА (Applied Behavior Analysis): терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения [Текст] / Роберт Шрамм; пер. с англ. З. Измайловой-Камар ; науч. ред. С. Анисимова. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2013.

2. Взгляд на современную АВА Грегга Хэнли. Как сегодня начинается АВА-терапия для человека с аутизмом и нежелательным поведением [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://practicalfunctionalassessment.files.wordpress.com/2020/12/todays-aba-russian-1.pdf>.

3. Курсы АВА для родителей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://autism-aba.blogspot.com>.

УДК 811.111

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА РЕБЁНКА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА И СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ С ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ В РЕСУРСНОМ КЛАССЕ

Матвеева Е. А.

МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 16»

(Великий Новгород, Россия)

E-mail: katymatweeva@yandex.ru

ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF A CHILD WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS AND ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER IN A RESOURCE CLASSROOM

Matveeva Ekaterina A.

MAEI «Secondary school No.16»

(Veliky Novgorod, Russia)

Аннотация: Цель статьи – показать пример организации учебного процесса в общеобразовательной школе для ребёнка с особенностями развития. Приведены конкретные методы и приёмы, с помощью которых работает педагог.

Ключевые слова: ресурсный класс, РАС, СДВГ, общеобразовательная школа, учебный процесс.

Abstract: The purpose of the article is to show an example of the organization of the educational process in a comprehensive school for a child with special needs. The specific methods and techniques with which the teacher works are presented in the article.

Main words: resource class, ASD, ADHD, secondary school, educational process.

Расстройства аутистического спектра (РАС) представляют собой целую группу различных состояний. Для всех из них характерны те или иные трудности в социальном взаимодействии и общении. К числу других особенностей относятся нетипичные модели действий и поведения, например, трудности в переходе от одного вида деятельности к другому, сосредоточенность на деталях и нестандартные реакции на внешние стимулы [1]. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) – расстройство развития, характеризующееся неуправляемостью поведения, трудностями сосредоточения и поддержания внимания, повышенной отвлекаемостью на стимулы [2].

СДВГ проявляется в целом наборе признаков: гиперподвижность, импульсивность, недостаточная сосредоточенность, хаотичность движений ребёнка, их нескординированность, неуклюжесть. Ученик с СДВГ ни минуты не может оставаться неподвижным, вести себя спокойно, подчиняться правилам и дисциплине. Для СДВГ характерны: повышенная отвлекаемость на внешние стимулы, инертность, забывчивость, низкий темп деятельности. Ребёнок постоянно погружён в свои мысли, смотрит невидящим взглядом, «грезит наяву». Он затрудняется в выполнении стереотипных действий в игре, допускает большое количество ошибок в учебных заданиях, не доводит начатое до конца [3].

Ресурсный класс – особая инклюзивная образовательная модель, благодаря которой ученики с особенностями развития могут обучаться в общеобразовательной школе по адаптированной общеобразовательной программе. В ресурсном классе с каждым учеником работают: тьютор (педагог, который помогает ученику не только освоить академическую программу, но и лучше понять самого себя), учитель, специалисты психолого-педагогического сопровождения (логопед, психолог, дефектолог, социальный педагог). Тьютор сопровождает ребёнка в течение всего дня. В ресурсном классе вместе с учащимися с РАС может

учиться ребёнок с РАС и СДВГ. У такого ученика помимо трудностей с коммуникацией существует ряд других сложностей, которые мешают ему осваивать академические знания. Ему сложно сидеть за партой длительное время, он очень сильно отвлекается на посторонние звуки, движения, сложно сосредоточиться на словах учителя. Для того, чтобы такой ученик мог обучаться в классе, для него особым образом строится учебный день. Создается персональное визуальное расписание дня, где при помощи карточек, понятных картинок весь день расписан по минутам. В расписание включены все режимные моменты дня: встреча утром ученика и тьютора, посещение столовой, все уроки дня, уход домой с родителями. Для спокойного перехода от одной деятельности к другой между ними прописано время отдыха – прогулки по школе, спортивные упражнения, отдых в сенсорной зоне. В связи с тем, что ученик с СДВГ не может сидеть за партой в течение длительного времени, индивидуально для него тьютор с помощью учителя разбивает по таймеру время работы и время отдыха. Время работы может длиться всего 5-7 минут, после которых обязательно делается перерыв на 1 минуту. Таким образом, один урок разбит на несколько этапов, состоящих из смены непосредственного занятия и отдыха. Во время урока происходит очень быстрая смена деятельности, чтобы ученик находился в постоянном тонусе. В связи с тем, что время занятия сокращено под возможности ученика, задача тьютора состоит в том, чтобы максимально адаптировать программу по изучаемому предмету. Для этого используются следующие методы:

1. Упрощение инструкции - разбивка на короткие действия, замена сложных фраз на простые.

2. Индивидуальные стимульные материалы, например, вместо счётного материала используется набор машинок разного цвета и размера.

Системный подход к организации обучения детей с расстройствами аутистического спектра

3. Дополнительная визуализация задания – схема, чертёж, рисунок на заданную тему.

4. Отсутствие двойных требований – например: вместо «посмотри и назови» требование – «посмотри», затем «назови».

5. Сокращение объёма задания при сохранении его сложности: прописать

одну строчку, а не две, решить два примера, а не пять.

Таким образом, обучение в ресурсном классе позволяет грамотно организовать учебный процесс для ученика с РАС и СДВГ. При этом такой ученик может успешно осваивать академическую программу, соответствующую его возрасту, в общеобразовательной школе.

Литература

1. Расстройства аутистического спектра [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.krasotaimedicina.ru/diseases/psychiatric/ASD>.

2. Синдром дефицита внимания и гиперактивности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.krasotaimedicina.ru/diseases/psychiatric/ADHD>.

3. Загуменная О. В. Адаптация учебных материалов для обучающихся с расстройствами аутистического спектра [Текст]: методическое пособие / О. В. Загуменная, А. В. Хаустов; под общ. ред. А. В. Хаустова. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017.

УДК 371.2

РЕБЁНОК С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: С ЧЕГО НАЧАТЬ ОБУЧЕНИЕ? РАБОТА С НАВЫКАМИ: ТЕСТИРОВАНИЕ, ТРЕНИРОВКА, ОБОБЩЕНИЕ

Тимофеева И. Ю.

МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 16»

(Великий Новгород, Россия)

E-mail: vnschool16@yandex.ru

A CHILD WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN PRIMARY SCHOOL – WHERE TO START LEARNING? WORKING WITH SKILLS: TESTING, TRAINING AND GENERALIZATION

Timofeeva Irina Yu.

MAEI «Secondary school No.16»

(Veliky Novgorod, Russia)

Аннотация: В данной статье речь пойдёт о методах, позволяющих определить уровень развития ребёнка с расстройством аутистического спектра (РАС) и построить индивидуальный образовательный маршрут для начала обучения в школе. Автор описывает свой опыт работы с детьми по индивидуальным образовательным программам и обобщению навыков, необходимых для обучения.

Ключевые слова: аутизм, расстройство аутистического спектра (РАС), специальные образовательные условия, генерализация навыков, тестирование навыков, мотивационные стимулы, ресурсный класс.

Abstract: This article focuses on methods to determine the level of development of a child with autism spectrum disorder (ASD) and to build an individual educational route to start school. The author describes her experience of working with children on individual educational programs and generalizing the skills necessary for learning.

Keywords: autism, autism spectrum disorder (ASD), special educational conditions, generalization of skills, skills testing, motivational incentives, resource class.

Когда ребёнок приходит в первый класс, мы сажаем его за парту и начинаем учить читать, писать, считать. Для этого существуют стандартизированные программы обучения. Когда в первый класс приходит ребёнок с расстройством аутистического спектра (РАС), ситуация может быть совсем другой. Возможно, сначала мы будем учить ребёнка спокойно находиться в своем классе рядом с другими детьми, слушать учителя, реагировать на обращённую речь или тренировать другие навыки. «Ключевые проявления РАС исчерпываются тремя группами нарушений: нарушения в области социального взаимодействия, коммуникации (аномалии в общении) и ограниченное, стереотипное, повторяющееся поведение. В дополнение к этим специфическим диагностическим признакам часто встречается ряд других неспецифических проблем, таких как: фобии, нарушения сна и питания, агрессия и аутоагрессия, которые следует определять как коморбидные для РАС состояния» [1]. РАС – это комплексное нарушение, которое будет проявляться по-разному у разных детей, поэтому нам всегда придётся работать в нескольких направлениях.

Для образовательной программы обязательным является организация специальных условий обучения и воспитания для реализации как общих, так и особых образовательных потребностей. Без обеспечения этих условий обучение ребёнка не будет эффективным.

К специальным образовательным условиям относятся: специальные образовательные программы; методы обучения и воспитания; учебники и учебные пособия, дидактические материалы [2]. Минздрав РФ рекомендует использовать методики и принципы прикладного анализа поведения. «Специфических методов медицинской реабилитации РАС в настоящее время не существует. Современные научные данные не позволяют предложить более эффективного средства для преодоления ключевых дефицитов, связанных с РАС, чем постоянная абилитация на основе поведенческих, психологических и образовательных подходов. Эти вмешательства могут реализовываться специально подготовленными

педагогами, психологами, логопедами, родителями и другими родственниками ребёнка с РАС» [1]. В обучении детей с РАС методы, основанные на прикладном анализе поведения, признаны *наиболее* эффективными. Поведение – это сложный процесс. Работая с детьми с РАС, мы не только обучаем академическим навыкам, но и соблюдению правил, работе в группе, навыкам самообслуживания, навыку совместной игры и проведению досуга, сотрудничеству и другим навыкам.

Для того, чтобы понять, чему и как учить ребёнка с РАС, проводят тестирование навыков. Для этого существуют специально разработанные программы.

Популярные системы оценки навыков:

1. VB-MAPP (Программа оценки навыков речи и социального взаимодействия, М. Сандберг).

2. ABLLS-R (Программа оценки базовых речевых и учебных навыков, пересмотренная, Дж. Партингтон).

3. AFLS (Программа оценки жизненных навыков).

4. FISH (Справочник навыков функциональной независимости).

В MAOY «Средняя общеобразовательная школа № 16» дети с РАС обучаются по модели «Ресурсный класс». Для всех учеников ресурсного класса в соответствии с рекомендациями ПМПК составляется АОП (адаптированная образовательная программа), ИОМ (индивидуальный образовательный маршрут), СИПР (специальная индивидуальная программа развития), ИУП (индивидуальный учебный план) по результатам актуальной диагностики навыков. В ресурсном классе обучающиеся последовательно включаются в деятельность общеобразовательных классов, посещают уроки по школьным предметам, которые они могут изучать вместе со своими сверстниками при поддержке тьюторов. При этом время совместного обучения для каждого из учеников может быть разным. Работа педагогов с детьми с РАС в ресурсном классе основывается на принципах прикладного анализа поведения и обязательно включает работу с нежелательным поведением. Поэтому для ребёнка со-

Системный подход к организации обучения детей с расстройствами аутистического спектра

ставляется академический и поведенческий план.

Нашей отправной точкой для начала обучения детей было тестирование навыков и мотивационных стимулов. Для тестирования навыков использовалась программа VB-MAPP. Эта программа включает оценку речевых, социальных, игровых, моторных и других навыков детей с нарушениями развития, а также оценку барьеров для обучения и возможности перехода в менее ограниченную учебную среду.

Система оценки навыков VB-MAPP содержит три раздела:

1. *Оценка областей развития* – предназначена для определения имеющихся у ребёнка вербальных и социальных навыков. Она включает в себя 170 измеримых этапов освоения навыков и речи. Оцениваются такие реакции, как манд (просьба), такт (наименование), эхо (вокальная имитация), интравербальные навыки (умение отвечать на вопросы), поведение слушателя, двигательная имитация, игра, поведение в группе, визуальное восприятие и сопоставление с образцом.

