

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«УНИВЕРСИТЕТ УПРАВЛЕНИЯ «ТИСБИ»

ИНКЛЮЗИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Издается с февраля 2016 года

Том 7, № 1 (25), 2022 год

ISSN 2499-9830

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

Главный редактор – кандидат педагогических наук, профессор Н.М. Прусс
Заместитель главного редактора – доктор юридических наук, профессор А.Б. Мезяев
Технические редакторы – Е.В. Мелина, Е.Н. Лопатина
Выпускающий редактор – И.А. Губайдуллина

Редакционная коллегия:

Аршамбо Доминик, д-р философии, проф. (Франция, г. Париж); Малофеев Н.Н., академик РАО, д-р пед. наук, проф. (г. Москва); Вачков И.В., д-р психол. наук, проф. (г. Москва); Демьянчук Р.В., д-р психол. наук, доц. (г. Санкт-Петербург); Ибрагимов Г.И., чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф. (г. Казань); Иксанов Х.В., д-р мед. наук, проф. (г. Казань); Матушанский Г.У., д-р пед. наук, проф. (г. Казань); Аксенова Г.И., д-р пед. наук, проф. (г. Рязань); Смолин О.Н., д-р филос. наук, проф., депутат ГД РФ, первый заместитель председателя Комитета ГД РФ по образованию (г. Москва); Соловьева И.Л., канд. пед. наук, доц. (г. Москва); Чошанов М.А., д-р пед. наук, проф. (США), Екжанова Е.А., д-р пед. наук, проф. (г. Москва), Старобина Е.М., д-р пед. наук, доц. (г. С-Петербург), Егоров П.Р., канд. пед. наук, доц. (г. Якутск), Алимханов Е.А., д-р пед. наук, проф. (Казахстан).

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (РОСКОМНАДЗОР). Свидетельство о регистрации печатного СМИ (журнал) ПИ № ФС 77-67742. Дата регистрации: 10.11.2016. Форма распространения: печатное СМИ (журнал). Территория распространения: Российская Федерация, зарубежные страны. Языки: русский, английский. Выходит 4 раза в год.

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

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

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

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

Бумага ВХИ, офсетная. Печать ризографическая. Тираж: 300 экз. Бесплатно. Дата выхода в свет: 20.05.2022 г. Усл. печ. л. 11,45. Заказ № 24. Формат 70x100/16. Отпечатано в Издательском центре УВО «Университет управления «ТИСБИ». Адрес: 420012, г. Казань, ул. Муштари, д. 13.

Перепечатка материалов допускается только с письменного разрешения редакции.

Редакция не несет ответственности за содержание публикаций.

© УВО «Университет управления «ТИСБИ», 2022 год

СОДЕРЖАНИЕ

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

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Осетрова А.А. МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ АРТТЕРАПИИ В СОВРЕМЕННОМ ДЕТСКОМ САДУ	8
--	----------

Березина Л.Г., Калинин В.С., Емельянова М.Н., ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С РАС НА БАЗЕ РЕСУРСНОГО КЛАССА МБОУ «СОШ №97»	16
---	-----------

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

Маняпова И.Н. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	24
--	-----------

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сидельникова А.А. КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ И ИГРЫ С НЕСТАНДАРТНЫМ (НЕТРАДИЦИОННЫМ) ОБОРУДОВАНИЕМ	48
---	-----------

Валеева Э.Р., Андреева М.С., Терентьева М.В., Ханова М.Р. ТЕХНОЛОГИЯ ТИКО-КОНСТРУИРОВАНИЕ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	60
--	-----------

КЛИНИЧЕСКАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Годунова А.П. ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОНКОЛОГИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ НА ОСНОВЕ РАЗВИВАЮЩИХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР	72
--	-----------

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Старостина А.Ю., Микляева Н.В. ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ТИПОВ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ И ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕЛОСТНОЙ КАРТИНЫ МИРА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	82
Сидельникова А.А. ИГРОВОЙ ПРАКТИКУМ ПО СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ С ДЕТЬМИ: «ПУТЕШЕСТВИЕ В БЕЛОГОРЬЕ»	102
Омарова Ж.М., Барабанова Е.И., Дюсембинова Д.А. О НЕКОТОРЫХ РЕЗУЛЬТАТАХ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОГРАММ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	112
Абольянина С.Р., Николаева И.А. ОБНОВЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СВЯЗИ С РЕАЛИЗАЦИЕЙ ФЕДЕРАЛЬНОГО ПРОЕКТА «СОВРЕМЕННАЯ ШКОЛА» НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ОБРАЗОВАНИЕ»	127

Уважаемые читатели и коллеги!

Наступил 2022 год. Наш журнал перешагнул пятилетний рубеж своего издания. За этот период времени опубликовано 327 статей от более 500 авторов. География нашего журнала охватывает более 50 городов: Москва, Санкт-Петербург, Уфа, Новосибирск, Екатеринбург, Якутск, Саратов, Череповец, Челябинск, Тольятти, Чебоксары, Ярославль, Таганрог, Сызрань, Барнаул, Томск, Омск, Белград, Краснодар, Норильск, Новохоперск, Кисловодск, а также зарубежные страны (Франция, Германия, США) и страны СНГ (Казахстан, Латвия, Белоруссия, Украина, Узбекистан, Молдова, Армения и т.д.).

Мы хотим поблагодарить за преданность наших постоянных авторов, партнеров и коллег: Московский педагогический государственный университет (МПГУ), Казанский научно-исследовательский технический университет (КАИ), Казанский (Приволжский) федеральный университет (КФУ), Институт развития образования Республики Татарстан, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Российскую академию народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации и другие вузы России.

Разрешите представить вашему вниманию 1-й выпуск (25-й) журнала 2022 г. «Инклюзия в образовании», который включил в себя 10 статей от 18 авторов. В этом номере география публикаций представлена такими городами, как Москва, Казань, Нурлат (Республика Татарстан), Сясьстрой (Ленинградская область), а также публикация из Казахстана.

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

Рубрика «Инклюзивное образование» представлена двумя статьями. Статья коллеги из Института детства ФГБОУ ВО «МПГУ» (г. Москва) на тему: «Методы и технологии арттерапии в современном детском саду» раскрывает современный подход к использованию арттерапии в детском саду, дает характеристику основных методов и технологий. Статья авторов из Казани «Использование игровых технологий в социально-эмоциональном развитии детей с РАС на базе ресурсного класса МБОУ «СОШ № 97» раскрывает ведущий тип

деятельности дошкольников - игру - как значимую часть в работе с детьми с РАС на протяжении всего школьного периода, так как именно она знакомит детей с нормами и правилами поведения, дает возможность практиковать навыки коммуникации с другими людьми. В данной статье представлена методическая разработка, особенностью которой является использование игровых технологий во время групповых занятий во внеурочное время.

Рубрика «Открытое пространство инклюзии» представлена статьей коллеги из Нурлата (Республика Татарстан). В статье «Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с расстройствами аутистического спектра» автор рассматривает возможность повышения уровня знаний, умений и навыков у родителей в вопросах коррекции поведения и установления сотрудничества со своими детьми, что будет способствовать успешной их социализации и интеграции в обществе. Приобретение самостоятельных специальных умений у родителей способствует формированию у ребенка с РАС положительных черт поведения, уменьшению аутичных проявлений и других недостатков развития. Программа психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с РАС, перекликается с СИПР, разработанной на основании АООП в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО ОВЗ).

В рубрике «Теория и практика инклюзивного образования» представлены статьи авторов из Москвы и Казани. Педагог-практик из Москвы представляет тему «Кинезиологические упражнения и игры с нестандартным (нетрадиционным) оборудованием». В статье описываются специфика образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, принципы построения предметно-развивающей среды для них, тактика поведения с учетом ведущего типа полимодальности восприятия у ребенка, комплекс кинезиологических упражнений с нетрадиционным материалом, который направлен на всестороннее развитие компонентов речи, ориентировку в пространстве. Представленный комплекс способствует формированию и коррекции проприорецепции, сенсорных способностей, зрительно-моторной координации, мелкой и крупной моторики. Авторы из Казани, также педагоги-практики, представили вниманию на страницах журнала тему «Технология ТИКО-

конструирование в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья», которая демонстрирует деятельность МАДОУ «Детский сад № 282» для детей с различными нарушениями зрения, направленную на стабилизирование психологического состояния детей, на развитие познавательной деятельности и речи. Актуальность проблемы развития слабовидящих детей в дошкольном учреждении стимулирует воспитателей на постоянный поиск новых идей и технологий, позволяющих оптимизировать коррекционную работу, отвечающих требованиям ФГОС, с учетом особенностей психофизического развития дошкольников. ТИКО-конструирование тесно связано с интеллектуальным и чувственным развитием ребенка. Особенно технология ТИКО важна для остроты зрения, точности цветовосприятия, тактильных свойств, формы и величины предметов, восприятия пространства.

Рубрика «Коррекционная педагогика» включила в себя 4 статьи коллег из Москвы, Ленинградской области и Казахстана. Статья наших постоянных авторов и коллег из ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» представляет в этом номере «Исследование взаимосвязи типов семейных отношений и формирования целостной картины мира у старших дошкольников с задержкой психического развития». Она описывает опыты исследования по данному направлению у старших дошкольников с задержкой психического развития, даются примеры апробированных диагностических заданий. Автором из Москвы (статья «Игровой практикум по сенсорной интеграции с детьми: «Путешествие в Белогорье») обобщается опыт по проведению открытого занятия одного из финалистов Городского конкурса «Учитель-дефектолог-2021». Его особенностью является использование игровой формы обучения детей и методов, приемов сенсорной интеграции. Коллеги из Казахстана представляют вниманию статью «О некоторых результатах применения программ коррекционной работы с детьми с расстройством аутистического спектра». Аутизм, пишут авторы, - это глобальная проблема современного общества. Научные исследования ученых и практиков, работающих с детьми с диагнозом «Расстройство аутистического спектра» (РАС), вносят вклад в создание благоприятной дружественной, по отношению к таким детям, среды. В частном фонде «Фонд Булата Утемуратова» и его Аутизм-центрах «Асыл Мирас» реализуется набор программ, нацеленных на преодоление трудностей в коммуникации и социализации детей. В

данной статье презентуется опыт Аутизм-центров по систематизации и анализу результатов коррекционных мероприятий на примере работы программы «Ранняя поддержка». Научно-методологический подход к программе интервенции в раннем возрасте открывает возможность рассмотрения ее закономерных этапов в логике нормального аффективного развития ребенка. Представляют опыт коррекционно-развивающей работы с обучающимися с нарушением слуха и задержкой психического развития в связи с обновлением инфраструктуры образовательного учреждения, участвовавшего в национальном проекте «Образование», коллеги из Ленинградской области (г. Сясьстрой). В их статье рассмотрены подходы к обновлению содержания образования на основе проведенного психологического исследования проблемы готовности к инновационной деятельности группы педагогов.

Рубрика «Клиническая и специальная психология» содержит статью по теме: «Формирование психологической устойчивости младших школьников с онкологическими заболеваниями на основе развивающих компьютерных игр», в которой описана роль психологической устойчивости в адаптации и формировании школьной зрелости детей младшего школьного возраста с онкологическими заболеваниями, приводятся результаты диагностики и методические рекомендации по восстановлению и формированию психологической устойчивости на основе компьютерных развивающих игр.

Мы благодарим всех наших авторов и читателей за поддержку, надеемся на дальнейшее плодотворное сотрудничество. Количество статей, авторов, география и разнообразие тематики говорят о востребованности, надежности и высоком качестве издания. До встречи во втором номере журнала «Инклюзия в образовании» 2022 г.

С уважением,
главный редактор,
президент Университета
управления «ГИСБИ»
Нэлла Матвеевна Прусс.

УДК 376

МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ АРТТЕРАПИИ В СОВРЕМЕННОМ ДЕТСКОМ САДУ

А.А. Осетрова

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

***Аннотация.** В статье раскрывается современный подход к использованию арттерапии в детском саду, дается характеристика основных методов и технологий.*

***Ключевые слова:** арттерапия, пассивный подход, активный подход, методы, игротерапия, изотерапия, песочная терапия, сказкотерапия.*

Арттерапия (лат. ars – искусство, греч. theapeia – лечение), о которой так много говорят в последнее время, переводится как «лечение искусством» (ввел понятие английский врач и художник Адриан Хилл) [1]. Оно ориентировано на поддержку эмоционально-гармонического состояния личности и достижение эмоционального равновесия, преодоление негативных эмоций, а также помощь в преодолении ребенком стереотипов, расширении пределов своих возможностей и границ, освоении ресурсов для самовыражения чувств и эмоций, раскрытия своего внутреннего потенциала. В связи с этим арттерапия базируется на нескольких принципах: личностно-ориентированный принцип, деятельностный принцип, принцип совместно-разделенной деятельности; принцип систематичности и последовательности, принцип единства диагностики и коррекции. При этом в отличие от принципов, связанных с методикой обучения рисованию, лепке, аппликации и др., арттерапия не предполагает использование принципов обучения способам отражения внешнего окружающего мира в образах различных видов искусства (графического, музыкального, пластического и др.) – напротив, она

создает условия для адаптации и социализации ребенка с ОВЗ в современном мире средствами искусства, через художественно-творческую деятельность.

В связи с этим существует две основные методики развития личности посредством применения арттерапевтических технологий: пассивная и активная [1; 2].

Пассивный подход заключается в применении произведений творчества, созданных другими людьми, в качестве средства «лечения» «социального вывиха» и эмоционального дисбаланса: например, ребенок может рассматривать созданные кем-то картины, вычитывать сказки, рассказы различной художественной направленности, слушать музыкальные композиции.

Активный подход предусматривает создание творческих проектов самостоятельно. Исследователи (М.В. Киселева [4], А.И. Копытин [6], Е.А. Медведева [5] и др.) отмечают, что арттехники формируют мотивационную основу самостоятельных и совместных действий, повышают настроение и, как следствие, улучшают психосоматическое состояние ребенка с ОВЗ, способны в простой, доступной форме донести до него информацию, помогают быстро и эффективно усвоить и запомнить новый материал и т.д. При этом выбор методов опирается на возрастные и индивидуальные особенности детей с ОВЗ, степень, тяжесть нарушения, с одной стороны; с другой – на интересы дошкольников, специфику воздействия каждого вида искусства, гибкие формы организации коррекционно-воспитательного и коррекционно-образовательного процесса.

Перечислим основные технологии, которые при этом используются:

- **игровые** – влияние через игровую деятельность, комплексы игровых методов обучения и игровых обучающих ситуаций;

- **изобразительные** – влияние через изобразительную деятельность, использование традиционных и нетрадиционных техник лепки, рисования и аппликации, конструирование и декоративно-прикладное искусство и др.;

- **музыкальные** – влияние через восприятие музыки, пение, игру на музыкальных инструментах и синестезию;

- **танцевальные (данстерапия)** – метод интегральной телесной терапии (выполнение двигательных упражнений, основанных на растяжении мышц, вместе с родителями), дыхательные практики, влияние через движения под музыку (танец, пластика, ритмика);

- **театрализованные** – влияние через образ, обыгрывание кукольных персонажей (куклотерапия), театрализацию, инсценирование.