2. *Оценка преград обучения* – даёт возможность определить, какие из 24 распространённых препятствий в обучении и освоении навыков есть у конкретного ребёнка. Под барьерами понимаются проблемы с поведением, контролем, зависимостью, самостимуляцией, неспособность к обобщению, слабая мотивация, сенсорная чувствительность, дефекты в вербальных реакциях, социальных навыках, зрительном восприятии, имитации и артикуляции. Это очень важный компонент, который помогает специалистам разработать программу вмешательства с учетом имеющихся препятствий.

3. *Оценка перехода* – содержит 18 областей оценки и отслеживает прогресс, а также определяет готовность ребёнка к обучению в естественной среде.

После проведения тестирования мы видим сильные стороны ребёнка, его потребности и можем определить цели работы, т. е. какие навыки необходимо сформировать и какие сильные стороны могут помочь в процессе формирования навыков. На основе этих данных кура-

тор нашего класса определил цели на год и составил план работы с ребёнком. Педагоги на основании этих данных составляют АОП / ИОМ / СИПР / ИУП.

Программа VB-MAPP рассчитана на детей до 4 лет. Но может применяться для людей любого возраста, если их вербальные навыки (или часть их) соответствуют уровню развития четырёхлетнего типично развивающегося ребёнка. Когда ученики закроют все навыки по системе VB-MAPP, мы можем перейти на другую систему оценивания навыков – ABLLS-R.

ABLLS-R даёт возможность оценить навыки ребёнка в 25 областях, в том числе: сотрудничество, визуальное восприятие, навыки просьбы, навыки ведения диалога, навыки генерализации и другие. В общей сложности тест оценивает 544 навыка. Оценка позволяет определять проблемы, которые мешают формированию функциональной коммуникации и приобретению новых навыков, позволяет оценить уровень развития навыков, а также может помочь установить, какие умения нужны ребёнку для того, чтобы эффективно взаимодействовать с окружающими и обучаться в повседневной жизни. Предназначена для детей до 8 лет.

Во время обучения проводится постоянный сбор и анализ данных для того, чтобы видеть прогресс ребёнка и при необходимости скорректировать программу. Вот несколько примеров.

На момент проведения тестирования Ученик: использует для коммуникации вокальную речь, называет предметы, картинки, цвета, формы, буквы, цифры, животных, знакомых людей, транспорт, названия объектов. Может наименовать фразой из двух-трёх слов. Имеет навыки просьбы. Ученик может просить у взрослых и детей развёрнутыми фразами, но делает это редко. В любой новой деятельности ученик испытывает тревожность, отказывается, уклоняется. Наша задача – сформировать у него большее количество спонтанных просьб, развивать навыки диалога (способность отвечать на вопросы взрослого). А также работа с тревожностью: обучение говорить о своём состоянии, постепенно преодолевать тревожность, включаться в деятельность.

Ещё один пример. На момент тестирования ученик: использует для коммуникации указательный жест, слова и абрисы слов, нежелательное поведение. Навык наименования не сформирован. Может играть параллельно с детьми в стереотипную игру, навыки досуга не сформированы. Почти всё своё время погружён в стереотипные действия с предметами. Нежелательное поведение (НП) возникает часто, имеет различные топографии, чаще всего оно является формой коммуникации. НП может возникать в ответ на отказ предоставить мотивационный предмет либо как неадекватный досуг, например, раскидывание вещей. Мы будем отрабатывать навык спокойного отказа. При первых признаках недовольства и нежелания выполнять требования тьютор будет давать подсказку, чтобы Ученик научился отказываться жестом. Также мы будем работать над расширением досуговой деятельности, например, будем учить его играть в машинки или другие игрушки.

Тестирование мотивационных стимулов

Мотивационный стимул – это материальное или нематериальное поощрение, имеющее большое значение для обучаемого. Это и есть та награда, ради которой ученик будет сотрудничать с педагогами и выполнять учебные задания. Чтобы определить мотивационные стимулы, мы:

1. Спрашиваем родителей.
2. Наблюдаем.
3. Тестируем.

Родители могут хорошо знать интересы ребёнка, но во время учебного процесса мы всё равно наблюдаем, потому что интересы могут меняться. Как понять, что нравится ребёнку? Предлагаем на выбор игрушки, деятельность или пищевые поощрения. И смотрим, как ребёнок реагирует, что выбирает. Например, тестирование индивидуальных предпочтений может показать, что ребёнок любит печенье, мармелад, пастилу, зефир, но больше всего – печенье. Другой ребёнок любит молочный шоколад, чипсы, фруктовые карамельки, фотографировать на телефон, играть в конструктор, рассматривать карты города. Все эти предметы

и занятия могут стать его поощрениями в зависимости от их рейтинга в тестировании. За более сложные задания мы можем давать более ценные поощрения. В течение времени мотивационные стимулы могут изменяться. В начале года ребёнку нравилось изучать карты города, а к концу года карты перестали его интересовать. И у ребёнка появилось увлечение – монтировать видеоролики на телефоне при помощи специальных программ. В другом случае набор мотивационных стимулов был: скрепыши, силиконовые червячки, предметы для стереотипии, пастила, крекер, мармелад, пряник, батон, зефир, прыгать под танцевальную музыку, игра с водой. В конце года в этот список добавилось: скролить ролики на YouTube, танцевать со взрослым. И снизился интерес к таким стимулам, как пастила, батон, зефир.

Генерализация навыков

Трудности с обобщением знаний и навыков усложняют обучение любого ребёнка с РАС. Часто ребёнок не просто не переносит учебный навык в другую ситуацию, но и не демонстрирует его с другим взрослым, за другим столом, на другом материале. Например, ребёнок научился инициировать игру с одним взрослым из педагогического коллектива. И теперь всегда предлагает играть в догонялки только одному взрослому. В этой ситуации мы будем просить другого взрослого инициировать игру с ребёнком, а потом будем играть по очереди. Также мы будем подключать к игре других детей, соответственно их навыкам. Таким образом мы будем тренировать ребёнка инициировать игру с несколькими людьми, играть в совместную игру. Ещё мы можем вместе с нашим учеником посещать инклюзивные переменки, где дети из ресурсного класса могут играть вместе с детьми из регулярных классов. Другой ребёнок научился считать до 10 при помощи счётных палочек. После этого мы будем учить ребёнка считать детали конструктора, ложки в столовой, ступеньки на лестнице и т. д., чтобы закрепить навык.

Многие дети с аутизмом очень быстро теряют приобретённые навыки, если они оторваны от их жизни и никак не под-

Системный подход к организации обучения детей с расстройствами аутистического спектра

крепляются в естественных ситуациях. Нас интересует максимальное развитие навыков, которое будет полезно для ребёнка. Поэтому мы будем тестировать навыки и мотивационные стимулы в течение всего учебного процесса. На базе «ресурсного класса», мы можем индивидуально отработать с ребёнком выполне-

ние навыка в различных ситуациях, на разном материале. Именно в инклюзивной среде дети с аутизмом отрабатывают те навыки общения и коммуникации с ровесниками, которые будут необходимы им в дальнейшей жизни в обществе.

Литература

1. Ассоциация психиатров и психологов за научно-обоснованную практику. Клинические рекомендации. Расстройство аутистического спектра [Электронный ресурс]. – Министерство здравоохранения Российской Федерации, 2020. – Режим доступа: https://cr.minzdrav.gov.ru/schema/594_1.
2. Козорез А. И. Ресурсный класс. Опыт организации обучения и внеурочной деятельности детей с аутизмом в общеобразовательной школе. Практическое пособие [Текст] / А. И. Козорез [и др.]. – М.: АНО Ресурсный класс, 2015. – 360 с.
3. Овсянникова Т. Модели, программы, функции. Школьное обучение детей с РАС в рамках разных программ и моделей, а также функции специалистов, работающих с детьми методами прикладного анализа поведения [Текст]: методическое пособие / Т. Овсянникова [и др.]; научная редакция Айсы Шеффер. – М.: Ассоциация «АУТИЗМ-РЕГИОНЫ», 2022. – 104 с.

УДК 376

УСПЕШНАЯ ИНКЛЮЗИЯ РЕБЁНКА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ОБЩЕРАЗВИВАЮЩЕЙ ГРУППЕ

Стасюк О. Г.

*МАДОУ «Детский сад № 24»
(Великий Новгород, Россия)
E-mail: dsad24@list.ru*

SUCCESSFUL INCLUSION OF A CHILD WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN A GENERAL DEVELOPMENTAL GROUP

Stasyuk Oksana G.

*МАРПИ «Kindergarten No.61»
(Veliky Novgorod, Russia)*

Аннотация: В данной статье автор описывает организацию всего дня пребывания ребёнка с РАС в общеразвивающей группе детского сада, а также описывает эффективные программы обучения и адаптации детей с РАС, которые направлены на развитие социального взаимодействия и коммуникации.

Ключевые слова: эмоциональный фон, сопровождение и контроль, трудности социальной коммуникации и социального взаимодействия, целенаправленное поведенческое вмешательство.

Abstract: In this article, the author describes the organization of the entire day of a child with ASD in the general development group of kindergarten, and also describes effective training and adaptation programs for children with ASD, which are aimed at developing social interaction and communication.

Keywords: emotional background, support and control, difficulties of social communication and social interaction, purposeful behavioral intervention.

Насколько важно для развития человека его взаимодействие с другими людьми? Мы не рождаемся с умением говорить, играть, ходить! Всему этому мы учимся в результате активного взаимодействия с другими людьми. Самой природой в нас заложена инстинктивная способность смотреть, наблюдать, повторять за другими. Только так в жизни и происходит процесс обучения, получения новых навыков.

Хотим мы этого или нет, но мы видим себя и своё поведение глазами кого-то и невольно соотносим своё поведение с чьим-то мнением. Мы слышим произнесённое кем-то своё имя и понимаем, что это приглашение к общению.

А теперь давайте представим, что по какой-то причине у человека нет навыков разделённого внимания, подража-

ния, имитации. Мир людей ему стал непонятен, неинтересен, непредсказуем. И, наоборот, свои собственные ощущения и окружающие его предметы вдруг стали чрезмерно значимы, интересны, предсказуемы и понятны. Такому человеку сложно понять причины и цели ваших действий, он не знает, чего ожидать от окружающих его людей.

Итак, расстройство развития человека, характеризующееся трудностями социальной коммуникации и социального взаимодействия, называется расстройством аутистического спектра (РАС) или аутизмом. Ребёнку с РАС бывает сложно обратиться с просьбой или за помощью к другим людям, соблюдать очерёдность (ждать), понимать социальную дистанцию, жесты, эмоции и намерения других людей, социальные правила. Методы ра-

боты, эффективно применяемые при обучении и воспитании детей (социальные поощрения, похвала, призывы, пример поведения), в данном случае не работают совсем.

«В настоящее время мы не умеем «лечить» аутизм, но знаем, что у всякого поведения есть причины. Мы можем анализировать уровень коммуникации ребёнка, корректировать его окружение, мотивировать его к выполнению задачи или инструкции и тщательно собирать данные, чтобы создать прочный каркас, который обеспечит возможность его будущего развития» [1, с. 16]. Поэтому чем раньше начато целенаправленное поведенческое вмешательство, разработана индивидуальная программа, тем больше шансов компенсировать, сформировать недостающие, но столь необходимые навыки. Сделать это совсем не просто, но возможно!

Сначала необходимо установить руководящий контроль, наладить сотрудничество, а главное – найти мотивацию, ради которой ребёнок будет готов заниматься. Ведь только то, что вызывает у такого ребёнка наибольший отклик, приносит удовольствие, входит в зону его интересов и может служить той ниточкой, которая выведет его из закрытого личного пространства на путь социального взаимодействия и, как следствие, на путь возможности чувствовать себя успешным в обществе.

«На сегодняшний день не существует медицинских способов «лечения» аутизма, но есть эффективные программы обучения и адаптации детей с РАС. Залог их успеха – направленность на развитие социального взаимодействия и коммуникации. Как правило, программы являются результативными, если они:

- направлены на развитие социальной коммуникации и взаимодействия;
- основаны на прикладном анализе поведения;
- применяются в естественной среде;
- используют позитивное подкрепление.

Исследования показывают, что рано начатые занятия по поведенческим программам помощи, в которых участвует семья ребёнка с РАС, демонстрируют превосходные результаты» [1, с. 9–10].

Итак, как же вернуть фокус внимания такого человека туда, куда он должен

быть направлен, – на другого человека? Ответ очевиден. Научиться социальному взаимодействию можно только в результате социального взаимодействия! Неоценимый по своему воздействию вклад в развитие ребёнка вносит инклюзия.

В чём суть инклюзивного подхода в образовании? Смысл инклюзии состоит в том, чтобы полностью вовлечь ребёнка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в жизнь группы.

Инклюзивная образовательная среда – это не абстрактное понятие. Кроме так называемой предметно-пространственной среды, это ещё и конкретные, вполне реальные люди, которые ежедневно будут контактировать между собой, и этот процесс необходимо сделать комфортным для всех его участников. В первую очередь, несомненно, это дети и педагоги. Родители воспитанников тоже являются участниками этого процесса, транслируя своим детям своё отношение к людям с иными возможностями. Если детский сад становится гибкой, принимающей и поддерживающей средой для особых детей, то очевидно, что и дети с разными трудностями могут получить здесь поддержку и помощь. Но так как трудности социальной коммуникации и социального взаимодействия – отличительная особенность ребёнка с РАС, то понятно, что не каждый такой ребёнок может быть успешным в среде, которая предъявляет к нему огромное количество требований, правил, социальных установок.

Итак, какие базовые навыки должны быть сформированы у ребёнка с РАС, чтобы инклюзия была успешной и действительно приносила пользу всем участникам процесса?

В первую очередь это элементарные навыки самообслуживания: ходить вовремя в туалет в специально отведённое для этих целей помещение, тщательно и вовремя мыть руки, переодеваться, когда этого требуют обстоятельства, самостоятельно кушать, соблюдая элементарные правила этикета. Эти навыки кажутся настолько простыми и естественными, базовыми для каждого человека, что иногда не верится, что они могут быть не сформированы, либо необходимость их применения может вызывать

бурю отрицательных эмоций и нежелательного поведения ребёнка.

Немаловажное значение имеет готовность ребёнка к сотрудничеству, навык совместного внимания, умение ждать, просить и отказываться социально приемлемым способом (вербально или не вербально: жесты, карточки пэкс), умение и желание подражать (ребёнок замотивирован делать, как все, обучен навыку имитации), может быть занят самостоятельной деятельностью хотя бы 10-15 минут.

Зачастую для того, чтобы подготовить ребёнка к инклюзии, необходимо провести большую предварительную работу по формированию всех перечисленных навыков. Для этого существует специальная образовательная модель – ресурсная группа.

Главной целью деятельности тьютора (сопровождающего педагога), работающего как в ресурсной, так и в общеразвивающей группе с ребёнком с РАС, является: успешное включение такого ребёнка в среду ДОУ (профилактика и коррекция проблем поведения).

Дети с РАС настолько разные, что главное слово, которое не раз возникало в моей голове при работе с ними, – это «непредсказуемость». В силу того, что ребёнку сложно самому разобраться в своих чувствах, эмоциях, состояниях, он, скорее всего, сам не знает, как поведёт себя в следующий момент, а тем более не сможет объяснить своё поведение.

Как тьютор, я год сопровождаю ребёнка с РАС, и всё это время мне пришлось практически непрерывно учиться, иначе было бы сложно понимать причины того или иного поведения моего тьютора, чтобы вовремя и должным образом реагировать и направлять в сторону социально приемлемого.

Мой тьюторант посещает общеразвивающую группу детского сада с 3-х лет, сейчас ему 6,5 лет. У него очень много навыков и большая сфера интересов (космос, планеты, морские обитатели, насекомые, марки машин, флаги стран, буквы русские и английские, чтение). Он активно и красочно цитирует фразы из мультфильмов, познавательных передач (эхолодия), собственная речь присутствует, но обеднена односложными предложениями, несогласованностью слов в предложении. Просьбы может произносить очень тихо,

глядя в другую сторону, не заботясь о том, услышана ли просьба, нет навыка социально приемлемого отказа.

Дети в группе принимают его таким, какой он есть, рады делать что-то вместе, стараются помочь. И хотя отдельно правила никто не проговаривает, в группе действуют такие негласные правила: никто не комментирует действия и поведение моего тьютора, не обсуждает и не осуждает.

Так как ребёнок читающий, постепенно мы отказались от визуального расписания, жетонной системы в пользу овладения новыми «инструментами ПАП». Это: «социальные истории» (поучительные истории об определённой жизненной ситуации в картинках), «поведенческий договор» (письменный текст, определяющий то, как его участники будут вести себя по отношению друг к другу), «универсальный протокол» (уступки в каких-то вопросах, кроме определённых базовых. Например, моем руки в обязательном порядке, переодеваем одежду после прогулки, в тихий час лежим тихо), работаем над формированием навыка социально приемлемых просьб и отказов, осознания и проговаривания своих эмоций, желаний, включения в игру со сверстниками. Также нам очень помогают такие «инструменты», как:

- недирективная инструкция («рукам неприятно быть грязными»);

- безошибочное обучение (подсказки разного уровня, в том числе: как отказаться от приглашения к совместной деятельности без нежелательного поведения, вербальная подсказка: «не сейчас, давай попозже», цель – ребёнок чувствует свою успешность);

- обучение через игру, интерес (что получится, если смешать два цвета; опыты с водой и т. п.);

- выбор без выбора (будешь раскрашивать краской или фломастерами?);

- расширение круга знакомств и общения: здороваемся с сотрудниками детского сада, называя их по имени – отчеству, отвечая на их вопросы;

- соблюдение правил, принятых в детском саду (попросить что-либо у воспитателя, попроситься погулять с детьми другой группы: «можно, я у вас поиграю?»);

- прослушивание сказок, рассказов о сверстниках (авторы: Драгунский, Осева);

- тренировка умения понимать и договаривать свою эмоцию, договариваться;
- экскурсии в Дом народного творчества (ДНТ) вместе с группой (выход за пределы детского сада, новые люди, другая обстановка, интереснейшие темы). В ДНТ в этом учебном году побывали со своей группой уже четыре раза!

Через год мой подопечный пойдёт в школу, и очень хотелось бы, чтобы он посещал обычный (не ресурсный) класс, с сопровождением тьютора. Впереди ещё год, и мы планируем продолжать играть в игры на развитие эмоционального интеллекта, понимание перспективы (точки зрения) другого человека, работать над речью, расширением активного словарного запаса, умением договариваться как в игре, так и в любых жизненных обстоятельствах! Но если мы будем ожидать и требовать больших успехов во всём и везде, беспрекословного соблюде-

ния всех правил, то всё чаще будем сталкиваться с нежелательным поведением. Принцип здесь такой: «я старался, делал, теперь я устал, хочу отдохнуть».

Мама мальчика не устаёт повторять: «Инклюзия творит чудеса! Работа очень и очень заметна. Никогда я бы не смогла обеспечить ребёнку такие условия сама, только в плотном сотрудничестве! И никогда не пойму родителей, которые выбирают для ребёнка домашнее обучение!»

Необходимо отметить, что участие тьютора в жизни ребёнка по мере развития его самостоятельности постепенно должно снижаться, уступая место общению со сверстниками и взаимодействию с педагогами. Основное правило тьютора – не делать ничего того, что ребёнок может сделать сам. Основная цель – стать ненужным, когда ребёнок станет самостоятельным.

Литература

1. Дети с расстройством аутистического спектра в детском саду и школе: Практики с доказанной эффективностью [Текст] / С. Добня [и др.]. // Фонд помощи «Обнажённые сердца», 2022.

2. Расстройства аутистического спектра. Прикладной анализ поведения в работе с детьми и их родителями [Текст]: учебно-методическое пособие /И. А. Нигматуллина [и др.]. //Казанский Федеральный Университет. Институт психологии образования. – 2022.

УДК 376

ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ДЕТЯМ-ИНВАЛИДАМ

Евдокименкова А. В.

*МАУДО «Дворец детского (юношеского) творчества имени Лёни Голикова»,
(Великий Новгород, Россия)
E-mail: v_galina15@mail.ru*

ASSISTANCE TO CHILDREN WITH DISABILITIES AND CHILDREN-INVALIDS

Evdokimenkova Larisa V.

*Municipal Autonomous Institution of Additional Education
«Leni Golikov Palace of Children's (Youth) Creativity»
(Veliky Novgorod, Russia)*

Аннотация: В статье раскрыта тема социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и детей –инвалидов в процессе занятий лепкой из глины или пластилина, описан принцип инклюзивного обучения.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, социализация ребёнка, инклюзивное обучение.

Abstract: The article reveals the topic of socialization of children with disabilities and children-invalids in the process of modeling from clay or plasticine and describes the principle of inclusive education.

Keywords: children with disabilities, child socialization, inclusive education.

Не секрет, что многие аспекты общения современных людей всё в большей степени перемещаются в сферу виртуальную. Эмоции выплёскиваются на многочисленных интернет-форумах, друзья находятся в социальных сетях, на сайтах знакомств. Понижается возрастная планка проникновения людей на пространство Интернета. Дети зачастую оказываются там раньше, чем обучаются основам простого человеческого общения. Это беда современного мира.

Система дополнительного образования, успешно существующая в России (и наш город не исключение), во многом помогает скорректировать особенности детской психики, помочь детям найти своё место в стремительно меняющемся мире.

Как педагог дополнительного образования с 30-летним стажем работы в муниципальном автономном учреждении дополнительного образования «Дворец детского юношеского творчества имени Лёни Голикова», могу отметить, что в последние 10 лет обозначилась тенденция к появлению в обычных учебных группах (речь идёт о направлении «Керамика») детей с особенностями физического и интеллектуального развития. Почти в каждой учебной группе, которые я веду, есть 1-2 таких ребёнка. Это дети, которые могут передвигаться без посторонней помощи.

Именно присутствие детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) или инвалидностью даёт эффект понимания их окружающими учащимися, возможность духовного роста. Причём эффект этот важен и полезен для обеих сторон. Для детей с ОВЗ – это своеобразный «социальный лифт», помогающий им интегрироваться в коллектив, доказать свою полноценность в целом ряде видов деятельности. Для «обычных» учащихся – возможность понять трудности жизни сверстника, лишённого столь привычной, казалось бы, для всех жизни. Слабая социализация, одиночество, связанное с индивидуальным обучением дома или в

специализированном учебном заведении, – многие ли задумывались обо всех сложностях такого существования?

В процессе занятий лепкой из глины или пластилина, как доказано врачами и, в частности, психологами, – улучшается мелкая моторика пальцев, а следовательно, речь, мозговая деятельность. Принцип инклюзивного обучения обучаемых групп способствует взаимоподдержке, развитию чувства ответственности за психологический комфорт соседа или соседки.

Предварительное родительское собрание обеспечивает знакомство с обстоятельствами жизни каждого ребёнка. Родители рассказывают о мотивах, подтолкнувших детей заняться лепкой или керамикой. Если в группе из 8-10 учащихся оказывается ребёнок с ОВЗ или инвалидностью, вся предварительная работа, обсуждение проблем и желаемых результатов проводятся особенно тщательно и детально. Социализация ребёнка вполне осуществима на основе успехов в творчестве, в художественном самоутверждении личности. Педагогические технологии применяются дифференцированно, с индивидуальным подходом к каждому ребёнку. Занятия имеют творческий характер, позволяют детям расслабиться, обрести душевное спокойствие и уверенность в своих силах. Это благотворно влияет на нервную систему, повышает самооценку и чувство собственной значимости не только в данном коллективе, но и в обществе в целом. Адаптация детей-инвалидов в группе протекает достаточно быстро и вызывает у них эмоциональный подъём, улучшение самочувствия. Ощущаемые результаты достигаются в преодолении речевой и двигательной закреплённости. Это следствие того, что дети с ОВЗ и дети-инвалиды посещают занятия постоянно, в составе общей учебной группы по программе двухгодичного обучения, предусматривающей 2 занятия в неделю по 2 часа каждое.