Игровые сеансы и занятия (**игротерапия**) назначаются тем детям, у которых отмечаются бедность эмоционального мира, запаздывание в развитии социальных эмоций, неадекватное эмоциональное реагирование и неустойчивость. Им предлагается разыгрывать этюды из психогимнастики и ситуации-драматизации, например: «Какой я?», «Какая наша группа?» и др.; дается возможность выплеснуть чувства, подавляемые в проблемных ситуациях. На следующем этапе для коррекции страхов используют подвижные игры, например: «Пятнашки с правилами», «Мяч в кругу», «Лимонный сок», «Автобус», «Злые собаки» и др. (по методике А.И. Захарова [3]). Для ролевого разыгрывания в дальнейшем предлагаются русские народные сказки: «Колобок», «Сестрица Аленушка», «Гуси-лебеди», «Царевна-лягушка», «Царевна-несмеяна». Здесь ребенок в игровом образе сдает «экзамен» на успешность противостояния негативным эмоциям и чувствам.

Коррекционным целям способствует и перенос негативных качеств личности ребенка на игровой образ, отстраняясь от которого ребенок получает возможность проиграть свое отношение к повторяющимся конфликтным ситуациям и изменить его, подобрать более гибкую тактику поведения и стратегию взаимодействия. Кроме того, игровая терапия способствует самовыражению в игре, поэтапному развитию и формированию игровой деятельности как ведущей деятельности детей дошкольного возраста, является помощником в усвоении знаний, умений и навыков, ключевых

компетенций, необходимых для жизни в обществе и обучения через совместную игру.

Изотерапия занимает одно из значимых мест в арттерапевтической иерархии. Включает в себя возможность проекции внутренних переживаний, эмоциональных проявлений (страхов, агрессии, озлобленности), выражения чувств и представлений о мире социально приемлемым способом. При этом ребенок проходит ряд стадий:

- изображение внутреннего мира ребенка через изобразительные средства и установление контакта с педагогом;

- выражение эмоций и борьба противоположностей, которая накладывается на процесс рисования, углубление взаимоотношений с изотерапевтом и другими людьми;

- смена негативных чувств и эмоций на позитивные, гармонизация картины мира и отношения к себе.

Приемы (техники) изобразительной деятельности, как традиционные (метод совместного рисования, метод и приемы комментированного рисования и комментирующей речи, прием формообразующих движений и др.), так и нетрадиционные (каракули, рисование пальчиками, кляксография, рисование «по мокрому» (на влажном листе) и др.), помогают детям изменить к лучшему настроение, повышают заинтересованность ребенка в деятельности, способствуют расширению кругозора и представлений об окружающем, формированию причинно-следственных связей. При этом важно, что используемые арттехники работают не на результат (например, нарисовать натюрморт), а на процесс, что позволяет создать условия для проживания значимой для ребенка деятельности как самоценной для него. Результат деятельности здесь не оценивается. «Мне нравится смотреть, как ты рисуешь», – это одна из установок изотерапевта, которая способствует раскрытию потенциалов как деятельности, так и развития человека, формированию положительного отношения к себе, стрессоустойчивости.

Песочная терапия – один из видов изобразительной деятельности, но можно отметить еще несколько новых и интересных

функций песка: развитие тактильной чувствительности, развитие мелкой моторики рук и релаксирующее воздействие на весь организм ребенка в целом. При этом ребенок проходит несколько стадий работы с песком: от стадии хаоса, борьбы до восстановления порядка и эмоционального равновесия. Одновременно с этими стадиями педагоги учат детей с ОВЗ рисовать песочные картины, строить из песка, искать в нем разные игрушки, моделировать объекты, придумывать рассказы по следам выполненных действий, что способствует освоению логико-грамматических конструкций языка и коммуникативных умений.

Сказкотерапия и библиотерапия схожи по своим функциям и, помимо воздействия на мотивационный и эмоциональный компоненты личности, способствуют формированию умения проектировать собственную деятельность как самостоятельную, опыту совместной работы в коллективе. Их можно применять при драматизации сказки, чтении рассказа и пересказа его с опорой на серию сюжетных картинок, по зарисованному схематично плану и т.д. При этом развивается связная речь, формируются мыслительные операции, дети учатся рассуждать и аргументировать свои ответы, общаться.

Театр, фото- и кинематографическое искусство, казалось бы, далеко находятся от специфики коррекционно-педагогической работы с детьми с особыми образовательными потребностями, однако они тоже, при умелом применении, способствуют снятию тревожности, повышению уверенности в себе и формированию положительной самооценки, учат детей слушать себя и других, формируют навыки и умения продумывания плана спектакля или сказки, распределения ролей, создают установки на работу в коллективе. Поэтому они часто сочетаются с созданием фото- и мультипликационных, театрализованных студий в детском саду. Например, такие студии могут опираться на методику драматической психоэлевации («возвышения души средствами психодрамы»), разработанную И.Я. Медведевой и Т.Л. Шишовой [5] и позволяющую на основе специальных техник («монолог протагониста», «двойник или второе Я», «обмен ролями», «отображение») проводить сеансы куклотерапии,

снимающие нарушения поведения у детей с особыми образовательными потребностями.

На первом этапе такой работы происходят выделение патологической доминанты поведения и разыгрывание этюдов, связанных с ней (отрицательная роль дается кукле, положительная – ее хозяину, ребенку).

На втором этапе работы происходит включение отыгранных миниатюр в сценарий лечебного спектакля, в котором будут участвовать все дети. Они же готовят к нему декорации, костюмы и атрибуты.

На последнем этапе работы проводится генеральная репетиция и разыгрывается сам спектакль. На него приглашаются родители воспитанников и обучающихся. Им демонстрируют, как дети смогли осознать и преодолеть имеющиеся нарушения социального развития, изменить свою социальную позицию и готовность к формированию межличностных отношений с другими людьми.

Перечисленные технологии опираются при этом на несколько групп методов (согласно Е.А. Тупичкиной [7]):

- *перцептивные методы* артпедагогической деятельности, которые предусматривают взаимодействие ребенка с готовыми изобразительными средствами: их восприятие, рассматривание, создание на основе увиденного своих фантазий, анализ своего эмоционального отклика на них;

- *методы управления своим эмоциональным состоянием, направленные на отреагирование эмоций* (ресурсные техники): «Песочный дождик», «Мусорное ведро», «Волшебные превращения» и др.

- *коммуникативные арттехники и методы*: «рисование по кругу», «разговор двух линий», «коллективная картина» и др.

- *созидательные методы*, предусматривающие непосредственную изобразительную деятельность детей, создание детьми продуктов изобразительного творчества: это могут быть изображения конкретных предметов, абстрактные образы, метафорические картинки и др.

Обычно они используются в комплексе. Л.А. Белозорова [2] дополняет их:

- методами проектирования фасилитирующей среды, включающей в себя творческое взаимодействие, безусловное принятие и понимание потребностей ребенка, признание его достоинств;
- методами развития дивергентного мышления дошкольников, позволяющими по-новому взглянуть на ситуацию взаимодействия и жизненные ситуации, проанализировать их с разных точек зрения и найти оптимальные варианты решения проблемных ситуаций.

Литература

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном и инклюзивном образовании: Учебник для СПО / Под ред. Е.А. Медведевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2018. – 274 с.
2. Белозорова Л.А. АРТ-терапия как средство психокоррекции нарушений эмоциональных состояний детей-дошкольников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Воронеж, 2011.
3. Захаров А.И. Психотерапия неврозов у детей и подростков. — М.: Медицина, 1982.
4. Киселева М. В. Арттерапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. – СПб.: Речь, 2006. – 160 с.
5. Медведева И.Я., Шишова Т.Л. Лекарство – кукольный театр. – М.: Никая, 2009.
6. Методы арттерапевтической помощи детям и подросткам: отечественный и зарубежный опыт / Под ред. А.И. Копытина. – М.: Когито-Центр, 2012. – 285 с.
7. Тупичкина Е.А. Практикум по арттерапии как инновационная форма организации совместной образовательной деятельности в инклюзивных группах и классах. – <https://anoprofzaschita.ru/useruploads/all/Praktikum%20po%20artterapii%20Tupi4kina%20EA%2012-14.04.pdf>.

Автор публикации

Осетрова Анастасия Алексеевна, ст. преподаватель Института детства ФГБОУ ВО «МПГУ», г. Москва, Россия.

ART THERAPY METHODS AND TECHNOLOGIES IN A MODERN KINDERGARTEN

Osetrova A., Senior Lecturer, Institute of Childhood, the Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia.

Abstract. *The article reveals a modern approach to the use of art therapy in the kindergarten, describes main methods and technologies.*

Key words: *art therapy, passive approach, active approach, methods, game therapy, isotherapy, sand therapy, fairy tale therapy.*

References

1. Art pedagogy and art therapy in special and inclusive education: a textbook/ ed. by E. Medvedeva. – 2nd ed., corrected and add. – M.: Yurayt Publishing House, 2018. – 274 p.
2. Belozorova L. ART-therapy as a means of psycho-correction of violations of the emotional states of preschool children: Abstract of the dissertation for the degree of Candidate of psychology Sciences. – Voronezh, 2011.
3. Zakharov A. Psychotherapy of neurosis in children and adolescents. – M.: Medicine, 1982.
4. Kiseleva M. Art therapy in working with children: A guide for child psychologists, teachers, doctors and specialists working with children. – St. Petersburg: Speech, 2006. – 160 p.
5. Medvedeva I., Shishova T. Treatment is a puppet theater. – M.: Nikea, 2009.
6. Methods of art therapy assistance to children and adolescents: domestic and foreign experience / Under the editorship of A. Kopytin. – M.: Kogito-Centre, 2012. – 285 p.
7. Tupichkina E. Workshop on art therapy as an innovative form of organizing joint educational activities in inclusive groups and classes. – <https://ano-profzaschita.ru/useruploads/all/Praktikum%20po%20artterapii%20Tupi4kina%20EA%2012-14.04.pdf>.

Дата поступления: 03.03.2022.

УДК 37.015.3

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ
С РАС НА БАЗЕ РЕСУРСНОГО КЛАССА МБОУ «СОШ № 97»**

Л.Г. Березина, В.С. Калинин, М.Н. Емельянова

МБОУ «Русско-Татарская СОШ № 97», г. Казань, Россия

***Аннотация.** Как известно, ведущим типом деятельности дошкольников является игра, однако в младшем школьном возрасте и следующих за ним возрастных периодах ведущие виды деятельности не вытесняют игру, а продолжают включать ее в процесс развития ребенка. В случае с детьми с расстройствами аутистического спектра значимость игровой деятельности особенно высока на протяжении всего школьного периода, поскольку знакомит детей с нормами и правилами поведения, дает возможность практиковать навыки коммуникации с другими людьми. В данной статье представлена методическая разработка, особенностью которой является использование игровых технологий во время групповых занятий во внеурочное время.*

***Ключевые слова:** расстройства аутистического спектра, социально-эмоциональное развитие, эмоциональный интеллект, игровые технологии.*

Как известно, ведущим типом деятельности дошкольников является игра, однако в младшем школьном возрасте и следующих за ним возрастных периодах ведущие виды деятельности не вытесняют игру, а продолжают включать ее в процесс развития ребенка. В случае с детьми с расстройствами аутистического спектра значимость игровой деятельности особенно высока на протяжении всего школьного периода, поскольку знакомит детей с нормами и правилами поведения, дает возможность практиковать навыки коммуникации с другими людьми. В данной статье представлена методическая разработка, особенностью которой является использование игровых технологий во время групповых занятий во внеурочное время.

По определению Г.К. Селевко, игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением.

Понятие «игровые педагогические технологии» включает достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр. В отличие от игр в их общепринятом понятии педагогическая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью.

Социально-эмоциональное развитие, как развитие положительного отношения ребенка к себе, другим людям, окружающему миру, коммуникативной и социальной компетентности детей, рассматривается в работах С.А. Бухтияровой [1]. Говоря о социально-эмоциональном развитии, стоит вспомнить еще об одном необходимом навыке – эмоциональном интеллекте.

Эмоциональный интеллект – это способность распознавать эмоции, намерения, мотивацию, желания как у себя, так и у других людей. Данный навык помогает решать практические задачи и достигать поставленных целей в жизни, учебе или работе. Люди с развитым эмоциональным интеллектом умеют договариваться с другими, принимать решения и правильно реагировать на негативные ситуации.

О.В. Блохина в своей работе отмечала, что накапливая определенные моменты проживания и фиксации на каком-либо чувстве, ребенок сможет создать собственный эмоциональный фонд, с помощью которого он сможет ориентироваться в собственных чувствах и чувствах людей, которые его окружают [2]. Формирование подобного «эмоционального фонда» для детей с расстройствами аутистического спектра в рамках социально-эмоционального развития – одна из наиболее важных задач, стоящая наравне с развитием коммуникативной и социальной компетентности. Однако в работе с

детьми с РАС мы сталкиваемся сразу с несколькими трудностями, мешающими им переживать, осознавать и, как следствие, ориентироваться в эмоциях. Опираясь на свой опыт работы и прочитанную литературу, нами был сделан вывод, что к основным проблемам, мешающим развитию социально-эмоциональной сферы, можно отнести:

- Во-первых, слабую потребность в общении с людьми у детей с РАС. В свою очередь, данная потребность выражается в стремлении человека к познанию и оценке других людей, а через них и с их помощью – к самопознанию и самооценке. Дети узнают о себе и об окружающих благодаря разнообразным видам деятельности, так как человек проявляется в каждой из них по-разному.

- Второй особенностью является нарушение внимания. У аутичных детей нарушение внимания проявляется в самых разнообразных формах: «непроницаемости» или своего рода застывании, «повторяемости», когда дефект внимания проявляется в навязчивых стереотипных действиях, неспособности направлять и фиксировать свой взгляд.

- Третьей особенностью можно считать низкий уровень оперативной (краткосрочной) памяти. Некоторые исследователи считают рабочую память ядром когнитивного дефицита при аутизме [3]. Однако сложность стимула также является важным фактором в данном нарушении памяти.

На наш взгляд, в условиях нашей школы работу над развитием социально-эмоциональной сферы целесообразно проводить, опираясь на вышеперечисленные особенности. Однако недостаточно по отдельности стимулировать потребность в общении, развивать внимание и оперативную память, важно создавать благоприятную для этого среду.