Новые личностные качества, формирующиеся у обучаемых, – это рефлексия, креативность, практическое умение создавать небольшие скульптурные формы в различных стилях. Осмысление действительности путём её творческой интерпретации, безусловно, увеличивает шансы ребёнка «вписаться» в окружающий его мир, найти своё место в не всегда уютном для него социуме. Для многих занятия в группе «Керамика» стали отправной точкой в дальнейшем самосовершенствовании. Так, дети с ДЦП и синдромом Дауна участвуют в представлениях театра жеста, продолжают творчество в области изобразительных и декоративно-прикладных видов искусства.

Немаловажно участие детей с ОВЗ и инвалидностью в выставках и конкурсах. Любая награда и даже просто участие убеждают ребёнка в осуществлении его самых смелых мечтаний, склоняют в пользу выбора той или иной профессии.

Присутствие в учебной группе «особенного» ребёнка активизирует учебный процесс. Естественное желание оказать ему помощь, подбодрить его служит стимулом для остальных детей успешнее и быстрее приобретать собственные навыки и знания. Успехи в творчестве детей-

инвалидов позволяют и другим учащимся критичней оценить свои работы, приложить усилия к более яркому воплощению замыслов. В конечном итоге группа коллективно осознаёт, что творчество – это счастье, которое дано не всякому человеку, оно не зависит от физического здоровья или нездоровья. Творчество позволяет создать собственный неповторимый мир.

Общество не может не замечать проблем, связанных с какой-либо его частью. Инвалиды, и в особенности дети-инвалиды, – не обуза, а одно из слагаемых современного социального государства. Они являются напоминанием об ответственности всякого члена общества за поддержание справедливости, мира и гармонии, к которым веками стремилось человечество. Интеграция инвалидов – не просто задача, имеющая гуманитарное значение, а залог существования принципов цивилизации, возможность её развития и совершенствования. Наше учреждение по мере сил и возможностей пытается вносить свой вклад в это дело – хотя бы в масштабах небольшого российского города.

УДК 376

РЕГИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КОНКУРСОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА «АБИЛИМПИКС» КАК ОРИЕНТИР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Алексеева И. А., Верхоглядова О. П.

*ГБПОУ ПО «Псковский колледж профессиональных технологий и сервиса»
(Псков, Россия)*

E-mail: org1040@pskovedu.ru

REGIONAL COMPETENCIES OF PROFESSIONAL SKILLS COMPETITIONS «ABILIMPICS» AS A GUIDELINE FOR PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION

Alekseeva Inna A., Verhogliadova Olga P.

*SBPEI of the Pskov Region «Pskov College of Professional Technologies and Service»
(Pskov, Russia)*

Аннотация: В статье обобщён опыт разработки и реализации региональных компетенций конкурсного движения «Абилимпикс», ориентированных на региональ-

ный рынок труда, с целью трансляции и популяризации компетенций в субъектах Российской Федерации.

Ключевые слова: региональные компетенции, профессиональное самоопределение, участники соревнований, «Абилимпикс».

Abstract: The article summarizes the experience of developing and implementing regional competencies of the competitive movement "Abilimpics", focused on the regional labor market, in order to broadcast and popularize competencies in the subjects of the Russian Federation.

Keywords: regional competencies, professional self-determination, participants of competitions, «Abilimpics».

Основной целью конкурсов профессионального мастерства «Абилимпикс» является обеспечение эффективной профессиональной ориентации и мотивации участников с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) к профессиональному образованию, содействие их трудоустройству и социокультурной инклюзии в обществе.

Созданные во всех регионах Российской Федерации региональные центры развития движения (РЦРД) «Абилимпикс» выполняют основную задачу – развитие системы конкурсов профессионального мастерства для людей с инвалидностью в конкретном регионе.

В Псковской области РЦРД «Абилимпикс» функционирует на базе ГБПОУ ПО «Псковский колледж профессиональных технологий и сервиса» с 2016 года.

Псковский РЦРД большое внимание уделяет развитию региональных компетенций. Сотрудники колледжа являются активными участниками и организаторами этого процесса. В 2023 году в перечень компетенций VIII Псковского чемпионата конкурсов профессионального мастерства «Абилимпикс» были включены четыре региональные компетенции: «Макетирование» (деревянное зодчество), «Ремесленная керамика» (Порховский сувенир), «Пирография» (Туровская поделка), «Вязание крючком» (Шелонская шаль).

Разработка комплекта технической документации для проведения региональных компетенций Псковского чемпионата осуществлялась рабочей группой, в состав которой вошли мастера производственного обучения Псковской региональной общественной благотворительной организации «Росток», заместитель директора по БПОО ГБПОУ ПО «Псковский колледж профессиональных

технологий и сервиса», руководитель РЦРД «Абилимпикс» Псковской области, учитель технологии ГБОУ Псковской области «Центр специального образования № 1».

Региональные компетенции разработаны в соответствии с п. 4 Положения о совете по компетенциям «Абилимпикс» и приложением № 2 к данному положению. Конкурсные задания направляются на рассмотрение в региональные отделения (организации) общероссийских общественных организаций инвалидов и согласуются с Национальным центром «Абилимпикс».

Конкурсное задание состоит из описания компетенции, содержания работ (модулей) для каждой категории участников, перечня используемого оборудования, инструментов и расходных материалов, схем оснащения рабочих мест с учетом основных нозологий участников, оценочных критериев, схем начисления баллов, требований охраны труда и техники безопасности. Обязательным условием разработки конкурсных заданий является их соответствие ФГОС СПО, ФГОС ВО и профессиональным стандартам.

Компетенция «Макетирование»

Старт развитию региональных компетенций был дан в 2019 году: в рамках IV регионального чемпионата была разработана и проведена компетенция «Макетирование». Участниками соревнований стали школьники МБОУ «Центр специального образования № 1 г. Пскова». В 2022 году к соревнованиям присоединились участники категории «студенты» из профессиональных образовательных организаций Псковской области.

В настоящее время в нашем регионе существует большой спрос на малоэтажное строительство. Наряду с современ-

ными технологиями и материалами в строительстве используются и традиционные способы постройки домов из брёвен. Опыт постройки рубленых домов в Псковской области огромен, поэтому очень важно передавать этот опыт молодому поколению. Современные технологии макетирования помогают создавать макеты памятников деревянного зодчества. Принцип их изготовления, как правило, полностью идентичен возведению оригинала. Макетирование не только знакомит с наследием русского деревянного зодчества, но и имеет ярко выраженную профессиональную направленность: знакомство с приёмами работ, чертёжными инструментами, применение на практике секретов плотницкого и столярного мастерства, выполнение различных видов соединений элементов строений, изготовление и работа с различными нестандартными инструментами и приспособлениями, проектирование срубных конструкций, овладение навыками создания масштабных конструкций. Занятие макетированием даёт возможность познакомиться с востребованными в настоящее время профессиями столяра, плотника, реставратора строительного, инженера-строителя, архитектора и получить навыки проектирования деревянных зданий.

В структуре конкурсного задания есть очень важный пункт – ссылка на образовательный и профессиональный стандарты. Поэтому для подбора критериев оценки региональной компетенции разработчики использовали нормативные документы – образовательные и отраслевые стандарты (ФГОСы, Профессиональные стандарты).

При разработке компетенции использовались:

- ФГОС СПО по профессии «08.01.24. Мастер столярно-плотничных, паркетных и стекольных работ»;

- ФГОС СПО по профессии «29.01.29. Мастер столярного и мебельного производства»;

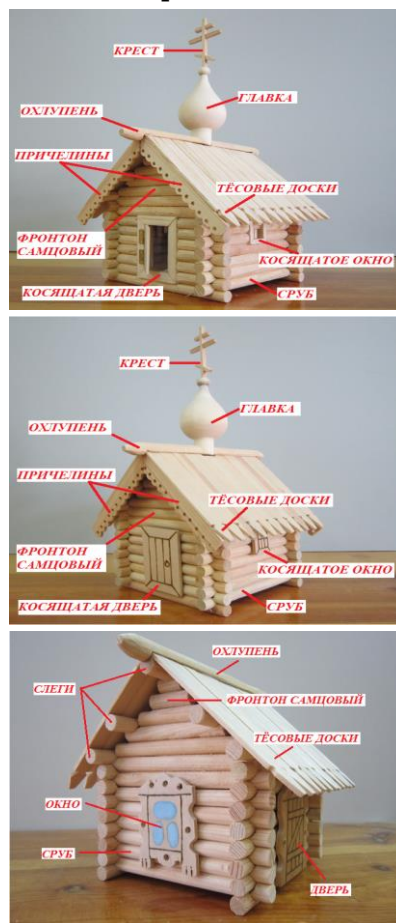
- ФГОС СПО по специальности «35.02.03. Технология деревообработки»;

- Профессиональный стандарт «Плотник промышленный».

Конкурсное задание региональной компетенции «Макетирование» разра-

ботано по аналогии с конкурсными заданиями основных компетенций Национального центра «Абилимпикс».

Участники компетенции «Макетирование» должны сделать макет деревянной конструкции (школьники – деревянную избу, студенты и специалисты – деревянную часовню с накладными и функциональными элементами окон и дверей). Для облегчения сборки изделия для конкурсантов были разработаны технологические карты выполнения и сборки макетов.



Технологическая последовательность изготовления макета составлялась по технологически неделимым операциям. Такое объединение операций и видов работ позволило сократить время на переходы от одного рабочего места к другому. В процессе подготовки и участия в конкурсе участники научились работать в команде, преодолевать трудности в общении, четко формулировать и выполнять поставленные перед собой задачи. Таким образом, подготовка к конкурсу и сам конкурсный процесс способствовали их социальной и профессиональной адаптации.

Компетенция «Ремесленная керамика (Порховский сувенир)»

С целью вовлечения в конкурсное движение «Абилимпикс» людей с умственной отсталостью и сложными дефектами были разработаны региональные компетенции: «Ремесленная керамика (Порховский сувенир)», «Пирография (Туровская поделка)» и «Вязание крючком (Шелонская шаль)». Направления компетенций связаны с самобытной историей нашего региона – издавна на территории Псковщины развивались ремёсла и промыслы, связанные с работой с древесиной, льном, сукном, камнем, известняком, кузнечное и гончарное дело. Развитию гончарного промысла способствовали природные залежи пригодной для обжига глины. Интерес к изготовлению изделий из глины поддерживается и возрастает ещё и потому, что в процессе работы с природным материалом развиваются: художественный вкус, воображение, фантазия, мелкая моторика рук. Метод глинолечения и технологии изготовления изделий из глины актуальны в работе с людьми с умственной отсталостью и сложными дефектами, они помогают решать многие задачи и дают положительные результаты:

- работа в гончарной мастерской способствует формированию мотивации на общественно-полезный труд, уважительного отношения к труду, возможности реализовать право на труд людей с ментальными нарушениями;

- развиваются коммуникативные особенности, что позволяет вступать в социальные отношения с большим количеством окружающих и способствует социализации;

- постоянные занятия с глиной и инструментами способствуют укреплению мышц, снимают мышечные зажимы, корректируют мелкую моторику рук;

- творческий процесс усвоения новых техник расширяет круг возможностей, развивает пространственное воображение, конструкторские способности участников, формирует художественный вкус;

- наблюдается снижение тревожности и т. д.

При разработке компетенций рабочая группа руководствовалась «Методическими рекомендациями по поэтапному

вовлечению людей с умственной отсталостью и сложными дефектами в конкурсное движение «Абилимпикс» от 2018 года.

Участниками соревнований категории «специалисты» стали получатели социальных услуг, находящиеся на сопровождении в ПРОБО «Росток».

В силу психических и физических особенностей состояния здоровья конкурсанты этой категории не могут выполнять задания основных компетенций. Как правило, таким участникам требуется тьютор, помощник, они могут осуществлять свою трудовую деятельность в специализированных учреждениях. Так получилось и с нашими участниками. Большинство из них заняты в мастерских ПРОБО «Росток» (*прим.: Порховский район, Псковская область, деревня Турово – берег живописной реки Шелонь. Место историческое – здесь в 1239 году князь Александр Невский заложил город-крепость Порхов*).

При разработке конкурсного задания компетенции «Порховский сувенир» (глиняное изделие ручной работы) учитывались положения следующих нормативных документов:

- Приказ Минобрнауки РФ от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ»;

- Приказ Минобрнауки РФ от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)»;

- ФГОС СПО по профессии «072603.01 Изготовитель художественных изделий из керамики»;

- ОКПДТР (общероссийский классификатор профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов): «12480 Изготовитель художественных изделий из керамики».

При составлении заданий исходили из того, что подопечные ПРОБО «Росток» имеют сформированные и устойчивые навыки работы, рассчитанные на максимально самостоятельное выполнение предложенного задания. Экспертная группа РЦРД отсняла материал по изготовлению тарелки-пиалы с целью дальнейшего описания последователь-

ности выполнения задания. К каждому этапу работы подбирали свои критерии оценки. Так, первый модуль первого этапа «Соблюдение правил техники безопасности при работе с оборудованием и инструментами» имеет ряд общих критериев (соблюдение правил конкурса, соблюдение правил техники безопасности при работе с оборудованием и инструментами, чистота и аккуратность во время выполнения работы и по её завершении и т. д.). В итоге мы получили «специфичные» критерии:

- правильная и качественная подготовка материала – пластичность глины;
- правильное и качественное нанесение материала в форму – набивка;
- правильное и качественное определение равномерного нанесения материала в форму – толщина изделия;
- правильная и качественная обрезка краёв изделия;
- правильное и качественное извлечение изделия из гипсовой формы.

Результатом конкурсного задания стало изготовление из глины (вручную, без гончарного круга) тарелки-пиалы с последующим нанесением на готовое изделие декора (в виде даты освоения Порховской крепости – 1239 г.).

Компетенция «Вязание крючком» (Шелонская шаль)

При составлении конкурсной документации данной компетенции экспертная группа ориентировалась на программы дополнительного профессионального образования, внеурочной деятельности по утвержденным образовательным программам в школе, образовательных учреждениях ДПО.

Участники компетенции при помощи вязального крючка должны изготовить шерстяное изделие – «шаль в миниатюре» (шаль для куклы) с декоративными элементами (закрепление кистей). В ходе выполнения участник должен не только выполнить изделие согласно выданному описанию и схемам (образцу), но и правильно организовать своё рабочее место.

Разработка критериев оценки по компетенции осуществлялась исходя из сравнения образца (итогового изделия) с тем, что сделают в итоге конкурсанты: соответствие количества связанных рядов и рядов, обозначенных в опи-

сании, порядок выполнения шали (изделия), соответствие формы и размера образца шали и шали участника, равномерное распределение кистей по краям шали, одинаковая длина кистей, прочное закрепление кистей по краю шали.

Следует также отметить, что по требованиям к разработке и оформлению конкурсного задания критерии оценки должны быть двух видов: объективные и субъективные. Субъективные критерии не должны превышать 5% от общего количества критериев оценки. Объективная оценка, как правило, осуществляется по отношению к продукту деятельности конкурсанта. И этот продукт по возможности должен быть деперсонализированным, т. е. оценивание осуществляется «вслепую», в отсутствие информации о том, кто является автором данного продукта. Субъективная оценка направлена на неподдающиеся измерению аспекты профессиональной компетенции. Она, как правило, определяется в процессе наблюдения за деятельностью конкурсанта. Предметом как объективной, так и субъективной оценки являются практические умения конкурсантов, а не их теоретические знания. Это означает, что демонстрируемые при выполнении конкурсного задания профессиональные навыки должны подтверждать наличие у конкурсантов соответствующих знаний. Также разработана схема начисления баллов по каждому из критериев (не менее 15 критериев). Общее количество баллов за выполнение конкурсного задания по всем критериям оценки составляет 100.

Формирование готовности выпускников школ к выбору направления своей профессиональной деятельности в соответствии с личными интересами, индивидуальными способностями, с учетом потребностей рынка труда – это требование федерального государственного стандарта основного общего образования, которое должно реализовываться в рамках программы воспитания и социализации обучающихся. Поэтому школьникам с инвалидностью и ОВЗ участие в подобных конкурсах важно и необходимо. У них формируется профессиональный интерес, ответственность и добросовестное отношение к труду, развивается творческое мышление, коммуника-

тивные качества, позволяющие найти свое место на рынке труда, правильно адаптироваться к условиям взрослой жизни. Включение в соревновательную деятельность формирует в них уверенность, прививает самостоятельность и дисциплинированность, что важно для дальнейшей социальной адаптации.

Получение профессионального образования инвалидами очень важно, но оно теряет всякий смысл, если не сопровождается последующим гарантированным трудоустройством. Для инвалидов, желающих трудиться, очень важна занятость. Инвалид, имеющий работу, перестаёт ощущать свою неполноценность, вызванную физическими и иными недостатками здоровья, чувствует себя полноправным членом общества и, что немаловажно, имеет дополнительные материальные средства. Наши выпускники-участники конкурсов успешно работают по выбранной профессии, в частности на известном предприятии региона, выполняющем реставрационные работы исторических памятников, реконструкцию зданий и сооружений нашей области – ЗАО «Реставрационная мастерская», что является наглядным примером актуальности и необходимости работы в данном направлении.

Мы рады тому, что удалось привлечь в соревновательный процесс студентов и выпускников с ментальными нарушениями. Многие молодые люди с легкой и даже средней степенью умственной отсталости могли бы работать на обы-

чных рабочих местах, не требующих квалификации, при поддержке наставников и кураторов. Работодатели относятся к ним настороженно, даже после окончания учреждений СПО. Отчасти мастерские ПРОБО «Росток» компенсируют неготовность местного сообщества к инклюзии. Одновременно они играют важную роль в развитии таких процессов, как: трудовая занятость, сопровождаемое трудоустройство, трудовая социализация и интеграция. Молодые люди работают в специально созданных мастерских – гончарной, столярной и швейной. А поскольку организация находится на пути туристического (исторического) маршрута, то изделия мастерских реализуют в местном Доме ремёсел, Доме культуры, на выездных выставках-продажах. Содействие в реализации продукции оказывает местная администрация, рассылая приглашения на согласованные культурные мероприятия (районные / областные ярмарки, дни города).

Участие в региональных компетенциях помогает людям с инвалидностью и проблемами здоровья почувствовать свою успешность, продемонстрировать обществу достижения в определённой профессиональной области, чтобы потом иметь возможность занять достойное место в социуме и идти по жизни с уверенностью в том, что добиться профессионального и жизненного успеха можно в любых обстоятельствах.

УДК 376

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В УРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Забил С. В., Воробьева Н. Н.

*МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 22»
(Великий Новгород, Россия)*

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE COURSE OF WORK

Zabilo Svetlana V., Vorobyova Nadezhda N.

*MAEI «Secondary school No. 16»
(Velikiy Novgorod, Russia)*

Аннотация: В статье рассматривается понятие эмоционального интеллекта, необходимость его формирования у учащихся в урочной деятельности. Новый ФГОС требует

формирования социальной компетентности у учащихся, которая невозможна без развития эмоционального интеллекта. В представленной статье приведены приёмы формирования и развития эмоционального интеллекта у учащихся в урочной деятельности.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект (ЭИ); развитие эмоционального интеллекта у учащихся; управление эмоциями; развитие личности учащегося, развитие социальной компетентности у учащихся.

Abstract: The article discusses the concept of emotional intelligence, the need for its formation in students in the classroom. The new Federal State Educational Standard requires the formation of social competence in students, which is impossible without the development of emotional intelligence. In the presented article, the methods of formation and development of emotional intelligence in students in the classroom are presented.

Keywords: emotional intelligence (EI); development of emotional intelligence in students; emotion management; student personality development, development of social competence in students.

Обновлённые ФГОС в настоящий момент определяют для школы задачу – создать условия для формирования и развития социальной компетентности у учащихся. Аналитики Мирового экономического форума спрогнозировали востребованные компетенции к 2024 году, среди которых эмоциональный интеллект (ЭИ), относящийся к социальным навыкам, будет занимать значимое место. Следовательно, очевидна актуальность изучения развития ЭИ как одной из основных компетенций обучающихся в образовательном процессе. По мнению исследователей Джона Майера и Питера Саловей, ЭИ (англ. emotional intelligence, EI) – это сумма навыков и способностей человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, а также способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения практических задач. Для определения оценки уровня ЭИ учащихся нами был использован тест «ЭмИн» Люсина Д. В. В основу теста положена трактовка ЭИ как «способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими».

По мнению многих исследователей «дети с развитым эмоциональным интеллектом более здоровы физически, у них более крепкий иммунитет, они меньше болеют, чем дети из тех семей, где не применялись методы развития эмоционального интеллекта. Кроме того, развитие эмоционального интеллекта способствовало формированию стрессоустойчивости: дети меньше и легче переживали из-за каких-либо неприятностей».

Развитые эмоционально-интеллектуальные и социальные навыки школьни-

ков становятся условием эффективного академического обучения, а также индивидуальной реализации детей и подростков. ЭИ даёт гарантию успешной деятельности в будущем, психологического благополучия ребёнка. Немаловажным для ученика является владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений в учебной и познавательной деятельности. ЭИ можно и нужно развивать не только в рамках внеурочной деятельности, но и в том числе на всех предметах школьного курса.

В своей педагогической деятельности мы опираемся на модель ЭИ Дэвида Карузо, состоящую из нескольких компонентов:

1. Самоосознание и распознавание (восприятие).
2. Самомотивация и использование эмоций для стимуляции мышления.
3. Понимание эмоций.
4. Управление эмоциями и управление взаимоотношениями.

Нами были выделены компоненты, которые можно развивать на уроках:

- самоосознание и распознавание (восприятие);
- самомотивация;
- использование эмоций для стимуляции мышления.

Представленные в статье приёмы формирования и развития ЭИ направлены на работу с базовыми эмоциями и на работу с конкретными навыками (коммуникативными, развития лидерства, уверенности в себе и другими личностными навыками социализации).

Формирование и развитие ЭИ учащихся в урочной деятельности проводилось в нетрадиционной форме. Дети по-

грузались в тему, проходя квесты, выполняя творческие задания. Это помогло обучающимся приобрести навыки коммуникации при работе в группе, которые способствовали развитию ЭИ. Творческие работы позволяли развивать и формировать креативные способности и активную жизненную позицию через самоутверждение, самовыражение и самореализацию обучающихся. Занятия чередовались с работой в паре и с работой в группе, чтобы улучшить навыки взаимодействия между детьми. Домашние задания для детей обязательно включали в себя вариативную часть: создание модели, сказки и т. д. Уроки завершались этапом рефлексии по методике Лутошкина А. Н. На уроках обсуждались все эмоциональные состояния, социальные ситуации, сопровождающие учебный процесс. Обсуждение эмоций на уроке, которые были вызваны информацией по теме, дали базу для работы с эмоциональным интеллектом. Введение таких заданий, как: «предложи модель», «назови 5 ассоциаций», «изобрази в виде кластера, схемы, интеллект-карты», «представь, если...», «вспомни, какие эмоции у тебя вызывает...» дало возможность для формирования и развития ЭИ. Самомотивацию и использование эмоций для стимуляции мышления позволили развить с помощью этапа постановки цели и задач урока, создания ситуаций успеха. Самоосознание и распознавание эмоций мы развивали у обучающихся на этапе рефлексии, а также вариативностью домашних заданий. Понимание эмоций возможно было только благодаря их обсуждению на каждом уроке, а также в сложившихся конфликтных ситуациях между детьми. Разнообразие эмоциональных состояний – основа работы по формированию и развитию ЭИ.