Как известно, работа учителя-дефектолога и педагога-психолога заключается не только во взаимодействии с детьми, но и в общении с родителями и педагогами. В среде инклюзивного образования мы сталкиваемся с тем, что вместо классических взаимоотношений, где есть три стороны – учитель, ученик, родители, добавляется еще и

четвертая сторона – ученики ресурсного класса. Такое деление детей на две группы связано, в первую очередь, с тем, что необходимо дополнительно работать с нейротипичными учениками (регулярный класс), настраивать их на взаимодействие с одноклассниками с особенностями развития. Подобная работа осуществляется нами в рамках классных часов и представляет собой групповые занятия в форме игр. Специалистам, проводящим подобные занятия, необходимо установить доверительные отношения с классом и поощрять активных ребят, желающих участвовать в совместных с детьми с РАС тренингах. В ходе проведения совместных групповых занятий на формирование толерантности, необходимых социальных навыков, эмоционального интеллекта нормотипичные дети лучше узнают своих особенных одноклассников, в то время как последние получают необходимые социальные навыки. Работу можно продолжить в комнате сенсорной разгрузки, где детям будут предложены совместные игры (по парам или в подгруппах). Особое значение имеет воспитательная работа с нейротипичными детьми. После проведения всех перечисленных мероприятий можно обсудить их впечатления от игр и узнать, какой совместной деятельностью они хотели бы заниматься в следующий раз. Важно поощрять активных детей и настраивать их на проявление инициативы в общении с аутичными одноклассниками.

Для формирования коммуникативных и социальных компетенций у детей, обучающихся в ресурсном классе, важно проводить работу не только во время внеурочных занятий, но и в учебное время, в типичных условиях, применяя игровые технологии, направленные на развитие социальных навыков. Такие игровые ситуации могут представлять собой: поиск вещей после уборки или перестановки, просьбу поделиться карандашами нужного цвета, которые есть только у некоторых одноклассников, и другие подобные ситуации, которые можно создавать повсеместно.

Таким образом, вышеперечисленная работа организуется по следующему плану:

- Проведение просветительской и воспитательной работы со всеми детьми в регулярном классе.

- Проведение совместных игр, направленных на развитие эмоционального интеллекта и необходимых социально-коммуникативных навыков (подача себя, приветствие других, управление голосом, эмоциями, инициирование и ведение диалога с другими, реагирование на замечания и критику).

- Стимулирование общения со стороны учеников регулярного класса (через проведение совместных игр, выяснение их интересов в играх, поощрение).

- Создание ситуаций для развития коммуникации во внеурочное время. Например, убираем ручку из пенала либо кладем ту, которая перестала писать, удивляемся и просим ручку у кого-нибудь из одноклассников. Другая ситуация: кладем коробку с одеждой на физкультуру на новое место, говорим ребенку, что вчера была уборка, вещи переложили и теперь ему нужно найти свою коробку. В подобных ситуациях ребенку необходимо самостоятельно вступить в контакт с окружающими, чтобы достигнуть желаемого.

Стоит отметить, что во время проведения групповых занятий (пункт № 2) особенной популярностью среди детей пользуется игра «В мире эмоций», разработанная нашими специалистами. Игра проходит следующим образом:

1. Подготавливаются картинки с сюжетом (по типу методики Р.Р. Калининой [4], в нашем случае используются цветные картинки, найденные в Интернете). На них изображены несколько персонажей, взаимодействующих между собой. Важно, чтобы дети могли понять суть происходящего и распознать эмоции персонажей. Картинки можно распечатать или показать на экране.

2. Дети по очереди выходят к доске, им достается случайная сюжетная картинка. Сначала ребенку необходимо рассказать, что происходит на изображении.

3. После обсуждения сюжета с классом участник делится своим мнением о том, какие чувства испытывают персонажи и какие эмоции они выражают. В случае возникновения трудностей вербально выразить ответ ребенок может использовать специальные карточки с названиями и изображениями эмоций в качестве визуальной опоры.

4. Далее участнику предлагается повторить эмоции персонажей, о которых он только что рассказывал, после чего к доске выходит следующий ребенок.

5. Когда все дети приняли участие, можно провести голосование и узнать, кто, по их мнению, лучше понимает и повторяет эмоции.

Нашими сотрудниками применяются и другие игры, направленные на проживание детьми эмоциональных состояний, а также игры, формирующие эффективные способы общения, такие как «Угадай настроение», «Говорящие предметы» и «Попроси игрушку».

Безусловно, использование игровых технологий в социально-эмоциональном развитии детей с РАС в условиях школы будет основываться, прежде всего, на потребностях детей, их особенностях, возрасте и даже конкретных социально-экономических условиях территории. И «набор» этих технологий, собранных в Программу, необходимо постоянно совершенствовать, подвергать оценке и корректировке.

Жизнь часто сравнивают с игрой. Как и в любой игре здесь есть определенные правила – нормы поведения, обычаи, усвоение этих правил и умелое пользование ими есть не что иное, как навыки, которые мы развиваем на протяжении всей жизни. В работе с детьми слово «игра» несет особое значение. Н.В. Картунова в своей работе пишет: «Практически из любой деятельности можно создать максимально развивающую активность. Важно не то, что именно мы делаем, важно то, как мы это делаем. Ребенок учится не для нас. Он учится для себя, а мы ему в этом можем помогать» [5].

Литература

1. Бухтиярова С.А. Современные альтернативные формы и методы социально-коммуникативного развития дошкольников // Международный и всероссийский конкурс для педагогов, воспитателей и детей «Время знаний». [Электронный ресурс]. – URL: <https://edu-time.ru/pub/124449>.
2. Блохина О.В. Возможности формирования самооценки у младшего школьника во внеурочное время // Образовательная социальная сеть. [Электронный ресурс]. – URL:

<https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/vospitatelnaya-rabota/2015/09/18/statyana-temu-vozmozhnosti-formirovaniya>.

3. Diane L. Williams The Profile of Memory Function in Children With Autism // University of Pittsburgh School of Medicine: Пер. ст. Ю.В. Журавлевой. [Электронный ресурс].

URL:https://www.defectologiya.pro/zhurnal/osobennosti_funkczii_pamyati_u_detej_s_autizmom/.

4. Калинина Р.Р. Методика изучения осознания детьми нравственных норм «Сюжетные картинки».

5. Картунова Н.В. Использование социально-ориентированных игровых технологий в восстановлении развития детей с расстройством акустического спектра // Вопросы дошкольной педагогики. – 2021. – № 5 (42).

Авторы публикации

Березина Лилия Геннадьевна, педагог ресурсного класса, МБОУ «Русско-Татарская СОШ № 97», г. Казань, Россия. E-mail: lilsi@inbox.ru.

Калинин Владислав Сергеевич, магистрант кафедры общей психологии КФУ; педагог-психолог, МБОУ «Русско-Татарская СОШ № 97», г. Казань, Россия.

E-mail: evasidl@mail.ru.

Емельянова Марина Николаевна, учитель-дефектолог ресурсного класса, МБОУ «Русско-Татарская СОШ № 97», г. Казань, Россия. E-mail: 28120709@mail.ru.

THE USE OF GAME TECHNOLOGIES IN THE SOCIO-EMOTIONAL DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH ASD ON THE BASIS OF THE RESOURCE CLASS AT SHOOOL № 97

Berezina L., resource class teacher, MBOU «Russian-Tatar secondary school № 97», Kazan, Russia. E-mail: lilsi@inbox.ru.

Kalinin V., master's student of the Department of General Psychology of KFU; teacher-psychologist, MBOU «Russian-Tatar secondary school № 97», Kazan, Russia.

E-mail: evasidl@mail.ru

Emelyanova M., teacher-defectologist of the resource class, MBOU «Russian-Tatar secondary school № 97», Kazan, Russia. E-mail: 28120709@mail.ru.

***Abstract.** As it is a well-known fact, that a game is the leading type of activity for preschool children, however, in primary school and periods following it the leading types of activity do not displace games but continue to include it in the child's development process. In the case of children with autism spectrum disorders, the importance of play activity is especially high throughout the school period because it familiarizes children with the norms and rules of behavior and gives them the opportunity to practice communication*

skills with other people. This article presents a methodological development, the feature of which is the use of play technology during group activities outside of school hours.

Key words: *autism spectrum disorders, social-emotional development, emotional intelligence, play technology.*

References

1. Bukhtiyarova S. Modern alternative forms and methods of social and communicative development of preschool children // International and All-Russian competition for teachers, educators and children "Time of Knowledge". [Electronic resource]. – URL: <https://edu-time.ru/pub/124449>.
2. Blokhina O. Possibilities for the formation of self-esteem in a younger schoolchild during extracurricular time // Educational social network. [Electronic resource]. – URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/vospitatelnaya-rabota/2015/09/18/statyana-temu-vozmozhnosti-formirovaniya>.
3. Diane L. Williams The Profile of Memory Function in Children With Autism // University of Pittsburgh School of Medicine // Translation of the article by Yu. Zhuravleva. [Electronic resource]. – URL: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/osobennosti_funkczii_pamyati_u_detej_s_autizmom/.
4. R. Kalinin's methodology for studying children's awareness of moral norms «Subject Pictures».
5. Kartunova N. The use of socially oriented gaming technologies in restoring the development of children with an acoustic spectrum disorder // Issues of preschool pedagogy. – 2021. – № 5 (42).

Дата поступления: 11.04.2022.

УДК 376.2

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

И.Н. Маняпова

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

***Аннотация.** Для успешной социализации и повышения уровня качества обучаемости школьников с расстройствами аутистического спектра становится актуальной не только проблема образования и воспитания их в учебном заведении, а на первое место выходит работа с семьей ребенка с особыми образовательными потребностями.*

Автор рассматривает возможность повышения уровня знаний, умений и навыков у родителей в вопросах коррекции поведения и установления сотрудничества со своим ребенком, что будет способствовать успешной их социализации и интеграции в обществе. Приобретение самостоятельных специальных умений у родителей способствует формированию у ребенка с РАС положительных черт поведения, уменьшению аутичных проявлений и других недостатков развития.

Программа психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с РАС, перекликается с СИПР, разработанной на основании АООП в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО ОВЗ).

***Ключевые слова:** расстройства аутистического спектра, индивидуальный образовательный план, коррекционно-развивающая работа, сенсорное развитие, мелкая моторика, пинцетный захват, указательный жест, физическая помощь, нежелательное поведение, установление руководящего контроля, формирование учебного поведения, сотрудничество.*

Полноценное развитие ребенка с ограниченными возможностями здоровья как неотъемлемое право человека – одна из важнейших целей современного инклюзивного образования, которое

требует поиска наиболее эффективных путей достижения поставленных педагогических задач.

В связи с особой воспитательной ролью семьи перед учителем-дефектологом актуально стоит вопрос, как максимизировать положительное и свести к минимуму отрицательное влияние семьи на развитие ребенка с ограниченными возможностями здоровья. И в зарубежной, и в отечественной литературе по коррекционной педагогике общепризнанным считается положение о ключевой роли семьи в обучении и воспитании ребенка с особыми образовательными потребностями. Детско-родительские отношения, как ведущий фактор, напрямую влияют как на процесс обучения и воспитания, так и на конечную цель в целом.

Ведь зачастую инвалидность ребенка воспринимается родителями как личная трагедия. Впервые узнав о заболевании ребенка, родители оказываются глубоко потрясенными и длительное время находятся в «шоковом» состоянии. Они живут в условиях хронической психотравмирующей ситуации, постоянного эмоционального напряжения и волнующих вопросов: «Почему мой ребенок не может быть таким же, как другие дети? Как справиться с подавленностью, страхом, разочарованием, связанными с заболеванием малыша? Можно ли его вылечить?».

В.А. Вишневский следующим образом описал реакцию родителей на заболевание ребенка: «Сначала родители отторгают саму мысль о возможности серьезного заболевания и о том, что их ребенок не такой, как все. Зачастую они склонны обвинять друг друга и близких родственников в плохой наследственности, неправильном поведении. Отрицание дефекта сменяется переживанием вины. Родители испытывают одновременно любовь к своему малышу и чувство рухнувшей гордости за него» [1].

В данной работе рассмотрим семьи, воспитывающие детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС). В актуальных условиях, на основании анализа ситуации, можно сделать вывод, что с каждым годом количество детей с расстройствами аутистического спектра стремительно растет.

Еще в 2000 г. считалось, что распространенность аутизма составляет от 5 до 26 случаев на 10 тыс. детского населения. В 2005 г. уже на 250-300 новорожденных в среднем приходился один случай аутизма. По данным Всемирной организации аутизма в 2008 г. один случай аутизма приходился на 150 детей. За 10 лет количество детей с аутизмом выросло в 10 раз.

Именно семьи, воспитывающие детей с РАС, зачастую оказываются замкнутыми в своей проблеме, им не хватает необходимых знаний о способах взаимодействия с ребенком, методах обучения, коррекции поведения детей.

Расстройства аутистического спектра относятся к первазивным (всепроникающим) нарушениям. Это означает, что для детей с РАС характерны нарушения практически во всех областях развития, при формировании различных психических функций и навыков [3].

В настоящее время основу диагностики аутизма составляют три ключевых признака. «Триада Лоры Винг»:

- качественное ухудшение в сфере социального взаимодействия;
- качественное ухудшение в сфере вербальной и невербальной коммуникации и в сфере воображения;
- крайне ограниченный репертуар видов активности или деятельности [3].

Вся ответственность за детей лежит, прежде всего, на родителях. Именно их вклад может помочь педагогам понять индивидуальные особенности ребенка и способствовать развитию в различных социальных условиях, в которых оказывается ребенок. Только работая единым педагогическим коллективом, можно помочь ребенку с РАС сделать большой шаг в жизнь, добиться максимального уровня его социальной адаптации, повышения уровня качества его жизни, максимальной возможности реализации себя как члена семьи, а позже – как полноправного члена общества. Знания педагога и родителей об особенностях развития и поведения ребенка должны дополнять друг друга и быть основой для выработки единой стратегии и тактики по отношению к ребенку и в образовательном учреждении, и дома. В этом и заключается идея данной работы, если с ребенком

работают исключительно педагоги, то положительные результаты, несомненно, прослеживаются, а если пройденный материал параллельно закрепляется дома, то формирование необходимых знаний, умений и навыков происходит значительно быстрее и качественнее. Необходимо предоставить родителям четкие инструкции, как перестроить свое отношение к ребенку, выстроить работу с проблематичным поведением и исключить вспышки агрессии. Без руководящего контроля над ребенком на начальном этапе невозможно построить учебный процесс.

Нужно отметить, что новаторством является то, что в данной работе разработаны индивидуальные чек-листы для заполнения родителями по реализации содержания программы обучения, которые отвечают уровню развития ребенка:

Чек-лист «Стандартный»

НАВЫК _____

Дата			Выборки:				Ур. подск.			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	%

Дата			Выборки:				Ур. подск.			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	%

Рис. 1 – Индивидуальный чек-лист «Стандартный» для заполнения родителями

Таблица учета инициатив (просьб) в течение дня
 «С» - самостоятельная просьба, «+»- просьба с подсказкой (коммуникативный соблазн)

Обводите в кружок реакции по которым была любая вокальная реакция!