ЭИ является личностной компетенцией обучающихся, имеет особую значимость в индивидуализации образования, входит в требуемые навыки будущего. Постоянно меняющиеся условия в современной школе говорят о важности развития ЭИ, которое заключается в эмоциональном благополучии ребёнка, в умении выстраивать эмоционально гармоничное пространство вокруг себя, в успешности школьников в общении и в обучении.

В своей педагогической деятельности мы используем следующие задания, направленные на развитие ЭИ:

Задание № 1

Поздоровайтесь друг с другом: грустно, радостно, испуганно, спокойно, настороженно. Покажите только мимикой радость, гнев, интерес, отвращение, задумчивость.

Задание № 2

Индивидуальные вопросы от учителя:

1. Можете ли вы представить себе человека, который никогда не смеётся? Не злится?

2. Можете ли вы представить себе человека, который никогда не плачет? Не удивляется?

3. Можете ли вы представить себе человека, который никогда не боится? Не сердится?

Задание № 3

Учащимся предлагается выбрать картинку своего эмоционального состояния перед уроком и после него:



Задание № 4. Цветопись Лутошкина А. Н.

Назначение методики: оценка членами групп своих эмоциональных отношений, а также оценка общей эмоциональной атмосферы группы за определённый отрезок времени, выражаемой при помощи цвета. Цветопись применяется для изучения динамических особенностей личностных и групповых эмоциональных состояний, психологического климата коллектива, самочувствия личности в коллективе.

Основной методический инструмент проведения исследований – это дневник настроений, рабочая часть которого демонстрирует цветовой диапазон: семь полос красного, оранжевого, жёлтого, зелёного, синего, фиолетового и чёрного цветов. Каждая полоса символизирует определенное настроение и сопровожда-

ется соответствующей словесной характеристикой. Человек проставляет число месяца напротив цвета, соответствующего его настроению в этот день и настроению его группы:

- красный – восторженное,
- оранжевый – радостное, тёплое,
- жёлтый – светлое, приятное,
- зелёный – спокойное, уравновешенное,
- синий – неудовлетворительное, грустное,
- фиолетовый – тревожное, напряжённое,
- чёрный – полный упадок, уныние,
- белый – символизирует ответ «трудно сказать».

Карточка к цветописси А. Н. Лутошкина



Кроме заданий, направленных на развитие ЭИ, мы также используем различные методики для определения уровня ЭИ. Одна из них:

«Опросник эмоционального интеллекта «ЭМИн» (Люсин Д. В.)»

Шкалы:

1. «ЭИ межличностный (понимание эмоций других людей и управление ими);»
2. «ЭИ внутриличностный (понимание собственных эмоций и управление ими)».

Назначение теста: диагностика различных аспектов эмоционального интеллекта.

Описание теста: в основу опросника положена трактовка ЭИ как способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими. Способность к пониманию эмоций означает, что человек может распознать эмоцию, т. е. установить сам факт наличия эмоционального переживания у себя или у другого человека; может идентифицировать эмоцию, т. е. установить, какую именно эмоцию испытывает он сам или другой человек, и найти для неё словесное выражение; понимает причины, вызвавшие данную эмоцию, и следствия, к которым она приведёт.

Учащимся предлагается заполнить опросник, состоящий из 46 утверждений. Надо прочесть внимательно каждое утверждение и поставить крестик (или галочку) в той графе, которая лучше всего отражает мнение опрашиваемого.

Кроме заданий и методик, направленных на формирование и развитие ЭИ у учащихся, мы используем разнообразные приёмы.

Приём «Календарь эмоций»

Учащиеся ведут календарь, чтобы отследить свое эмоциональное состояние, перепады настроения во время уроков. Научившись наблюдать за своими эмоциональными состояниями, учащиеся научатся понимать и окружающих их людей.

КАЛЕНДАРЬ ЭМОЦИЙ									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Радость									
Разочарование									
Грусть									
Гордость									
Тревога									
Счастье									
Сожаление									
Стыд									
Любопытство									
Волнение									
Гнев									
Отчаяние									

В календаре, который мы используем на уроках, в верхней части будут стоять дни недели. Слева в столбик пишутся различные эмоции:

- радость,
- разочарование,
- грусть,
- гордость,
- тревога,
- счастье,
- сожаление,
- стыд,
- любопытство,
- волнение и др.

Учащиеся с помощью крестиков или галочек отмечают эмоции, которые испытывали на определённых этапах урока.

Приём «Коробочка счастья»

Применять его можно, когда начинаем изучать какую-либо тему. В начале первого урока устанавливаем красивую коробочку в классе и предлагаем учащимся после каждого урока записывать на листочках моменты, когда они испытывали положительные эмоции: радость, восхищение, ликование, восторг, одобрение, умиротворение, удовлетворение, облегчение и т. д. Надо одним предложением

описать ситуацию и одним словом – эмоцию. Список с эмоциями можно повесить рядом с коробкой, чтобы у учащихся не возникало трудностей с формулировками. В конце изучения темы следует подвести итог: достаём все записи и озвучиваем, закрепляя таким образом положительные ощущения от изученного.

Приём «Миром правят мысли»

Этот приём предполагает разбор в начале или в конце урока одной цитаты известного актёра, режиссёра, писателя, политика или философа, учёного, связанной с восприятием мира, с эмоциями. Предлагаем учащимся согласиться или не согласиться с цитатой и аргументировать свою точку зрения.

Литература

1. Азизи Г. А. Дидактические основы активизации познавательной деятельности учащихся в процессе изучения биологии [Текст] / Г. А. Азизи // Вестник Таджикского национального университета. – 2015. – № 3–4. – С. 319–324.
2. Антонина Ж. Н. Теория развивающего обучения В. В. Давыдова в контексте культурно-деятельностного подхода [Текст] / Ж. Н. Антонина // Развитие личности. – 2015. – № 3. – С. 23–40.
3. Белашева И. В. Эмоциональная компетентность как критерий и ресурс психологического здоровья личности [Текст] / И. В. Белашева // Акмеология. – 2016. – № 3 (59). – С. 143–152.
4. Беляева О. А. Методы организации рефлексии [Текст] : учеб.-метод. пособие / О. А. Беляева. – 4-е изд., стер. – Минск: РИПО, 2017. – 42 с.
5. Беляева О. Н. Интерактивное обучение как направление активизации познавательной деятельности обучающихся на уроках химии и биологии [Текст] / О. Н. Беляева // Наука и образование в XXI веке / Материалы Международной научно-практической конференции, Тамбов, 30 сентября 2013 года. – Тамбов: ООО Консалтинговая компания Юком, 2013. – С. 23–25.
6. Билимханова Л. О. Активизация познавательной деятельности на уроках биологии [Текст] / Л. О. Билимханова // Педагогическое мастерство / Материалы VII Международной научной конференции, Москва, 20–23 ноября 2015 года. – Магнитогорск: КТ Буки-Веди, 2015. – С. 117–120.

УДК 37.01

**ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ
КАК ШАГ К СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Комогорцева Т. В., Мукка Е. Ю.

*МАОУ «Школа № 20 имени Кирилла и Мефодия»
(Великий Новгород, Россия)
E-mail: school20km@mail.ru*

**SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF PRESCHOOLERS
AS A STEP TOWARDS SOCIAL ADAPTATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES**

Komogortseva Tatyana V., Mukka Elena Y.

*MAEI «Cyril and Methodius School No. 20»
(Velikiy Novgorod, Russia)*

Аннотация: В статье представлены опыт духовно-нравственного воспитания в дошкольном отделении православно-ориентированной школы. Отдельно описана просветительская работа с воспитателями.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание в детском саду, православная культура, воспитание, дошкольники.

Abstract: The article presents the experience of spiritual and moral education in the preschool department of an Orthodox-oriented school. Educational work with educators is described separately.

Keywords: spiritual and moral education in kindergarten, Orthodox culture, upbringing, preschoolers.

Воспитание дошкольника в современной России имеет большое значение для каждого педагога в детском саду. Экономические, финансовые и политические изменения в обществе должны опираться на возрождающиеся духовно-нравственные идеи. Нравственные начала закладываются с рождения в семье и развиваются в дошкольный период.

В Законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 30.12.2021) в ст. 87 особая значимость отведена учебным модулям, которые формируют у обучающихся знания об основах духовной культуры, традиций народов России.

В федеральном государственном стандарте образования сказано, что «объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества» является одной из приоритетных задач современного общества. Наряду с другими целевыми ориентирами и задачами, определенными федеральным стандартом к ребенку на этапе завершения дошкольного образования, выделены «следующие нормативы:

- может договариваться, адекватно проявляет свои чувства, старается разрешать конфликты;

- проявляет положительное отношение к миру, обладает чувством собственного достоинства;

- готов к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками».

Приобщение дошкольника к духовным и нравственным ценностям своего народа, народной культуре, истокам традиций в самом начале пути его развития помогает ребёнку стать гражданином

своего государства и патриотом своей Родины.

В православно-ориентированной школе № 20 имени Кирилла и Мефодия города Великого Новгорода в 2018 году было открыто дошкольное отделение.

Стала очевидной необходимость включить православный компонент в содержание образовательной программы общеразвивающего детского сада, чтобы сохранить непрерывность преемственности линии. Главная идея нашего дошкольного отделения в том, что это образовательная организация равных возможностей, в которой академически одарённые, обычные дети, дети с ОВЗ, дети из социально неблагополучных, многодетных, малообеспеченных, обеспеченных, благополучных семей воспитываются вместе. Всё это многообразие семей объединяет осознание потребности в духовном воспитании.

Педагогический коллектив дошкольного отделения изучил имеющийся опыт по этому направлению, проанализировал свою программу и, учитывая запрос родителей, пришёл к выводу, что в дошкольных учреждениях используется потенциал народных традиций, но часто это носит ситуативный, фрагментарный, ознакомительный, несущий малую практическую значимость характер.

Создавая программу, необходимо было предусмотреть содержание доступное и приемлемое, по всем направлениям: семья, традиции, общество, православные праздники, социальная и духовная жизнь родного города, края, культурно-историческое наследие.

Планируя мероприятия, отбирая формы работы, педагоги дошкольного отделения учитывали возрастные особенности, руководствовались тем, что развитие духовно-нравственных представлений дошкольников, ознакомление с православными культурными традициями должно осуществляться через дос-

тупные, положительные, эмоциональные, наполненные яркими красками события и многоплановые виды деятельности.

Наиболее успешными в этом плане могут стать мероприятия, содержание которых связано с православным календарем и его праздниками, которые задают смысл разнообразной детской деятельности на разных видах, этапах занятий, проектной и исследовательской деятельности, играх, прогулках и экскурсиях. В нашем образовательном учреждении воспитатели готовят с детьми и праздничные мероприятия к Рождеству Христову, Воскресению Христову. Мы включили в свой план воспитательной работы Рождественские колядки и Крещенские гулянья. В некоторых группах воспитатели проводят беседы о святых, в честь которых названы дети, посещающие эту группу. Один раз в месяц дети с воспитателями бывают в храме Святой Троицы и общаются со священником.

В рабочую программу воспитания были внесены изменения и включены мероприятия, проводимые с родителями: встречи, посвящённые духовно-нравственному воспитанию, беседы с духовенством.