ПРЕКС название	дата	дата	дата	дата

Если по карточке ПРЕКС 3 занятия подряд есть самостоятельные реакции, то ее тренировать больше не надо.

В тренировке от 10 карточек!!!

Рис. 2 – Таблица учета инициатив (просьб) в течение дня с инструкцией заполнения

Таблица 1

Таблица записи нежелательного поведения (АВС)

Дата	Время (с...до...)	Среда (занятие/свободное время/садик)	Участники (ученик, педагог, мама, папа и другие)	До поведения (что произошло непосредственно перед поведением)	Поведение (поставьте номер соответствующего поведения)	После поведения (что произошло сразу после поведения)

Заполненные чек-листы родители предоставляют педагогу в конце каждой четверти для оценивания и мониторинга достигнутых результатов ребенка. Это дает возможность регулярно отслеживать динамику достижений ученика с РАС в образовательной и социальной областях и своевременно вносить коррективы в намеченную деятельность. Необходимо заботиться о том, чтобы рекомендации, разработанные в психолого-педагогическом сопровождении, соблюдались всеми участниками образовательного процесса.

Таким образом, в работе «Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с расстройствами аутистического спектра» представлена совокупность

последовательных действий родителей и педагогов, посредством которых реализуется процесс обучения ребенка с РАС.

Этапы психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с РАС

1-й этап:

- тестирование высших психических функций, на основе которого составляется характеристика ребенка с РАС на начало и конец обучения (данное тестирование разработано в соответствии с методикой, рассмотренной в учебном пособии интенсивной поведенческой терапии при аутизме «Идёт работа» Рон Лифа и Джон Макэкена) [2];

- тестирование оценки речевых и учебных навыков (ASSESSMENT OF BASIC LANGUAGE AND LEARNING SKILLS REVISITED, ABLLS-R) на начало и конец учебного года, которое разработано на основании методических рекомендаций Московского городского психолого-педагогического университета (2014 г.) [5];

- анкетирование и тестирование родителей.

2-й этап: обучение родителей проведению занятий в домашних условиях и заполнению стандартных чек-листов.

3-й этап: проведение итоговой диагностики знаний, умений и навыков ребенка и родителей по результатам обучения и корректировка программы с целью продолжения обучения на следующий учебный год.

Психолого-педагогическое сопровождение построено, основываясь на Прикладном анализе поведения.

Прикладной анализ поведения (ПАП) (англ. – АВА-терапия – влияние факторов окружающей среды с учетом индивидуальных особенностей ребенка), одна из научно обоснованных на сегодняшний день методик, разработанная для работы с детьми с РАС, основанная на поощрении и мотивации [9].

Также в работе рассмотрено введение альтернативной системы коммуникации, в частности общение по карточкам ПЕКС, основываясь на методике Лори Фрост и Энди Бонди «Система альтернативной системы коммуникации с помощью карточек (PECS)» [6]. Обучение

проходит строго в соответствии с протоколом. Семья принимает активное участие в формировании и развитии альтернативной системы коммуникации с помощью карточек.

Данные методики параллельно включены в СИПР по работе с ребенком с расстройствами аутистического спектра, разработанную на основе адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования для обучающихся с расстройствами аутистического спектра (вариант 8.4) в соответствии с ФГОС НОО для детей с ОВЗ.

Работа с родителями должна строиться на следующих принципах:

1. *Личностно-ориентированный подход к детям, к родителям*, где в центре стоят: учет личностных особенностей ребенка, семьи; обеспечение комфортных, безопасных условий.

2. *Гуманно-личностный* – всестороннее уважение и любовь к ребенку, к каждому члену семьи, формирование позитивной «Я-концепции» ребенка, его представления о себе (необходимо, чтобы слышал слова одобрения и поддержки, проживал ситуацию успеха).

3. *Принцип комплексности* – психологическую помощь можно рассматривать только в комплексе, в тесном контакте психолога, логопеда, дефектолога, воспитателя, музыкального руководителя, учителя физической культуры с родителями учащегося с РАС.

4. *Принцип деятельностного подхода* – психологическая помощь осуществляется с учетом ведущего вида деятельности ребенка (в игровой деятельности), кроме того, необходимо ориентироваться также на тот вид деятельности, который является личностно значимым для ребенка.

5. *Принцип конфиденциальности* – вся информация, полученная о ребенке и его семье, не распространяется за пределы школы-интерната без соответствующего разрешения родителей или законных представителей ребенка.

Организация учебного процесса

Первоочередными будут работа с проблематичным поведением ребенка, снижение частоты проявления нежелательного поведения,

снижение к минимуму проявлений агрессии. Ниже будет рассмотрена тактика поведения взрослых при проявлении проблемного поведения у ребенка с РАС. Данная тактика должна быть одинаковой для всех членов семьи, коллектива педагогов, работающих с ребенком, и для всех других взрослых, которые общаются с ребенком.

Обучение будет строиться на манипуляции факторами окружающей среды с целью привлечения внимания ученика к родителю или к педагогу и выполнения минимальных требований за предоставление сильных подкрепляющих стимулов. На данный учебный год не будет являться целью обучение навыкам самопомощи и самообслуживания. Все требования, предоставляемые ученику, должны иметь четкое завершение (например, поставить блок лего на другую часть лего, надеть колечко на пирамидку, положить шарик на ведро и т.д.).

Дома необходимо заранее подготовить место, в котором будут проводиться занятия. Это должно быть всегда одно и то же место, чтобы у ребенка начала формироваться ассоциативная связь. Стол и стульчик должны быть подобраны согласно росту ребенка и быть удобными для него, нежелательно использовать неустойчивый стул или стол на одной ножке, который крутится. Покрытие стола должно быть однотонным, без рисунков. На занятия рекомендуется одевать всегда одну и ту же одежду (например, футболку).

Ребенок может кричать и плакать во время занятия, на такое поведение ребенка со стороны взрослого должна отсутствовать какая-либо реакция, не надо жалеть, утешать, нельзя отпускать ребенка на перемену до того, как запланированное вами упражнение не будет сделано.

На данный момент ребенок достаточно быстро утомляется, концентрация внимания очень низкая. Мы определим на текущий момент рабочее время ребенка, как ОДНУ минуту.

Когда у ученика уменьшатся эпизоды «нежелательного поведения», необходимо во время занятий наращивать по одной минуте и фиксировать это в чек-листе «АВС».

Установление сотрудничества и руководящего контроля

На сегодняшний день у ребенка отсутствует руководящий контроль, взрослый не является руководителем его поведения, ребенок редко выполняет инструкции взрослого, можно сказать, что «он не слушается, капризничает, не умеет себя вести». Нежелательное поведение является доминирующим в течение дня, большинство требований может вызвать негативную реакцию, агрессивное поведение. Вероятность того, что к такому поведению привело отсутствие руководящего контроля и сотрудничества, очень велика.

Сотрудничество и руководящий контроль – это основа успешного обучения ребенка.

Без установленного сотрудничества невозможно обеспечить успешное обучение ребенка. Важно принимать во внимание, что члены семьи (мама и папа ребенка) являются самыми главными и важными членами терапевтической команды, именно они проводят с ребенком большую часть времени, поэтому установленное грамотное и полноценное взаимодействие между членами семьи и ребенком является одним из важнейших факторов, влияющих на успех ребенка, на его прогресс. Установленный руководящий контроль снижает количество эпизодов нежелательного поведения ребенка без дополнительного вмешательства.

Важно! Действия родителей, слова, поступки должны быть четкими и последовательными. Именно родители, находящиеся с ребенком на протяжении большего времени, могут научить его взаимодействовать с ними, слушать и выполнять их просьбы и инструкции. Именно родители определяют правила поведения ребенка и поддерживают выполнение этих правил. Необходимо помнить, если сегодня родители приняли решение о возможности или невозможности того или иного поведения ребенка (например, залезать на подоконник), то именно они контролируют выполнение этих требований. Именно родители являются важным звеном при формировании правильного поведения ребенка.

Необходимо дружить с ребенком, уделять ему время, играть, взаимодействовать, использовать любое проявление интересов ребенка

как способ наладить с ним контакт. Например, подошел к папиным инструментам – необходимо похвалить его, показать ему болтики и гаечки, дать подержать в руках молоток. Конечно, нужно следить за безопасностью ребенка, также следует поощрять любой интерес ребенка к предметам или действиям. Не стоит стремиться к тому, чтобы «родителей было слишком много», лучше увеличивать время взаимодействия постепенно. Если ребенку сложно долгое время быть с родителями в контакте, нужно оставить его одного на время.

Нежелательное поведение и поведение взрослых в момент его возникновения

Можем работать с проблемным поведением ТОЛЬКО при условиях:

- Наблюдения за поведением ребенка согласно рекомендациям, приведенным ниже.

- Ведения записей на постоянной основе.

- Своевременного предоставления записей.

Правила ведения таблицы записи нежелательного поведения

Присутствуют следующие виды проблематичного поведения:

1. Негативная реакция на отказ от чего-либо.

2. Агрессия – может ударить человека, щипает, кусает.

3. Активный отказ от сотрудничества – кричит, плачет со слезами, может упасть на пол, бросает предметы, стучит по разным поверхностям.

4. Самоповреждающее поведение – удары головой о твердую поверхность.

Необходимо описать подробно, как на сегодняшний день происходит нежелательное поведение, что именно делает ребенок, что именно делает взрослый в каждом случае возникновения поведения.

Например, запись может выглядеть следующим образом:

<i>До поведения</i>	<i>Время</i>	<i>Поведение</i>	<i>После поведения</i>
<i>Мама шла с ребенком за руку. Мальчик увидел площадку, стал тянуть маму за руку. Мама сказала: «Нет!»</i>	<i>10.05</i>	<i>Стал плакать, кричать, вырвал руку. Побежал.</i>	<i>Мама побежала за ребенком, взяла за руку.</i>
	<i>10.07</i>	<i>Упал на дорогу, кричит.</i>	<i>Мама тянет за руку, ругается, говорит: «Вставай, нам надо идти!»</i>
	<i>10.09</i>	<i>Стучит ногами по асфальту.</i>	<i>Мама отпустила руку.</i>
	<i>10.10</i>	<i>Встал, побежал на площадку, кричит.</i>	<i>Мама взяла за руку.</i>
	<i>10.11</i>	<i>Плачет, пытается упасть на пол.</i>	<i>Мама стоит рядом, молчит.</i>
	<i>10.19</i>	<i>Успокоился.</i>	<i>Продолжили прогулку.</i>

ИЛИ

<i>До поведения</i>	<i>Время</i>	<i>Поведение</i>	<i>После поведения</i>
<i>Мама шла с ребенком за руку. Мальчик увидел площадку, стал тянуть маму за руку. Мама сказала: «Нет!»</i>	<i>с 10.05 до 10.19</i>	<i>Стал плакать, кричать, вырвал руку. Побежал. Упал на дорогу.</i>	<i>Мама дождалась окончания истерики, продолжили прогулку.</i>

Таким образом, необходимо вести записи в период всего обучения ребенка, в том числе и на занятиях в школе. Таблица ABC должна содержать минимум 5 эпизодов нежелательного поведения.

Дополнительная информация: на основании наблюдений за поведением ребенка, организации взаимодействия с мальчиком было установлено, что проблематичное поведение в большинстве случаев связано с отсутствием навыка просьбы и руководящего контроля.

В первую очередь, рекомендуется провести интенсивную работу над установлением руководящего контроля и введением альтернативной системы коммуникации, после чего оценить уменьшение или увеличение частоты возникновения проблематичного поведения.

Социальные жесты

В процессе взаимодействия с ребенком будет целесообразным использовать несколько жестов социального значения. Нет необходимости проводить отдельные обучающие уроки для обучения пониманию того или иного жеста, все жесты должны использоваться на протяжении всего дня в спонтанно возникающих ситуациях, и они должны относиться к той или иной ситуации.

Жесты: Нельзя, Стой, Гулять, Дом (домой), Пить, Кушать, Купаться, Туалет.

Например, прежде чем вести ребенка купаться, покажите жест и скажите слово «Купаться», затем сразу ведите его в ванную комнату.

Жесты представлены на сайте: <http://jestov.net/dictionary>.

Структура занятия, формирование учебного поведения

Необходимо сформировать учебное поведение ребенка, научить его выполнять требования педагога, используя минимальную подсказку. Сформировать взаимосвязь «Задание-приз».

Задания, которые будут включены в обучение в рамках установления сотрудничества, которым необходимо научить ребенка, в первую очередь, до самостоятельных реакций без проявления нежелательного поведения описаны в программе ниже.

Организация окружающей среды

Необходимо провести предварительную работу по организации окружающей среды, которая создаст условия, необходимые для построения успешного сотрудничества с ребенком:

1. Искусственное обеднение окружающей среды – убрать из зоны доступа ребенка все привлекательные стимулы, убрать из зоны доступа предметы, игры, игрушки, которые ребенок может кинуть, опрокинуть во время проблематичного поведения и которые в случае возникновения нежелательного поведения могут тем или иным образом нанести вред ребенку.

2. Все стимулы, которые нравятся ученику, которые он хочет получить (мячики, машинки лакомства, напитки, планшет с записями любимых песенок или мультфильмов), должны находиться только у педагога/взрослого под постоянным контролем.

3. Рекомендуется не использовать и не демонстрировать ученику сразу все стимулы, которые выбраны в качестве поощрений, используйте 2-3 стимула, предоставляя ребенку выбор. Как только вы оцените, какой из выбранных предметов является более привлекательным для ученика в определенный момент времени, необходимо убрать из зоны видимости и доступа другие предметы.

4. В домашних условиях необходимо также оценить организацию окружающей среды, и как только начнется работа над вводом ПЕКС, убрать из зоны доступа (оставив в зоне видимости) предметы, которые ученик должен научиться просить с помощью карточки. Это могут быть различные высокие полки, закрытые коробки.

Важно помнить! Родители всегда могут получить консультацию учителя (на любом шаге обучения), можно предоставлять видеоролики и фотографии окружающей среды (более того, это очень важно!).

Предъявление требований

Минимальные требования, связанные с простой манипуляцией предметами, являются основными в начале обучения. Выполнение поставленных задач должно быть быстрым и легким. Например:

- Положить мячик в коробку/банку.
- Просунуть палочку в бутылку с очень широким горлышком.
- Надеть колечко на пирамидку.
- Поставить кубик на кубик.

Дополнительное требование к реализации программы

В чек-листе записи данных необходимо делать разные отметки о реакциях ученика при выполнении каждого упражнения. Например:

С – Самостоятельная реакция ученика.

О – Улучшенная реакция.

«+» – реакция с полной физической подсказкой.

Дополнительно отмечать «V» рядом с каждой реакцией, когда было нежелательное поведение.

Обязательно в течение дня должны присутствовать:

- Тактильные игры (обнимание, щекотка).

- Игры с сенсорным материалом.

Обязательно поощряйте участие ребенка в таких видах взаимодействия.