В дошкольном отделении ответственным за всё происходящее является воспитатель, его личный духовно-нравственный уровень имеет большое значение. В целях просвещения воспитателям нашего садика предлагаются следующие образовательные услуги: онлайн-конференции, вебинары, мастер-классы, семинары, лекции по вопросам методики и практики работы с дошкольниками. Знаменские образовательные чтения позволяют нам уделять внимание ещё и вопросам духовного просвещения воспитателей. На протяжении 20 лет на базе нашей школы проходят Региональные Знаменские образовательные Чтения. В конференции принимают участие известные учёные в области педагогики, филологии, истории, богословия, лучшие педагоги страны, победители всероссийского конкурса «Учитель года», региональных и всероссийских этапов конкурса «За нравственный подвиг учителя», духовенство, учителя, воспитатели и руководители городских и сельских школ. Всем участ-

никам предлагается посетить концерты духовной музыки, спектакли, выставки, что является мощной эмоционально-психологической поддержкой педагога и способствует повышению культурного уровня. К. Д. Ушинский считал, что образование и воспитание неразделимы. Педагог «должен быть хорошим воспитателем и действовать своим преподаванием не на одно обогащение ума познаниями, но на развитие всех умственных и нравственных сил воспитанника», кроме того, к такого рода деятельности педагога надо тщательно и с большим усердием готовить: «преподавателей в особенности необходимо специальное педагогическое образование, тем более что нельзя ожидать, чтобы они сами, при ограниченности своих познаний, могли самостоятельно приготовиться к своему делу».

Музыкально-литературные гостиные по произведениям русских классиков, посещение музеев, выставок, театра – всё это мы организуем совместно с воспитателями, а два раза в год отправляемся в паломнические поездки. В школе создан книгообменник, чтобы учителя могли обмениваться друг с другом интересными книгами и обсудить прочитанное. Общая культура педагога оказывает влияние на культуру речи и педагога, и его воспитанников.

Педагогов нашего дошкольного отделения отличает высокий уровень духовной культуры. Это позволяет им успешно работать с детьми с разными способностями. Воспитатели умеют искренне, открыто, с любовью и смирением воспитывать в одной группе детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, демонстрирующих высокие образовательные результаты.

Главная цель в работе администрации дошкольного отделения – это создать такую обстановку в учреждении, в которой каждый ребёнок является ценным, достойным и имеет возможность реализовать свой потенциал.

Представленный опыт работы может быть заимствован полностью или частично образовательными организациями, уделяющими внимание духовно-нравственному воспитанию детей. Мы попытались описать только некоторые особен-

ности духовно-нравственного воспитания на примере работы дошкольного отделения муниципальной православно-ориен-

тированной школы № 20 имени Кирилла и Мефодия в Великом Новгороде.

Литература

1. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. Часть I. Общие принципы [Текст] / В. В. Зеньковский. – Умса Press. – Paris, 1934 [69].
2. История становления и развития методик начального образования (I пол. XX в.): очерки по истории педагогики [Текст] / под ред. Н. Ф. Виноградовой. – М.; СПб.: Нестор-История, 2013. – 256 с.
3. Слободчиков В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования [Текст] / В. И. Слободчиков. – Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. – 264, 16.
4. Иванов Е. В. О сущности межпоколенных взаимодействий в детско-взрослых сообществах [Текст] / Е. В. Иванов, Д. Е. Иванова // Вестник Новгородского государственного университета. – 2016. – № 3 (94). – С. 81.
5. Ушинский К. Д. Собрание сочинений [Текст] / К. Д. Ушинский. – М.-Л.: Изд. Ак. пед. н., 1948. – Т. 2 : Педагогические статьи. 1857–1861 гг. – 655 с.
6. Федеральный закон от 31.07.2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru>.

УДК 373.5

ОБЩИЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ К УЧАСТИЮ В ПРЕДМЕТНЫХ ОЛИМПИАДАХ (НА ПРИМЕРЕ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ И ЭКОНОМИКИ)

¹Мозуль А. Н., ²Веткина А. В.

¹МАУ МООД «Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов»,
²ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого»
(Великий Новгород, Россия)
*E-mail: mozul@mail.ru

GENERAL APPROACHES TO PREPARING HIGH SCHOOL STUDENTS TO PARTICIPATE IN SUBJECT OLYMPIADS (USING THE EXAMPLE OF SOCIAL STUDIES AND ECONOMICS)

¹Mozul Lyudmila N., ²Vetkina Anna V.

¹Institute of Educational Marketing and Human Resources,
²Yaroslav-the-Wise State University
(Veliky Novgorod, Russia)

Аннотация: В статье авторами предпринята попытка систематизации приёмов и методов подготовки школьников к участию в олимпиадах по экономике и обществознанию.

Ключевые слова: предметная олимпиада, задание, экономика, обществознание.

Abstract: In the article, the authors have attempted to systematize the techniques and methods of preparing schoolchildren to participate in Olympiads in economics and social studies.

Keywords: subject Olympiad, assignment, economics, social studies.

Стремительно изменяющиеся социально-экономические и политико-правовые условия России предъявляют новые требования к формированию фундаментального образования и функциональной грамотности молодого поколения, на которое ориентируется будущее нашей страны в эпоху становления нового мирового порядка.

В настоящее время все более актуальным становится вопрос о вовлечении школьников в олимпиадное движение по предметам, которое является важным элементом учебного процесса, поскольку оно позволяет учащимся проявить свои знания и навыки в конкурентной среде, получить опыт решения сложных задач, а также иметь возможность получения заслуженных призов и поощрений. Последние, в том числе, усиливают мотивацию учащихся к отличному обучению и способствуют реализации лидерских качеств. Механизмы мотивации школьников к участию в предметных олимпиадах могут включать в себя следующие:

- поддержка со стороны педагогов и родителей (организация дополнительных занятий, обсуждение возможности участия в олимпиадах и поддержка участников в процессе подготовки);

- проведение мероприятий, посвященных олимпиадам (организация информационных встреч, конференций, учебных семинаров и т. д.);

- предоставление возможности участия в олимпиадах в рамках школьной программы (организация внутришкольных олимпиад, выборочное участие в региональных и национальных олимпиадах);

- предоставление поощрений и призов за участие и победу в олимпиадах (медали, дипломы, сертификаты, а также материальные поощрения);

- организация международных олимпиад и обменов (участие в международных олимпиадах, обменах опытом и знаниями с учениками из других стран).

Мотивация учащихся к участию в предметных олимпиадах может стать одним из факторов, способствующих их развитию и успешной карьере в будущем. Поэтому важно создавать условия для участия школьников в олимпиадах и мотивировать их на достижение высоких результатов.

Развитие олимпиадного движения по образовательным предметам является важным направлением в образовании, поскольку оно позволяет выявлять талантливых учеников, повышать уровень их знаний и навыков в соответствующих областях, а также способствуют развитию науки и технологий, что на современном этапе является особым приоритетом для стабилизации экономики России и ставит ряд первоочередных задач в этой области.

1. Повышение престижа олимпиад. Одной из главных задач России в области развития предметных олимпиад является повышение их престижа и значимости среди учащихся и общественности. Это может быть достигнуто путем организации качественных и интересных олимпиад, участия в них известных ученых и экспертов, а также организации различных мероприятий, связанных с олимпиадами.

2. Развитие инфраструктуры. Для успешной организации и проведения предметных олимпиад необходима соответствующая инфраструктура, включающая в себя современные аудитории, специализированное оборудование, лаборатории и т. д. Поэтому еще одной приоритетной задачей России является развитие инфраструктуры для проведения олимпиад.

3. Развитие системы подготовки участников. Россия также ставит перед собой задачу развития системы подготовки участников предметных олимпиад. Это может быть достигнуто путем создания специализированных классов и школ, проведения дополнительных занятий и тренировок, а также организации семинаров и мастер-классов для учителей.

4. Поддержка талантливых учеников. Одной из главных целей предметных олимпиад является выявление и поддержка талантливых учеников. Россия ставит перед собой задачу создания условий для развития талантов и предоставления им возможностей для дальнейшего развития и реализации своих потенциальных возможностей.

5. Участие в международных олимпиадах. Россия также активно участвует в международных предметных олимпиадах, что позволяет ей привлекать внимание к своей системе образования и повышать ее репутацию. При этом одной из задач России является улучшение результатов на

международных олимпиадах и поддержка участников в их подготовке к ним.

Развитие комплекса предметных олимпиад в нашей стране насчитывает уже более пятидесяти лет. Она позволяет не только понять, как расставлялись акценты в системе образования, но и проследить приоритетность учебных предметов в связи с государственными задачами. Остаются неизменными только принципы равенства всех участников олимпиад и массовости их проведения.

Выбор ученика в пользу участия в предметной олимпиаде выступает финальным этапом в самооценке освоения им учебной дисциплины. При этом задача учителя сводится к тому, чтобы не только научить будущего участника олимпиады интегрировать и систематизировать полученные знания, но и оказать психологическую поддержку.

Участие в предметных олимпиадах по экономике и обществознанию является одним из способов для учащихся проявить свои знания и навыки в соответствующих областях. Однако, чтобы успешно выступить на олимпиаде, необходимо подготовиться заранее. В этой статье мы рассмотрим принципы подготовки учащихся к участию в предметных олимпиадах по экономике и обществознанию.

1. Глубокое понимание темы

Первым шагом к успешной подготовке к олимпиаде является глубокое понимание темы. Учащиеся должны тщательно изучить материал, связанный с экономикой и обществознанием, чтобы иметь полное представление о предмете и его ключевых концепциях. Они также должны изучить основные теории и понимать, как они применяются на практике.

2. Регулярная практика

Вторым принципом подготовки учащихся является регулярная практика. Учащиеся должны регулярно решать задачи и тесты, чтобы улучшить свои навыки и подготовиться к олимпиаде. Они также должны практиковаться в написании эссе и других видов письменных работ, чтобы улучшить свои навыки анализа и критического мышления.

3. Изучение примеров

Третьим принципом подготовки является изучение примеров. Учащиеся должны изучать примеры успешных работ и ре-

шений задач, чтобы понять, каким образом можно решать типичные задачи и писать хорошие эссе. Они также должны изучать ошибки, которые совершают другие участники, чтобы избежать их в будущем.

4. Работа в команде

Четвертым принципом подготовки является работа в команде. Учащиеся могут общаться с другими участниками олимпиады и обмениваться опытом, чтобы улучшить свои навыки. Они также могут работать в группах и обсуждать темы, чтобы лучше понимать материал и подготовиться к олимпиаде.

5. Уверенность в себе

Пятый принцип подготовки к олимпиаде – это уверенность в себе. Учащиеся должны верить в свои способности и знания, чтобы успешно выступить на олимпиаде. Они также должны уметь контролировать свои эмоции и не позволять страху и нервозности помешать им достичь своих целей.

По итогам 2021-2022 учебного года Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» представляет следующую статистику результативности участия школьников Новгородской области на региональном этапе олимпиады по экономике и обществознанию [1]:

	Участники	Победители и призёры
Обществознание	121	0
Экономика	21	0

Приведённая статистика свидетельствует о том, что олимпиадные успехи начинаются в школе и заканчиваются на муниципальном этапе. Участники регионального этапа, не набравшие порогового значения баллов, на заключительный этап не проходят.

Такой результат имеет системное происхождение:

- во-первых, не во всех школах Новгородской области реализуются отдельные программы по экономике и обществознанию. Как правило, экономика преподаётся в структуре программы по обществознанию.

- во-вторых, на освоение содержательной части по экономике отводится очень малое количество часов, за которые мож-

но дать только общие представления об экономической сфере общества.

- в-третьих, дефицит педагогических кадров и узкое финансирование не позволяют учебному заведению принять на работу преподавателя-специалиста по экономике.

Однако наличие участников олимпиадного движения по этим дисциплинам уже позволяет оптимистически смотреть в будущее. Экономика и обществознание специфичны в силу высокой степени интегрированности в них знаний из других областей, поэтому вызывают некоторые сложности освоения, и, следовательно, осторожность в выборе участия в олимпиадах.

Важно отметить, что для участия в предметной олимпиаде достаточно не только

качественного освоения школьного материала и логичной встроенности его в учебный процесс, но также развитого у ребёнка умения читать задачи, то есть в тексте задания увидеть так называемый намёк на необходимость применения информации из другого раздела или даже учебного предмета. Грамотное методологическое прочтение текста задачи служит гарантом автоматической разработки алгоритма её решения, а, следовательно, итоговый успех на олимпиаде не заставит себя ждать.

Предлагаем рассмотреть на отдельных содержательных примерах механизм решения олимпиадных задач, которые демонстрируют специфику подготовки учащихся к их выполнению.

Задача № 1 [2]. Семья владеет небольшим кафе. Глава семьи объявил о закрытии кафе, сопроводив это следующими комментариями: «Наши дети выросли и не собираются работать далее в кафе. Если бы они работали в семейном бизнесе, он был бы прибылен. Однако они выбрали занятость в других секторах, где им платят более высокие оклады, а потому мы вынуждены закрыть наш бизнес». Проанализируйте сделанное заявление.

Решение данной задачи базируется на оценке справедливости утверждения, подкреплённой экономическим обоснованием. В частности, утверждение даёт указание на применение информации по теме «Альтернативная стоимость». Так, предлагаемая сыновьям более высокая оплата в других секторах соответствует величине альтернативных издержек занятости в семейном бизнесе. Продолжая работать в семейном бизнесе, сыновья получали бы заработную плату именно по такой ставке, при этом она должна быть заложена в расчёте прибыли. Сыновья могли бы заменить наёмные работники, принятые с условием такой же оплаты.

Важно также отметить, что отец мог некорректно учесть стоимость труда сыновей и, следовательно, зависить величину прибыли при их занятости в бизнесе (не бухгалтерской, а экономической, учитывающей также издержки использования собственного ресурса). Отец утверждает, что, продолжая работать в семейном бизнесе, сыновья обеспечили бы ему прибыль. Этот тезис отца свидетельствует о том, что сыновья обладают специфическими способностями, востребованными в семейном бизнесе, которых нет у других наёмных работников, поэтому их уход из бизнеса принципиально изменит ситуацию. Уменьшение прибыли может произойти и потому, что наёмные работники могут не прилагать должных усилий, поскольку не будут являться собственниками бизнеса и могут иметь цели, отличные от целей собственников.

Задача № 2 [3]. Робинзон собирает кокосы, ловит крокодилов и готовит из них особое блюдо – крокококсбургер. Для приготовления одного крокококсбургера нужен один крокодил и три кокоса. Занимаясь только ловлей крокодилов, Робинзон может поймать 76 крокодилов в месяц; занимаясь только сбором кокосов, он может собрать 114 кокосов в месяц, а если бы кто-нибудь поставлял ему ингредиенты, и он мог заниматься только готовкой, то приготовил бы за месяц 95 крокококсбургеров. Альтернативные издержки занятия любым видом деятельности постоянны.

Какое максимальное количество крокококсбургеров в месяц может фактически приготовить и съесть Робинзон?

Решение данной задачи базируется на понятии альтернативной стоимости в рамках производственных возможностей Робинзона (количество часов в месяц). Это время он может потратить на одно из трёх занятий. Допустим, X – временной ресурс Робинзона.

Тогда $76Cr = 114Co = 95Bur = X$, где Cr , Co и Bur – временные затраты на ловлю 1 крокодила, сбор 1 кокоса и приготовление 1 крокококсбургера соответственно. Каждый из них можно выразить следующим образом: $\frac{X}{76}$, $\frac{X}{114}$, $\frac{X}{95}$. Итоговые затраты времени на сбор ингредиентов и производство одного крокококсбургера составят:

$$\frac{X}{76} + \frac{3X}{114} + \frac{X}{95} = \frac{57X}{1140} = \frac{X}{20}.$$

Таким образом, за X часов можно приготовить максимально 20 крокококсбургеров.

Задача № 3 [3]. Пират Джим производит джин и продает его днем в своем баре по цене 28 гульденов за пинту. Функция издержек Джима на производство джина задается уравнением $TC(Q) = Q^2$, где Q — произведенное количество джина в пинтах. А ночью Джим вместе со своим приятелем пиратом Роном выходит «на дело» в море, где и потребляет часть произведенного им чистого джина. Джим старается оставить на ночь как можно больше джина, поскольку за прибылью он не гонится, а гульдену ему нужны только для оплаты факторов производства.

В отличие от Джима пират Рон не любит чистый джин и готовит себе коктейль «Веселый Роджер» (на полпинты джина треть пинты рома), тратя на ингредиенты для его приготовления 220 гульденов, заработанные ночным разбоем. Джин пират Рон покупает в лавке Джима, а ром — в соседней лавке по 18 гульденов за пинту.

Сколько рома и сколько джина потребляют на двоих за ночь пират Рон и пират Джим?

Решение. Очевидно, что первая часть задачи отражает процессы, требующие применения теоретических знаний по формированию издержек и доходов от производственной деятельности. Для расчёта издержек допустим, что Q – общее количество произведенного Джимом джина. Тогда qs — количество джина, которое Джим производит для себя, а qm — для продажи на рынок. Формируем функцию издержек: $TC(Q) = (qs + qm)^2$. Поскольку выручку он получает только от тех единиц продукции, которые проданы на рынок, то функция выручки будет иметь вид: $TR = 28qm$. Так как всю прибыль он тратит на производство для себя, то разность выручки и издержек будет равна нулю: $28qm - (qs + qm)^2 = 0$. При этом условии Джим максимизирует qs («Джим старается оставить на ночь как можно больше джина, поскольку за прибылью он не гонится»). Решив уравнение $28qm = (qs + qm)^2$, получаем $qm = 7$, $qs = 7$. То есть Джим потребляет за вечер 7 пинт джина.

Что касается потребления Рона, то будет излишним для расчёта вспомнить уравнение бюджетной линии и для составления системы уравнений воспользоваться описанными в тексте его предпочтениями и пропорцией для приготовления любимого напитка. В результате решения системы уравнений: $28G + 18R = 220$ и $2G = 3R$, получаем: Рон выпивает за вечер 5,5 пинты джина и 3,6(6) пинты рома.

Пираты выпивают на двоих 12,5 пинты джина и 3,6(6) пинты рома.

Особенность числовых задач по экономике заключается в том, что в них тесным образом переплетаются экономические знания и математическая их интерпретация. Поэтому зачастую у школьников такие задания вызывают мнимые затруднения. С целью успешного решения задачи учителю важно научить автоматически распознавать экономическую составляющую условия задачи. Это умение формируется в ходе поэтапного чтения. В условиях ограниченности ресурсов школы наработка этих умений невозможна только в рамках аудиторной работы. Большую, а возможно даже и решающую роль здесь играет самостоятельная работа ученика под системным руководством учителя. Например, ученик получает задачу на дом. Читая, он анализирует текст на предмет применимости экономических теоретических выкладок, а затем отмечает в тексте задачи места, свидетельствующие о правомерности их применения. В ходе анализа текста может быть выявлен недостаток знаний, который должен быть восполнен. Самый эффективный способ восполнения знаний – консультация учителя на предмет выбора подходящего для понимания

учебника. Далее следует математическое описание текста задачи с разработкой алгоритма её решения. Нередки случаи, когда решение экономических задач требует изучения некоторых тем по математике опережающими темпами. В частности, решение задач на поведение фирм - представителей различных типов рыночных структур потребует от школьника понимания экономического смысла производной. Поскольку производная и её свойства начинают изучаться в 10 классе, то участнику олимпиады – девятикласснику придётся эту тему изучить вне рамок учебного процесса, на элективном занятии. В этом случае важно очень бережно отнестись к желанию и стремлению ребёнка и максимально простым языком объяснить ему недостающую информацию.

Рассмотрев общие подходы, принципы и содержание подготовки старших школьников к участию в олимпиадном движении по общественным дисциплинам, можно сделать вывод о том, что подготовка к олимпиадам является важным элементом учебного процесса, который способствует развитию учеников, повышению их мотивации и уверенности в своих знаниях и навыках. Основными принципами подготовки к олимпиадам являются глубокое понимание предмета, регулярная практика, изучение примеров успешных работ и решений, работа в команде и уверенность в своих силах. Содержание подготовки к олимпиадам включает в себя изучение теоретических материалов, выполнение практических заданий и решение тестовых задач. Важным элементом подготовки является также работа с учебными пособиями, учебниками, учебными видео и другими информационными ресурсами. Кроме того, важным элементом подготовки к олимпиадам является мотивация учеников. Для этого можно использовать различные приемы, такие как организация мероприятий, посвященных олимпиадам, предоставление поощрений и призов, проведение индивидуальных и командных занятий и т. д.

В целом подготовка к олимпиадам по общественным дисциплинам способствует развитию учеников, повышению их образовательного уровня и уверенности в своих знаниях и навыках. Кроме того, участие в олимпиадах может стать важным элементом подготовки к поступлению в вузы и успешной карьере в будущем.

Литература

1. Итоги всероссийской олимпиады школьников в 2021/2022 учебном году (статистические данные) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ipk19.ru/vsosh/2023/statsbornik-2022.pdf>.
2. Всероссийская олимпиада школьников по экономике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://olimpiada.ru/activity/86/tasks>.
3. XIV всероссийская олимпиада школьников по экономике. Заключительный этап. 9–11 классы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.hse.ru/data/526/983/1224/1%20%D0%97%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D1%87%D0%B8%20%D1%80%D0%B5%D1%88%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F.pdf>.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Александрова Лада Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого».

Алексеева Инна Алексеевна, заместитель директора по базовой профессиональной образовательной организации ГБПОУ ПО «Псковский колледж профессиональных технологий и сервиса», г. Псков.

Ваторопина Светлана Витальевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого».

Воробьева Надежда Николаевна, учитель английского языка МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 22».

Верхоглядова Ольга Петровна, руководитель РЦРД «Абилимпикс», г. Псков.

Веткина Анна Владимировна, кандидат экономических наук, доцент кафедры цифровой экономики и управления ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого».

Гиренко Екатерина Николаевна, старший воспитатель МАДОУ «Детский сад № 61».

Горбатовская Наталья Михайловна, воспитатель МАДОУ «Детский сад № 5 «Надежда».

Евдокименкова Лариса Валентиновна, педагог дополнительного образования МАУДО «Дворец детского (юношеского) творчества имени Лёни Голикова».

Забило Светлана Валентиновна, учитель биологии и географии МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 22».

Клыпуненко Виктория Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого».

Комогорцева Татьяна Витальевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального, дошкольного образования и социального управления ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого», директор МАОУ «Школа № 20 имени Кирилла и Мефодия».

Левикова Анна Викторовна, тьютор МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 16».

Матвеева Екатерина Алексеевна, тьютор МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 16».

Мозуль Людмила Николаевна, кандидат экономических наук, начальник информационно-издательского отдела МАУ МООД «ИОМКР».

Мукка Елена Юрьевна, старший воспитатель МАОУ «Школа № 20 имени Кирилла и Мефодия».

Осипова Татьяна Васильевна, воспитатель МАДОУ «Детский сад № 9 «Журавлик».

Сарибекян Мария Андреевна, учитель-логопед МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 37».

Стасюк Оксана Геннадьевна, тьютор МАДОУ «Детский сад № 24».

Тимофеева Ирина Юрьевна, тьютор МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 16».

Филаретова Екатерина Дмитриевна, студент ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого».

Фролова Евгения Олеговна, воспитатель МАДОУ «Детский сад № 61».

Царёва Валентина Юрьевна, воспитатель МАДОУ «Детский сад № 9 «Журавлик».

Шапорда Анна Андреевна, учитель-логопед МАДОУ «Детский сад № 5 «Надежда».

Ответственный за выпуск
Л. Н. Мозуль

Компьютерная верстка
И. А. Хайле

Сдано в набор 05.06.2023.
Подписано в печать 29.06.2023.

Гарнитура Bookman. Формат 60x90¹/₁₆. Усл. п. л. 8,25.

Оригинал-макет выполнен
МАУ МООД «Институт образовательного маркетинга
и кадровых ресурсов»
173025, Великий Новгород, ул. Зелинского, д. 15.