Физическая подсказка

Все упражнения выполняются с полной физической помощью.

Физическая подсказка – это вид подсказки, когда взрослый полностью помогает ребенку совершить требуемое действие.

1. Сначала взрослый берет руку ребенка в свою ладонь, накладывает свою ладонь поверх ладони ребенка и выполняет действие так, как будто это делает он. Таким образом, необходимо сделать 30-50 реакций.

Реакция – одно действие.

2. Уменьшаем физическую помощь. Взрослый также копирует ладонь ребенка, удерживая ее в своей руке, но на каком-либо шаге немного ослабевает удержание ладони таким образом, чтобы у ребенка была возможность закончить действие при меньшей степени интенсивности помощи взрослого. Например, поставить кубик на кубик, полная помощь в том, чтобы взять кубик, поднять его, поднести сверху другого кубика, в этот момент можно ослабить свою помощь, предоставляя ребенку возможность самому поставить кубик на другой кубик. Таким образом, необходимо сделать 30-50 реакций, до тех пор, пока физическая помощь взрослого на всех этапах выполнения действия не станет менее интенсивной.

3. Далее уменьшаем помощь. После того, как реакция будет выполняться с менее интенсивной помощью, чем требовалась в самом начале, взрослый постепенно начинает перемещать свою ладонь, удерживающую руку ребенка на запястье. Таким образом, у ребенка появится возможность самому взять предмет, а взрослый будет совершать необходимое действие – поднимать или опускать руку, необходимое для завершения реакции (50 реакций или более – до тех пор, пока ребенок не начнет предпринимать попытки сделать самостоятельно действие, при условии уменьшения удержания его руки взрослым в области запястья).

4. Продолжаем уменьшать физическую помощь. Рука взрослого смещаться постепенно к области локтя ребенка (от 50 реакций и более может потребоваться для снижения подсказки).

5. На этом этапе взрослый предоставляет ребенку возможность самому сделать действие. Может потребоваться подсказка, чтобы взять предмет в руки или опустить/переместить предмет в нужное место, то есть в данном случае подсказка предоставляется по мере необходимости, когда видно, что без помощи не происходит ничего (необходимо проработать около 100 реакций).

6. Самостоятельная реакция ребенка. Продолжаем работать на подсказке уровня 5, на этом уровне у ребенка могут появиться первые самостоятельные реакции. Если это произошло – хвалите ребенка!!!

На этом этапе мы будем работать до тех пор, пока 8 из 10 реакций в течение 10 последовательных занятий не станут самостоятельными. Результаты фиксируются в чек-листе «Стандартный».

Система альтернативной коммуникации с помощью карточек ПЕКС

Родителям настоятельно рекомендуется прочесть книгу Л. Фрост, Э. Бонди «Система альтернативной коммуникации с помощью карточек».

Обучение ребенка происходит строго в соответствии с протоколом. Семья принимает активное участие в формировании и развитии системы альтернативной коммуникации с помощью карточек.

Подготовительный этап:

- Необходимо подготовить карточки размером 5*5 см с изображением предметов, игр, игрушек, напитков, сладостей, которые любит ребенок и к которым он проявляет повышенный интерес.

- Организация окружающей среды.

Для тренировки ПЕКС и повышения вероятности обращения с просьбой к взрослому в окружающей среде интересующие ученика предметы должны располагаться в зоне видимости, но без возможности самостоятельного доступа к ним. Иными словами,

ученик может видеть предметы: свои любимые игрушки или лакомства, но без помощи взрослого он не может их достать. Например, можно разложить игрушки в прозрачные закрывающиеся контейнеры.

- Необходимо сделать «Книгу ПЕКС», в которой будут храниться все карточки, и предоставлять ее на уроках в школе.

Первый этап

Цель: увидев предпочитаемый предмет, ученик берет изображение этого предмета, дотягивается до собеседника (взрослого) и кладет карточку ему в руку.

Обучение:

- Ученик и педагог/родитель находятся в общей комнате. Педагог/родитель находится перед учеником. Педагог/родитель держит в руках предмет, вызывающий интерес у ученика, таким образом, чтобы ученик не смог до него дотянуться. Изображение предмета (карточка ПЕКС) лежит на столе между учеником и педагогом/родителем.

1. Ученик проявляет инициативу, потянулся к предмету, заинтересовался им.

2. Предоставьте ему возможность немного поиграть с игрушкой, скушать небольшой кусочек лакомства или выпить небольшую порцию напитка.

3. Сядьте напротив ученика.

4. Положите карточку между вами и учеником.

5. Помогите ученику взять карточку.

6. Ученик протягивает руку с карточкой к педагогу/родителю.

7. Ученик кладет карточку в руку педагога/родителя.

8. Педагог/родитель называет стимул (например, «Печенье»).

9. Педагог/родитель сразу дает кусочек печенья ученику.

10. Педагог/родитель помещает карточку перед учеником и ждет дальнейшей инициативы.

Если после нескольких обменов ученик больше не тянется к предмету и не проявляет заинтересованность в его получении, не надо настаивать, замените стимул.

Особенности обучения:

- Не используйте словесные подсказки, т.е. не надо говорить: «Возьми карточку! Дай мне карточку!». Не стоит манипулировать предметами, например: «Смотри, какое у меня печенье. Ты хочешь печенье? Да?».

- Перед учеником только одна карточка.

- В течение занятия необходимо создавать 30-40 ситуаций, в которых у ученика была бы необходимость что-либо попросить.

- Использование различных стимулов: лакомства, игрушки, напитки.

- Запрашиваемый ребенком стимул предоставляется максимально быстро. Например, вы тренируете карточку «Печенье». После того, как ребенок протянул вам в руку карточку, а вы ее взяли, произнесите название стимула «Печенье» и сразу предоставьте печенье ученику.

Помните правило!!! Первый раз – бесплатно!!!

После того, как ученик научится самостоятельно обмениваться карточкой с педагогом без помощи второго взрослого, осуществляется переход ко второму этапу.

Примеры протоколов обучения, которые разработаны специально для родителей ученика с РАС, представлены ниже на картинках.


Ученик: Булат	
Сфера развития: Визуальные навыки, мелкая моторика - указательный жест	
Цель: Через 6 месяцев ученик научится нажимать на мягкий шарик указательным пальчиком, чтобы протолкнуть его в горлышко стаканчика, как показано на примере самостоятельно в 80% случаев	
БУ: ученик выполняет упражнения в 2х различных условиях с 2мя разными педагогами	
Начало обучения: _____	Обучение завершено: _____
Дата проверки куратором: _____	
Материалы: стаканчик для воды для рисования, мягкие шарики, диаметром чуть больше чем отверстие на стаканчике	
	
Метод обучения: формирование реакции	Инструкция: «Нажми пальчиком!»
Особенности: Нет	
Правильный ответ: После инструкции «Нажми пальчиком!» ученик ставит указательный пальчик на шарик и нажимает на него, чтобы шарик попал в стаканчик. Вадим формирует позу указательного жеста, вытягивает из кулака указательный палец, остальные пальчики прижаты к ладони	
Процедура обучения: <ol style="list-style-type: none"> 1.Привлеките внимание ученика к упражнению, покажите что именно нужно сделать - протолкните один шарик в стаканчик 2.Скажите: «Нажми пальчиком!» и пододвиньте стаканчик и шарики к ученику 3.Окажите подсказку соответствующего уровня 4.Предоставьте поощрение за каждую улучшенную реакцию 	
Критерий достижения цели: 80% и более самостоятельных правильных реакций на в течение 3х последовательных сессий	Запись результатов: «С» - ученик сам смоделировал позу указательного жеста и протолкнул шарик в стаканчик
Критерий завершения сессии: 3 раза подряд неверная реакция («Н»)	«+» - реакция с подсказкой «Н» - возникло некачественное поведение или ученик отказался выполнять задание
Документация: Чек лист «Стандартный» Отчет «Введено-освоено»	Усложнение навыка: Не предусмотрено

Рис. 3 – Протокол обучения визуальному навыку – указательный жест

Ученик: Булат	
Сфера развития: Визуальные навыки - <u>использование пинцетного захвата</u>	
Цель: Ученик научится правильно формировать руку для пинцетного захвата, чтобы отщипывать кусочек ваты от большого куска	
Начала обучения: _____	Обучение завершено: _____
Материалы: Вата и бутылка	
Метод обучения: <u>Формирование реакции</u>	Инструкция: Нет
Особенности: Используется небезопасный материал! Обратите внимание, что ученик должен находиться под постоянным контролем взрослого при выполнении упражнения. Цель данного упражнения не развитие пинцетного захвата, но и обучение выполнить упражнение с использованием двух рук.	
Правильный ответ: После инструкции «Отщипни» и передачи ваты ученику, ученик держит большой кусок ваты в левой руке, а правой отщипывает кусочек ваты.	
Процедура обучения ШАГ 1: 1. Привлеките ученика к заданию 2. Начните игру 3. Скажите «Отщипни ватку!» и передайте кусок ваты ребенку 4. Используйте подсказку соответствующего уровня 5. Если ответ правильный - поощрите Если ответ неправильный - коррекция ошибки	
Подсказка: • Изначально необходимо уменьшить подсказку на удержании ваты в левой руке. • Физическая с уменьшением интенсивности (на отщипывание и удержании)	
Критерий освоения навыка 80% и более самостоятельных правильных реакций в течение 3х последовательных сессий	Запись результатов: «+» Реакция с подсказкой «Н» Нет реакции (вырывает руку, протестует) «С» самостоятельная правильная реакция
Критерий завершения сессии: 3 раза подряд неверная реакция («Н»)	
Документация: Чек лист «стандартный чек-лист»	

Рис. 4 – Протокол обучения визуальному навыку – пинцетный захват: отщипывать кусочки ваты и класть в бутылку

Ученик: Булат	
Сфера развития: Визуальные навыки, зрительное восприятие - следит взглядом за удаляющимся стимулом	
Цель: Через 6 месяцев ученик научится следить взглядом за удаляющимся от него стимулом, который перемещается по линии центрального взгляда в течение 2х секунд	
Начала обучения: _____	Обучение завершено: _____
Проверка БУ: ученик выполняет упражнения при использовании нового стимульного материала в 2х различных условиях с 2ми разными педагогами	
Материалы: Различные предметы, в т.ч. лакомства и любимые игрушки. Предметы <u>делательно</u> использовать однотонные ярких цветов	
Метод обучения: Формирование реакции	Инструкция: «Смотри!»
Особенности: Для успешности данного протокола можно начать работать с различными стимулами, которые являются привлекательными для ребенка, и которые он хочет получить. В данном случае поощрение будет являться предоставлением доступа к этому предмету.	
Правильный ответ: После инструкции «Смотри!» ученик смотрит на то, как инструктор перемещает предмет и удерживает взгляд на предмете в течение 2х секунд	
Процедура обучения: 1. Привлеките внимание ученика к предмету (можно постукивать по предмету, поднести близко к глазам) 2. Скажите «Смотри!», при этом предмет должен быть расположен на расстоянии 20 см от лица ребенка 3. Начните медленно удалять предмет от лица ребенка 4. Запишите «С» в протоколе, если ученик следит за предметом в течение 2 секунд 5. Запишите «@» в протоколе, если ученик следит за предметом менее 2х секунд 6. Запишите «+» в протоколе, если ученик обратил внимание на предмет, но не следил за	
Критерий достижения цели: 80% и более самостоятельных правильных реакций в течение 3х последовательных сессий	Запись результатов: «С» - ученик следит за предметом в течение 2 секунд «@» - ученик следит за предметом менее 2х секунд «+» - ученик обратил внимание на предмет, но не следит за ним «Н» - ученик не обратил внимание на предмет и не следил за ним
Критерий завершения сессии: 3 раза подряд неверная реакция («Н»)	Усложнение навыка: Приложение 27 «Следит за перемещением человека»
Документация: Чек лист «Стандартный» Отчет «Введено-освоено»	

Рис. 5 – Протокол обучения визуальным навыкам, зрительное восприятие: следит за удаляющимся стимулом

Ученик: Будат.	
Сфера развития: Поведение слушателя - выполнение простых инструкций	
Цель: Через 6 месяцев, ученик будет выполнять инструкцию в любых условиях	
Начала обучения: _____	Обучение завершено: _____
Проверка БУ: Ученик выполняет инструкцию с новым педагогом в любой обстановке без условий контекста	
Метод обучения: Формирование реакции	Инструкция: Закрой дверь
Список инструкции Закрой дверь - ученик подходит к двери и закрывает ее (При условии - дверь открыта)	
Особенности обучения: ШАГ 1 Обучение инструкции в контексте ситуации - рядом с открытой дверью. Первоначально ученик стоит рядом с дверью, постепенно увеличивается расстояние до двери. Подсказка - указательная ШАГ 2 Обучение в натуральной среде на постоянной основе с разными людьми при условии контекста (например, надо закрыть дверь во время занятий и др.) ШАГ 3 Обучение вне контекста. Инструкция подается вне зависимости наличия контекста.	
Правильный ответ: Ученик закрывает дверь	
Процедура обучения: 1. Привлеките внимание ученика к заданию 2. Встаньте рядом с учеником и рядом с открытой дверью 3. Дайте инструкцию «Закрой дверь» 4. Используйте запланированную подсказку 5. Если ответ правильный, предъявите усилитель 6. Если ответ неправильный, скорректируйте. Не предъявляйте усилитель	
Запись данных 1. Используется чек-лист с полоской ХП 2. Отмечается первая реакция ХП в обучении. 3. В течение одной сессии минимум 5 реакций по каждой инструкции	
Прогрессивная подсказка: Физическая, с временной задержкой	Процедура коррекции неправильного ответа: • Блокируйте неверную реакцию • Повторите инструкцию и немедленно продемонстрируйте правильный ответ • Не давайте усилитель • Отвлекающий стимул • Повторная инструкция
Критерий перехода на следующий шаг обучения подсказки: 80% правильных ответов в течение 3 последовательных сессий Критерий перехода к проверке БУ: 80% и более самостоятельных правильных реакций в течение 3 последовательных сессий на 3м шаге обучения Критерий завершения сессии: 3 раза подряд дан неправильный ответ	Запись результатов: «+» правильный ответ «Н» неправильный ответ или ответа не дано в течение 5 секунд «С» самостоятельный и правильный ответ
Документация Отчет «введено-освоено. Простые инструкции» Чек-лист «Состояние ХП»	

Рис. 6 – Протокол обучения поведению слушателя

Ожидаемые результаты реализации проекта:

1. Сформированность у ребенка с РАС указательного жеста и пинцетного захвата по итогам проведенных занятий родителями, основанных на рекомендациях педагога.

2. Умение родителей детей с РАС организовать рабочее место, правильно предъявлять требования, формировать учебное поведение, регулировать физическую подсказку во время проведения занятий в домашних условиях всех участников процесса.

3. Умение родителей работать с нежелательным поведением ребенка с РАС и правильно вести себя в случае его возникновения.

4. Улучшение психологической и социальной комфортности в едином воспитательном пространстве.

5. Укрепление здоровья воспитанника.

6. Развитие творческой активности ребенка.

7. Укрепление связи между семьей и школой.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что при совместной работе родителей и педагогов, а также активном применении инновационных методов обучения совместно с традиционными при организации психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с РАС, будет отслеживаться положительная динамика в социализации и интеграции ребенка с РАС в обществе. Необходимо помнить, что без своевременной и адекватной коррекционно-развивающей помощи значительная часть детей с РАС становятся необучаемыми и неприспособленными к жизни в обществе.

Приобретение самостоятельных специальных умений способствует формированию у ребенка с РАС положительных черт поведения, уменьшению аутичных проявлений и других недостатков развития.

Литература

1. Вишневецкий В.А. О динамике психогенных депрессивных расстройств, вызванных рождением в семье больного ребенка // Ж-л невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 1984. – Вып. 4. – С. 563-567.

2. Лиф Р. Идет работа. Стратегии работы с поведением. Учебный план интенсивной поведенческой терапии при аутизме / Рон Лиф, Джон Макэкен: Пер. с англ. О. Поборцевой, А. Вустянюк / Науч. ред. Л. Толкачев, 2016. – 608 с.
3. Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи. / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Теревинф. 2005. – 342 с.
4. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями: Учебник / Под ред. Т.Л. Лещинской. – Мн.: НИО, 2005. – 260 с.
5. Семенович М.Л., Манелис Н.Г., Хаустов А.В., Козорез А.И., Морозова Е.В. Описание методики оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLRS-R) // Аутизм и нарушения развития. – 2015. – № 3. – Т. 13. – С. 3-10.
6. Фрост Лори, Бонди Энди. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): Руководство для педагогов / Теревинф, 2011 г. – 416 с.
7. Хаустов А.В. Организация коррекционной работы по формированию навыков социальной игры. Аутизм и нарушения развития, 2012.
8. Шипицына Л.М. Детский аутизм: Хрестоматия. – СПб., 1997. – 254 с.
9. Шрамм Р. Детский аутизм и АВА: АВА (Applied Behavior Analysis): терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения / Р. Шрамм: Пер. с англ. Измайловой-Камар / Науч. ред. С. Анисимова. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2013. – 208 с.

Автор публикации

Маняпова Илюза Назиповна, учитель-дефектолог, ГБОУ «Нурлатская школа-интернат для детей с ограниченными возможностями здоровья», г. Нурлат, Россия.
E-mail: iluza.75@mail.ru.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF A FAMILY RAISING A CHILD WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Manyapova I., teacher-defectologist, Nurlat boarding school for children with disabilities, Nurlat, Russia. E-mail: iluza.75@mail.ru.

***Abstract.** For successful socialization and achieving an increase in the quality of learning of a student with ASD, not only the problem of education and upbringing of a student becomes relevant, but first of all, work with the family of a child with special educational needs, taking into account the requirements of the Federal State Educational Standard for Primary General Education of students with Disabilities (FGOS NOO HIA).*

The author considers the possibility of increasing the level of knowledge, skills and abilities of parents in matters of behavior correction and establishing cooperation with their child, which will contribute to the successful integration of such children not only in the family, but also in society. The acquisition of independent special skills contributes to the

formation of positive behavioral traits in a child with ASD, reducing autistic manifestations and other developmental disabilities.

The psychological and pedagogical support of a family raising a child with ASD echoes the SIPR developed on the basis of the AOP in accordance with the Federal State Educational Standard of the HIA.

Key words: *autism spectrum disorders, individual educational plan, correctional and developmental work, sensory development, fine motor skills, tweezer grip, pointing gesture, physical assistance, undesirable behavior, establishment of managerial control, formation of educational behavior, cooperation.*

References

1. Vishnevsky V. On the dynamics of psychogenic depressive disorders caused by the birth of a sick child in the family // Journal of Neuropathology and Psychiatry named after S. Korsakov. – 1984. – Iss. 4. – P. 563-567.
2. Lif R. Work is underway. Strategies for working with behavior. Curriculum of intensive behavioral therapy for autism. / Ron Leaf, John Mcacken: Translated from English. O. Pobortseva, A. Vustyanyuk / Scientific Ed. L. Tolkachev, 2016. – 608 p.
3. Nikolskaya O. An autistic child. Ways of help. / O. Nikolskaya, E. Baenskaya, M. Liebling. – M.: Terevinf. 2005. – 342 p.
4. Educational integration and social adaptation of persons with disabilities: textbook / Edited by T. Leshchinskaya. – Mn.: NIO, 2005. – 260 p.
5. Semenovich M., Manelis N., Khaustov A., Kozorez A., Morozova E. Description of the methodology for assessing basic speech and learning skills (ABLLS-R) // Autism and developmental disorders. – 2015. – Vol. 13. – № 3. – P. 3-10.
6. Frost L., Bondi A. The System of Alternative Communication using cards (PECS): A Guide For Teachers / Terevinf, 2011. – 416 p.
7. Khaustov A. Organization of correctional work on the formation of social game skills. Autism and developmental disorders, 2012.
8. Shipitsyna L. Children's autism: A textbook. – St. Petersburg, 1997. – 254 p.
9. Schramm R. Childhood autism and ABA: ABA (Applied Behavior Analysis): therapy based on methods of applied behavior analysis / R. Schramm: Translated from English. Izmailova-Kamar / Scientific ed. by S. Anisimova. – Yekaterinburg : Rama Publishing, 2013. – 208 p.

Дата поступления: 04.04.2022.

УДК 376.112.4

КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ И ИГРЫ С НЕСТАНДАРТНЫМ (НЕТРАДИЦИОННЫМ) ОБОРУДОВАНИЕМ

А.А. Сидельникова

ГБОУ «Школа № 1538», г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье описываются специфика образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, принципы построения предметно-развивающей среды для них, тактика поведения с учетом ведущего типа полимодальности восприятия у ребенка, комплекс кинезиологических упражнений с нетрадиционным материалом, который направлен на всестороннее развитие компонентов речи, ориентировку в пространстве. Представленный комплекс способствует формированию и коррекции проприорецепции, сенсорных способностей, зрительно-моторной координации, а также мелкой и крупной моторики.*

***Ключевые слова:** образовательные потребности, предметно-развивающая среда, полимодальность восприятия, аудиал, визуал, кинестетик, кинезиология, нейронные связи, 3D-тренировка мышц пальцев руки, комплекс кинезиологических упражнений, нетрадиционное оборудование.*

Дидактические игры созданы для обучения детей через игру. Главная их особенность состоит в том, что все задания предлагаются детям в игровой форме. Играя, дети не подозревают, что получают новые знания, закрепляют приобретенные навыки действий с различными предметами, учатся общаться со своими сверстниками и взрослыми.

Используя данный принцип – «обучение через игру», организуют свою работу учителя-дефектологи и логопеды, тьюторы и педагоги-психологи. Хочется поделиться с ними своим опытом коррекционно-развивающей деятельности и разработки комплексов

авторских игр с необычным материалом для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Представленный комплекс игр и упражнений подойдет для детей, имеющих синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), задержку психического развития (ЗПР), общее и тяжелое недоразвитие речи (ОНР, ТНР), а также для детей, испытывающих трудности в освоении программы дошкольного образования и не имеющих официального статуса ОВЗ (ограниченные возможности здоровья).

Известно, что у детей с ограниченными возможностями здоровья имеются особые образовательные потребности. Давайте разберемся, в чем это проявляется.

Специфика образовательных потребностей детей с ОВЗ:

- Потребность в максимально раннем выявлении первичного нарушения в развитии.
- Потребность в целенаправленном специальном обучении, которое должно начаться сразу же после диагностики первичного нарушения в развитии, независимо от возраста ребенка.
- Потребность во введении в содержание обучения ребенка с ОВЗ специальных разделов, ориентированных на целенаправленное решение задач его развития.
- Потребность в индивидуальном подходе, в целостности планирования и реализации индивидуального образовательного маршрута, адаптированной образовательной программы.
- Потребность в специфическом использовании традиционных методов обучения.
- Потребность в организации доступной образовательной среды.
- Потребность во включении семьи в процесс образования ребенка и особая подготовка родителей ресурсами специалистов.
- Потребность в комплексном медико-психолого-педагогическом сопровождении.

Комплекс особых образовательных потребностей диктует свои требования к проектированию предметно-развивающей и

пространственной среды для организации коррекционно-развивающей работы с такими детьми.

Принципы построения предметно-развивающей среды для детей с ОВЗ:

- **Оптимальная насыщенность** - за нее отвечают материалы и оборудование, создающие целостную среду.

- **Вариативность** - наличие всевозможного игрового и дидактического материала для сенсорного развития, продуктивной и музыкальной деятельности, развитие мелкой моторики, организации двигательной активности и др.

- **Стабильность** - материалы и пособия, маркеры игрового пространства, имеющие постоянное место (актуально для детей с нарушением зрения, НОДА, РАС).

- **Доступность** - расположение игрового и дидактического материала в поле зрения ребенка.

- **Полифункциональность** - возможность разнообразного использования различных составляющих предметной среды, наличие полифункциональных предметов, в том числе природных материалов, пригодных для использования в разных видах детской активности, в том числе в качестве предметов-заместителей в детской игре.

- **Трансформированность** - возможность изменений предметно-пространственной среды в зависимости от образовательной ситуации, в том числе от меняющихся интересов и возможностей детей.

- **Безопасность предметно-пространственной среды** - соответствие всех ее элементов требованиям по обеспечению надежности и безопасности используемых предметов и материалов.

Зная принципы организации предметно-развивающей среды, специалисты коррекционного профиля должны уметь прогнозировать, как особенные дети будут на нее реагировать с учетом ведущей полимодальности их восприятия.

Полимодальность восприятия - это совокупность видов деятельности, в основе которых лежит тот или иной анализатор.

Виды полимодальности:

- **Аудиалы.** Ведущая анализаторная система – зрение.

- **Визуалы.** Ведущая анализаторная система – слух.
- **Кинестетики.** Ведущая анализаторная система – ощущения.

В процессе коррекционно-развивающей работы специалистам необходимо учитывать ведущую модальность восприятия ребенка с ОВЗ на первом этапе работы. На последующих этапах – создавать условия для перехода одной модальности в другую, кодирование и декодирование сенсорных стимулов, затем – возможностей их интеграции.

Е.Б. Барыбина рекомендует в начале такой работы подобрать оптимальную тактику взаимодействия с ребенком, имеющим ОВЗ. Обобщим ее рекомендации.

Тактика поведения с аудиалом:

- При разговоре с аудиалом следует оперировать громкостью, паузами, высотой тона.
- На занятиях аудиалу комфортно, находясь ближе к педагогу – ему важно все слышать.
- Нужно отражать телом ритм речи (головой) со скоростью, характерной для аудиалов.
- Когда обращаетесь к аудиалу, чаще употребляйте словосочетания: «Я тебя слушаю», «Послушай, пожалуйста», «Я слышу...» или «Я тебя не слышу» – если чувствуете, что контакт затруднен.

Тактика поведения с визуалом:

- При объяснении чего-либо визуалу рекомендуется построить опорную схему. Именно для работы с этой категорией пригодятся муляжи.
- Для установления контакта с визуалом важно понравиться ему внешне.
- Для визуала важен укоризненный или поощрительный жест либо взгляд, он его понимает даже лучше, чем замечание, высказанное вслух.
- Визуалу для лучшего усвоения информации нужны пространство и более полный обзор.
- Жесты являются для визуала способом некоего рисования: используйте их сами при общении и позволяйте это делать ребенку.

- Основные инструкции: «Посмотри, повтори».

Тактика поведения с кинестетиком:

- При общении используйте методы, понятные и близкие ребенку: используйте жесты, прикосновения, довольно медленную речь, позволяйте ему «обыгрывать» информацию.

- Основные инструкции для кинестетика: «посмотри, покажи, ощути, выполни».

- Память кинестетика включается во время движения.

- В дошкольном возрасте кинестетик предпочитает активные игры, связанные с прыжками, лазаньем, бегом, любит кубики и движущиеся игрушки на колесах.

- Для кинестетика полезна смена рабочих зон: на ковре, за столом, в сухом бассейне, на фитболе.

- При разработке игр для детей с ведущей тактильно-кинестетической модальностью помните, что они получают удовольствие от процесса в ходе использования продуктивных видов деятельности, детского творчества: лепка, аппликация, рисование, конструирование.

Кроме того, учитель-дефектолог и тьютор, педагог-психолог должны уметь подбирать комплексы игр, которые обеспечивают оптимальные условия для подключения ведущей модальности каждого ребенка с ОВЗ и ее развитие.

Сейчас разработано множество технологий и методик, которые применяются для решения коррекционных задач с детьми, имеющими те или иные нарушения. Важно отметить, что несмотря на это, педагоги находятся в постоянном поиске более эффективных методов. С этой же целью я обратилась к возможностям кинезиологии. Рассмотрим данное понятие более подробно.

Кинезиология - это наука о развитии головного мозга через движение. С научной точки зрения движение рассматривается через призму физиологических и психологических свойств человеческого организма.

Применение кинезиологических упражнений позволяет действовать логопеду и другим специалистам «обходным» путем для

восстановления речи, развития и коррекции высших психических функций. На сегодняшний день упражнений по данному направлению существует великое множество, я представляю вашему вниманию уникальные упражнения, которые вы сможете легко и с удовольствием выполнить на занятиях у специалистов, а также дома вместе с детьми. Ценность этих упражнений в том, что для их выполнения не нужно много места, все игры построены по принципу «от простого к сложному» и ориентированы на базовый и продвинутый уровни развития.

Мои упражнения помогут усилить эффективность коррекционно-развивающих занятий путем применения кинезиологических упражнений с нестандартными (нетрадиционными) предметами.

Оборудованием в данном случае служит специальная жесткая веревка длиной 22-30 см (в зависимости от длины руки ребенка). Изготавливается из скакалки для художественной гимнастики. На концах веревки завязываются узлы. Такой предмет обеспечивает **3D-тренировку мышц пальцев руки, кисти и предплечья**, позволяя выполнять движения **в 3-х плоскостях**:

- **горизонтальной (А)** – проходит параллельно горизонту и делит тело на верх и низ;
- **фронтальной (Б)** – разделяет тело на переднюю и заднюю части;
- **сагиттальной (В)** – проходит посередине тела и делит его на правую и левую половины.

Таким образом, все мышцы развивают свои функции, а значит, работают в полную силу.

Упражнения комбинируются между собой, чем достигается максимальная их вариативность.

Узелки выступают в качестве массажера внутренней поверхности кисти и пальцев рук ребенка.

Упражнения могут выполняться стоя на одной или двух ногах, сидя на ковре, на шагах, прыжках, пружинках, наклонах.

Можно усложнять задачу, предложив ребенку встать на балансировочную подушку или доску.

Разучиваются упражнения в следующей последовательности:

- одной рукой;
- второй рукой;
- одновременно двумя руками в одном направлении и плоскости;
- двумя руками в разных направлениях или плоскостях;
- двумя руками одновременно разные движения (левой - броски, правой - вращения).

Упражнения могут сопровождаться ритмизированной речью или выполняться под ритмичную музыку. Задания выполняются в игровой форме индивидуально, в парах, в тройках. Движения делятся на вращения и броски.

Комплекс упражнений с нестандартным (нетрадиционным) оборудованием

Техника выполнения вращений: рука прямая, вращение достигается кистью.

1. «Мельница»

• Руки опущены вниз. Держим веревочку за один узелок. Вращение веревочки в сагитальной плоскости сбоку.

- Вперед.
- Назад.
- Одна рука вращает вперед, вторая - назад.

2. «Мельница двухтактная»

• Рука вытянута вперед, вращаем один круг слева от руки, второй - справа.

3. «Мельница двухтактная»

- Вращаем веревочку двумя руками одновременно.

4. «Мельница» со сменой положения рук

- Правая рука - вверху, левая – внизу. Выполняя упражнение, меняем положение рук.

- Переводим левую руку вверх, правую – вниз, не прекращая вращать веревочки. Выполняем 4 раза.

5. «Вертолет»

- Руки в стороны, на уровне плеч. Вращение веревочки в горизонтальной плоскости над рукой (по часовой стрелке, против часовой стрелки, одна рука по часовой стрелке, другая - против; затем руки меняются).

- Вращение веревочки в горизонтальной плоскости под рукой (по часовой стрелке, против часовой стрелки, одна рука по часовой стрелке, другая - против; затем руки меняются).

- Одной рукой вращение над рукой, второй - под рукой.

- Вращение веревочки над головой.

6. «Вертолеты полетели»

- При вращении веревочки кистью поднимаем руки и опускаем одновременно и по очереди.

7. «Вертолет двухтактный»

- Вращение над рукой, под рукой руки разведены в стороны.

8. «Вертолет двухтактный»

- Кисти сведены вместе перед собой.

9. «Пропеллер»

- Вращение веревочки во фронтальной плоскости перед собой (в различных направлениях: по часовой стрелке, против часовой стрелки, одна рука по часовой стрелке, вторая - против часовой стрелки).

10. Разноименные упражнения. Выполняются двумя руками. Руки работают в разных плоскостях

- Правая рука - «Мельница», левая - «Пропеллер». Через 15 сек. меняем.

- Правая рука - «Вертолет», левая – «Мельница». Через 30 сек. меняем.

Техника выполнения бросков: держим веревочку перед собой за узелки, после подбрасывания ловим за узелки.

1. Подбрасывание и ловля веревочки двумя руками ладони направлены вверх.

2. Подбрасывание и ловля веревочки двумя руками ладони направлены вниз.

3. Подбрасывание и ловля веревочки двумя руками, меняя положение ладоней (бросок - хват сверху, ловля – хват снизу).

4. Подбрасывание и ловля двумя руками: одна ладонь направлена вверх, другая – вниз.

5. Подбрасывание и ловля двумя руками, меняем положение ладоней на каждый бросок.

6. То же, но ладони выпрямлены, не сжаты в кулак.

7. Подбрасывание двумя руками параллельно, ловля в положении крест (правая рука сверху). Продолжаем, меняя положение рук на каждый бросок.

Затем левая рука сверху.

8. Подбрасывание и ловля веревочки двумя руками. Руки в положении «крест». При ловле меняем положение рук: правая сверху, левая - снизу.

9. Подбрасывание и ловля веревочки одной рукой за узелок (к себе, от себя).

10. То же двумя руками за узелок.

11. То же одновременно: одна рука к себе, другая - от себя.

12. «Жонглирование» Подбрасывание и ловля веревочки одной рукой за узелок поочередно.

13. Перебрасывание из одной руки в другую.

Также можно завязать веревочку, придав ей форму круга, и выполнять движения, подбрасывая и передавая, как мячик.

Таблица 1

Упражнение с сопровождением ритмизированной речью

Ванька-встанька, приседай-ка,	Дети приседают. Руки опущены вниз вдоль тела: «Мельница» (вращение веревочки в сагитальной плоскости).
Ванька-встанька, приседай-ка.	Дети приседают. Руки подняты вверх: «Мельница».
Непослушный ты какой,	Качают головой. Руки разведены в стороны: «Вертолет» (вращение веревочки в горизонтальной плоскости над руками).
Нам не справиться с тобой.	Наклон вперед. Руки разведены в стороны: «Пропеллер» (вращение веревочки в горизонтальной плоскости над руками).

Кинезиологические игры

Кинезиологические игры, представленные ниже, развивают мозолистое тело, повышают стрессоустойчивость, синхронизируют работу полушарий головного мозга, улучшают мыслительную деятельность, способствуют улучшению памяти, внимания, ориентировки в пространстве.

1. «Волшебная веревочка»

Цель: развитие проприорецепции, мелкой моторики, концентрации внимания, усидчивости, зрительно-моторной координации.

Оборудование: контейнер с веревочками.

Ход игры: в игре участвуют 2-3 ребенка. Перед каждым ребенком контейнер с веревочками. Педагог предлагает подбрасывать и ловить веревочки заданным способом, объясняет, что веревочки при падении теряют свои волшебные свойства. С пола веревочки не поднимаем, а берем следующую. Побеждает тот игрок, у которого окажется меньше веревочек на полу. Игру можно проводить в парах. Дети будут перекидывать веревочку друг другу.

2. Танцевальный баттл «Задай движение»

Цель: развитие проприорецепции, мелкой моторики, концентрации внимания, усидчивости, зрительно-моторной координации.

Оборудование: контейнер с веревочками.

Ход игры: дети делятся на команды. Одна команда придумывает и показывает движения с веревочкой, выполняя 4 шага вперед и 4 шага назад. Другая должна повторить. Проигрывает команда, которая не справилась с заданием.

3. Игра-викторина «Волшебная дорожка»

Цель: развитие проприорецепции, мелкой моторики, концентрации внимания, усидчивости, зрительно-моторной координации.

Оборудование: контейнер с веревочками.

Ход игры: в игре участвуют 2 команды. Перед каждой командой контейнер с веревочками. Впереди стоит предмет, обозначающий финиш. Задача каждой команды - выложить дорожку к финишу как можно быстрее. Чья команда справилась быстрее с заданием, та и выиграла.

4. Игра «Собери фигуры»

Цель: развитие сенсорных эталонов, проприорецепции, мелкой моторики, концентрации внимания, усидчивости, зрительно-моторной координации.

Оборудование: контейнер с веревочками.

Ход игры: в игре участвуют 2-3 ребенка. Перед каждым ребенком контейнер с веревочками. Педагог предлагает сложить из веревочек ту или иную фигуру. Задание можно выполнять по образцу (карточка) либо по словесной инструкции.

Важно помнить, что систематическое выполнение упражнений обеспечивает создание и укрепление необходимых нейронных связей между отделами головного мозга, дефицитарность которых и обуславливает различные трудности у детей. Кинезиологические упражнения с предметами позволяют усилить эффект коррекционных занятий с психологами, логопедами, дефектологами. Помимо этого, представленные выше упражнения могут быть использованы и родителями в домашних условиях.

Литература

1. Барыбина Е.Б. Полиmodalность восприятия как фактор развития перцептивных способностей учителя начальных классов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - Курс: КГУ, 2005. - 24 с.
2. Иусова Л., Сидельникова А. Комплекс сенсомоторных игр для домашних занятий с детьми // Инклюзия в образовании. - 2021. - № 2. - Т. 6. - С. 116-121.
3. Сидельникова А., Трайчук Н. Комплекс балансирующих упражнений с сенсорными мешочками для «неумех» // Современный детский сад. - 2018. - № 3. - С. 40-42.

Автор публикации

Сидельникова Анастасия Александровна, учитель-дефектолог,
ГБОУ «Школа № 1538», г. Москва, Россия. E-mail: nastjasidelnikva@rambler.ru.

KINESIOLOGICAL EXERCISES AND GAMES WITH NON-STANDARD (NON-TRADITIONAL) EQUIPMENT

Sidelnikova A., teache-defectologist, School № 1538, Moscow, Russia.
E-mail: nastjasidelnikva@rambler.ru.

***Abstract.** The article describes the specifics of educational needs of children with disabilities, the principles of constructing a subject-developing environment for them, tactics of behavior, taking into account the leading type of polymodality of perception in a child, a set of kinesiological exercises with non-traditional material, which is aimed at the comprehensive development of speech components, orientation in space. The presented complex contributes to the formation and correction of proprioception, sensory abilities, visual-motor coordination, as well as fine and gross motor skills.*

***Key words:** educational needs, subject-developing environment, polymodality of perception, auditory, visual, kinesthetic, kinesiology, neural connections, 3D-training of the muscles of the fingers, a set of kinesiological exercises, non-traditional equipment.*

References

1. Barybina E. Polymodality of perception as a factor in the development of perceptual abilities of a primary school teacher // Abstract of the dissertation for the degree of candidate of psychological sciences. - Course: KSU, 2005. - 24 p.
2. Iusova L., Sidelnikova A. A complex of sensorimotor games for home activities with children // Inclusion in education. - 2021. - Vol. 6. - № 2. - P. 116-121.
3. Sidelnikova A., Traychuk N. A complex of balancing exercises with sensory bags for «unskilled» // Modern kindergarten. - 2018. - № 3. - P. 40-42.

Дата поступления: 26.01.2022.

УДК 376.2

ТЕХНОЛОГИЯ ТИКО-КОНСТРУИРОВАНИЕ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**Э.Р. Валеева, М.С. Андреева, М.В. Терентьева, М.Р. Ханова**

МАДОУ «Детский сад № 282», г. Казань, Россия

***Аннотация.** Нарушение зрения отрицательно влияет на психологическое состояние детей, на развитие познавательной деятельности и речи. Актуальность проблемы развития слабовидящих детей в нашем дошкольном учреждении стимулирует постоянный поиск новых идей и технологий, позволяющих оптимизировать коррекционную работу, отвечающих требованиям ФГОС, с учетом особенностей психофизического развития дошкольников. ТИКО-конструирование тесно связано с интеллектуальным и чувственным развитием ребенка. Особенно технология-ТИКО важна для остроты зрения, точности цветовосприятия, тактильных свойств, формы и величины предметов, восприятия пространства.*

***Ключевые слова:** конструирование, ТИКО-технология, нарушение зрения, особые образовательные потребности, коррекция, коррекционные задачи.*

В МАДОУ «Детский сад № 282» – 10 групп, из них 3 – специализированные группы для детей с различными нарушениями зрения. Посещают их дети с различными диагнозами, такими как косоглазие, амблиопия и другие тяжелые нарушения зрения, которые могут привести к полной слепоте, остаточному зрению, слабовидению или отклонениям в формировании полноценной функциональной зрительной системы. Зрительная патология характеризуется недостаточностью зрительного восприятия, фрагментарностью, замедленностью и, как следствие, обедненным чувственным опытом. Характерно нарушение цветового восприятия, плохо развиты мелкая и крупная моторика, пространственная ориентация, координация движений, бытовая ориентировка. Нарушение зрения также отрицательно влияет на формирование общего речевого статуса. Таким образом, возникла необходимость в создании проекта «Технология

ТИКО-конструирование в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья».

Актуальность проблемы развития слабовидящих детей в нашем дошкольном учреждении стимулирует постоянный поиск новых идей и технологий, позволяющих оптимизировать коррекционную работу, отвечающих требованиям ФГОС с учетом особенностей психофизического развития дошкольников. С 2019 г. такой технологией в нашем детском саду стал проект «Технология ТИКО-конструирование в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья». ТИКО-конструирование тесно связано с интеллектуальным и чувственным развитием ребенка. Особенно технология-ТИКО важна для остроты зрения, точности цветовосприятия, тактильных свойств, формы и величины предметов, восприятия пространства.

ТИКО, или Трансформируемый Игровой Конструктор для Обучения, представляет собой инновационную разработку, которая включает в себя несколько функций: развивающую, обучающую, развлекательную. Однако несмотря на игровой процесс, это непосредственно образовательная деятельность, в которой могут быть задействованы дети как школьного, так и дошкольного возраста. Педагогическая технология, которая основана на практической работе с конструктором для объемного моделирования, разработана И.В. Логиновой в соавторстве с д-ром физ.-мат. наук, профессором МГУ И.Х. Сабитовым [3-5].

Конструктор имеет все необходимые сертификаты, лицензию, а также заключение и отзывы специалистов [5-6]. В настоящее время ТИКО используется в многих образовательных организациях РФ, появляются новые методические материалы по его использованию в обучении детей, в том числе с ОВЗ [6].

С 2011-2012 учебного года методика ТИКО-моделирования в детском саду активно реализуется в рамках непосредственно образовательной деятельности и через тематические проекты. В начальной школе дети работают с конструктором ТИКО во

внеурочной деятельности и на уроках, в среднем и старшем звене школы ТИКО применяется в курсе геометрии.

Педагогика, развитие ребенка и игровая деятельность – вещи взаимосвязанные. И именно поэтому конструктор ТИКО стал использоваться при обучении, он способствует:

- лучшему восприятию новой информации за счет тактильных прикосновений;
- расширению кругозора ребенка;
- расширению знаний в области окружающего мира, математики и т.д.;
- созданию психологического комфорта при обучении;
- развитию фантазии и творческих способностей.

Проект «ТИКО-конструирование» служит предметом интеграции элементов всех образовательных областей **развития детей с ОВЗ**, отраженных в ФГОС ДО: познавательного, речевого, социально-коммуникативного, физического, художественно-эстетического. Эти конструкторы также являются формой психолого-педагогической поддержки, позитивной социализации и индивидуализации детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, **средством всестороннего развития их личности.**

Цель проекта «Технологии ТИКО-конструирование в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья» – обеспечение успешной социальной адаптации слабовидящих дошкольников (4-7 лет) и своевременное преодоление и коррекция выявленных проблем психосенсомоторного и речевого развития, подготовка к школе.

«ТИКО» расшифровывается как Трансформируемый Игровой Конструктор для Обучения. Это набор разноцветных пластмассовых плоскостных фигур, шарнирно соединяющихся между собой. Конструктор состоит из различных многоугольников, деталей с цифрами и буквами. Внутри больших фигур конструктора есть отверстия, которые можно использовать при конструировании (например, в качестве «окна» при постройке домика). Таким образом,

дети могут конструировать самые разные поделки: домики, птиц и животных, транспорт и т.д. Также в набор входят колеса, которые делают конструкцию подвижной. Данный проект очень важен для полноценного и гармоничного развития детей дошкольного возраста с нарушениями зрения, так как объединяет все стороны целостного процесса обучения.

Одной из первоочередных задач для детей дошкольного возраста с нарушениями зрения является развитие у них пространственного мышления. Работая с ТИКО, дошкольники видят процесс перехода из плоскости в пространство. Через игру с использованием конструктора ребенок запоминает названия и внешний вид как плоскостных, так и объемных фигур, таких как треугольники, квадраты, прямоугольники, ромбы, трапеции, пятиугольники, шестиугольники и восьмиугольники, призмы, пирамиды и пр.

Задания на развитие логического мышления и конструирование по темам дают возможность педагогам ДООУ и родителям развивать, корректировать у детей с особыми образовательными потребностями зрительные представления. Через игру легко и увлекательно дети осваивают основные математические понятия. Таким образом, у них развивается логическое мышление.

Для повышения самооценки слабовидящего ребенка очень важно, чтобы его творческие работы можно было продемонстрировать. Тематические выставки детских работ в ДООУ создают для этого самые благоприятные возможности.

В процессе конструирования у детей с нарушениями зрения снимается напряжение, уходит тревога и беспокойство, формируются положительные эмоции и коммуникативные качества.

Применение технологий ТИКО-конструирования позволяет каждому ребенку работать в собственном темпе, от простых задач к более сложным, что так важно для детей с особыми образовательными потребностями.

Технология работы с ТИКО-конструктором

- Знакомство с конструктором осуществляется последовательно – от простого к сложному.

- В первую очередь необходимо рассмотреть детали конструктора ТИКО; выяснить, что в нем есть: треугольники, квадраты, прямоугольники, многоугольники и т.д.; обратить внимание на их цвет, на то, что на некоторых деталях есть крепления, которые дают возможность их соединить.

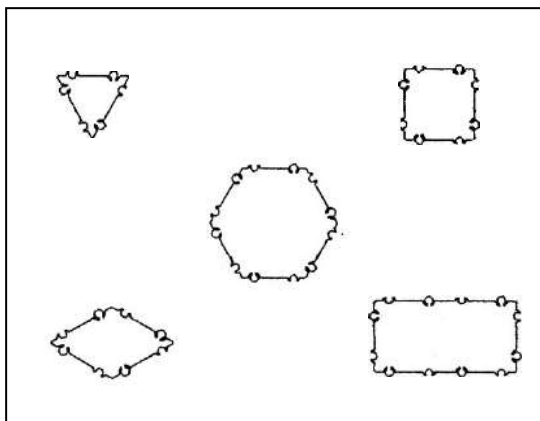


Рис. 1 – Упражнение: расположите разные фигуры в пространстве (на листе)

Далее необходимо показать, что их можно классифицировать: по форме, по цвету, по размеру.

Более сложным является задание продолжить ряд:

			?	
				?

Рис. 2 – Задание «Продолжи ряд»

Когда дети познакомились с конструктором, они переходят к процессу соединения деталей. Главное правило – правильное их соединение. Детали должны быть соединены под углом. Необходимо объяснить, показать детям и дать тактильно ощутить (особенно это важно для слабовидящих детей), что детали ТИКО имеют две стороны:

одна шершавая, а другая – гладкая. ТИКО-детали соединяем шершавой стороной наружу, гладкой стороной внутрь. Главное – расположить их примерно под углом 60-90 градусов по отношению друг к другу.

- Научившись соединять детали ТИКО, дети учатся плоскостному конструированию ТИКО-поделок.

- В дальнейшем они учатся создавать сложные по форме предметы по представлению и объемные конструкции.

По формам обучения ТИКО-конструирование классифицируют на:

- *Конструирование по образцу.* Детям предлагается готовая модель того, что нужно сконструировать. Тем самым обеспечивается передача детям готовых знаний, способов действий, основанная на подражании.

- *Конструирование по условиям.* В данном виде конструирования нет образца. Детям даны только условия (например, дом для кошки должен быть маленьким, а для лошади – большим). Тем самым формируется умение анализировать предлагаемые педагогом условия.

- *Конструирование по простейшим чертежам и наглядным схемам* заключается в практическом создании детьми конструкций по простым чертежам и наглядным схемам.

- *Конструирование по замыслу* обладает большими возможностями для развития творческих способностей детей с особыми образовательными потребностями, для формирования проявления их самостоятельности. Дети сами решают, что и как строить.

- *Конструирование по теме (проекту).* Цель данного вида конструирования заключается в закреплении знаний и умений, а также в переключении детей на новую тему, если они сосредоточены на одной и той же.

Конструкторы ТИКО используются в различных формах организации детей:

- в индивидуальной коррекционной работе;
- на подгрупповых и фронтальных занятиях;

- как вводная, основная или заключительная часть организованной образовательной деятельности;

- как коллективная работа детей в мини-группах.

Успешное осуществление коррекционной работы с детьми с особыми образовательными потребностями с использованием технологии ТИКО предполагает тесное взаимодействие учителя-логопеда, учителя-дефектолога (тифлопедагога) и педагога-психолога, а также родителей воспитанников. Тесно взаимодействуя между собой, специалисты решают общие задачи, но учитывая специфику своей работы, уделяют особое внимание своим узким направлениям. Например, педагог-психолог занимается развитием высших психических функций; учитель-дефектолог (тифлопедагог) делает акцент на развитии зрительного восприятия, ориентировке в пространстве и тактильных ощущениях; учитель-логопед – на фонетико-фонематическом развитии и основах обучения грамоте.

Этапы реализации проекта:

I этап – подготовительный. Сроки реализации – до полугода.

- Знакомство с конструктором ТИКО на форуме «Педагоги России».

- Приобретение конструкторов нового поколения для объемного 3D-моделирования «ТИКО»: «Грамматика. Учимся читать», «Логопедический сундучок», «Арифметика. Учимся считать», «Шары», «Фантазер», «Архимед», «Геометрия». Приобретение методической литературы по ТИКО-конструированию (автор технологии – И.В. Логинова). Основным источником финансирования являются внебюджетные средства.

- Самообразование: прохождение вебинаров учителем-дефектологом по ТИКО-технологиям.

- Проведение мастер-класса для педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, по теме: «Реализация технологии ТИКО-конструирования в ДОУ».

- Проведение диагностики детей – ежегодно, в начале и в конце учебного года.

- Разработка плана мероприятий по реализации проекта.

- Разработка критериев оценки и плановых показателей проекта.

II этап – основной. Практическое осуществление проекта. Сроки реализации – 3 года.

- Организация работы с конструкторами на каждый учебный год.
- Знакомство родителей с данным видом конструктора (в онлайн-формате).
- Организация выставок работ детей, а также совместных работ с родителями.
- Выявление и устранение возникающих в процессе работы проблем. Мониторинг результатов проектной деятельности.

III этап – заключительный. Сроки реализации – 3-й год реализации проекта.

- Оценка результатов проектной деятельности.
- Распространение опыта работы педагогов на семинарах-практикумах, мастер-классах (в онлайн-формате).
- Выставки детских работ из конструкторов «ТИКО», организуемые в ДОУ.

На основании полученных результатов диагностического обследования готовности детей с нарушениями зрения к школе в соответствии с психологической структурой деятельности (Эльконин Д.Б.: пять блоков учебно-важных качеств) отмечается следующее. В группе детей 3-го года обучения по ТИКО наблюдается на достаточном уровне динамика развития готовности детей к школе.

Применен комплекс психодиагностических методик для детей старшего дошкольного возраста с целью разносторонне оценить уровень психологической готовности детей с тяжелыми нарушениями зрения к обучению в школе, выявить особенности их развития и соответствие возрастным психологическим нормам и целевым ориентирам.

Получены данные о сформированности у детей таких умений, как самостоятельно действовать по образцу и осуществлять контроль, вовремя остановиться в выполнении того или иного задания и

переключиться на выполнение следующего, на достаточном уровне развитие графических навыков и зрительного анализа, сформированности фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза, устойчивости и концентрации внимания, слуховой и зрительной памяти, мышления.

Целостный характер исследования дает возможность получить картину актуального уровня развития детей и обозначить зону их ближайшего развития.

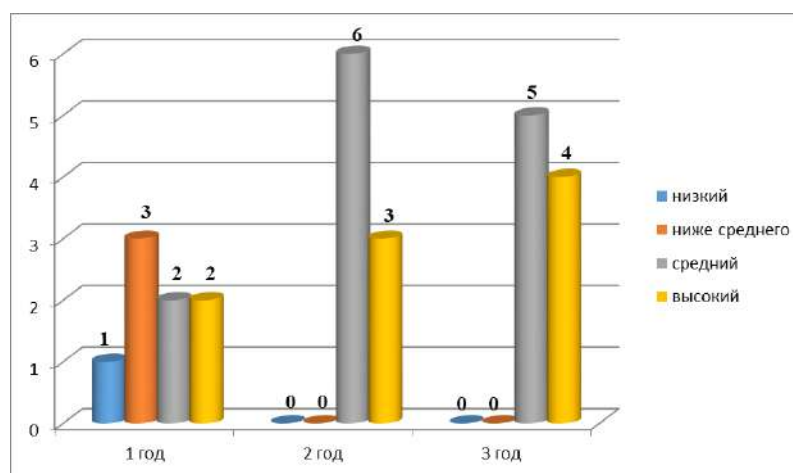


Рис. 3 – Мониторинг основных показателей на начало учебного года

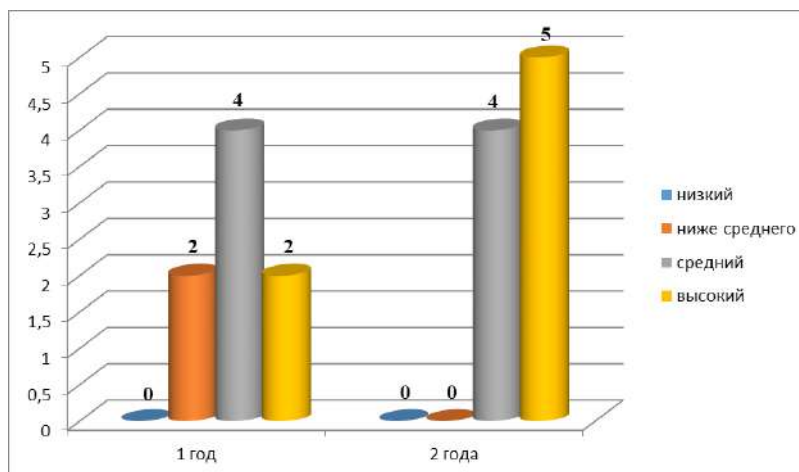


Рис. 4 – Мониторинг на конец учебного года

Таким образом, анализируя результаты диагностики детей подготовительных групп с нарушениями зрения за 2 года обучения по ТИКО-конструированию, видно увеличение уровня показателей психических процессов в отличие от 1-го года обучения. У детей со зрительными нарушениями выявлены высокий и средний уровни развития мотивационной сферы, т.е. сформированности школьной мотивации, что включает: переход от игровых мотивов к учебным; наличие познавательных интересов; понимание необходимости учения как обязательной, ответственной деятельности; принятие учебной задачи; сформированность внутренней позиции школьника и эмоционально-благополучное отношение к школе. Дети имеют развитие, соответствующее возрастной норме, и могут усваивать традиционную программу в общеобразовательной школе.

Подводя итоги проделанной работы, следует отметить, что у детей:

- Развивается мелкая моторика, улучшается способность к координации движений мелкой мускулатуры запястья, ладоней, пальцев рук, на достаточном уровне развиваются графические навыки, что положительно сказывается на процессах письма и рисования.

- Наблюдается успешное развитие зрительно-пространственной, социально-бытовой ориентировки, координации движений: дети лучше осваивают «схему собственного тела», без затруднений находят и выделяют различные стороны предметов, определяют расположение предметов в пространстве «от себя», становятся более координированы, а также раскованы и свободны в движениях, активнее употребляют словесные обозначения пространственных отношений, выраженных предлогами и наречиями, хорошо ориентируются в помещении детского сада и его территории. Все это способствует не только развитию познавательной деятельности детей, но и социальной адаптации и умению самостоятельно ориентироваться в простейших бытовых и социальных ситуациях.

- Наблюдается положительная динамика развития общего речевого статуса: значительно улучшается звукопроизношение, звуки речи автоматизируются в спонтанную речь в более короткие сроки,

формируются стойкие навыки звукового анализа и синтеза, улучшается слоговая структура слова, развивается связная речь, дети легче овладевают навыками чтения и письма.

- Происходит развитие таких волевых качеств, как усидчивость, терпение, умение доводить работу до конца, воспитанники становятся менее замкнутыми и тревожными, легче включаются в полноценное общение со сверстниками и педагогами, у них появляется чувство уверенности в своих силах. Здоровая самооценка позволяет в дальнейшем (в школьный период обучения) проще найти контакт и с учителями, и со сверстниками, и с самим собой.

Литература

1. Ишмакова М.С. Конструирование в дошкольном образовании в условиях введения ФГОС ДО. – ИПЦ «Маска», 2013.
2. Колесникова Е.В. Математические ступеньки. Программа развития математических представлений у дошкольников. ФГОС ДО. – Сфера, 2016.
3. Логинова И.В. ТИКО-мастера. Программа дополнительного образования. – www.ticorantis.ru.
4. Логинова И.В. Методические рекомендации по конструированию плоскостных фигур детьми дошкольного и младшего школьного возраста. – ООО НПО «РАНТИС», 2014.
5. http://www.tico-rantis.ru/games_and_activities/doshkolnik/ – Интернет-ресурсы (методические и дидактические материалы для работы с конструктором ТИКО: программа, тематическое планирование, презентации для занятий, схемы для конструирования и т.д.).
6. Электронный ресурс: www.tico-rantis.ru.
7. http://www.tico-rantis.ru/games_and_activities/.

Авторы публикации

Валеева Эльвира Ринадовна, учитель-дефектолог первой квалификационной категории, МАДОУ «Детский сад № 282», г. Казань, Россия.

Андреева Марина Сергеевна, педагог-психолог первой квалификационной категории, МАДОУ «Детский сад № 282», г. Казань, Россия.

Терентьева Мария Владимировна, учитель-логопед первой квалификационной категории, МАДОУ «Детский сад № 282», г. Казань, Россия.

Ханова Миляуша Ринадовна, старший воспитатель высшей квалификационной категории, МАДОУ «Детский сад № 282», г. Казань, Россия.

TIKO TECHNOLOGY – CONSTRUCTION IN THE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH LIMITED HEALTH OPPORTUNITIES

Valeeva E., first qualification category, teacher-defectologist, MADOU «Kindergarten № 282», Kazan, Russia.

Andreeva M., first qualification category, teacher-psychologist, MADOU «Kindergarten № 282», Kazan, Russia.

Terentyeva M., first qualification category, speech therapist teacher, MADOU «Kindergarten № 282», Kazan, Russia.

Khanova M., highest qualification category, senior educator, MADOU «Kindergarten № 282», Kazan, Russia.

***Abstract.** There are 10 groups in MADOU «Kindergarten № 282», 3 of them are specialized groups for children with various visual impairments. Visual impairment negatively affects the neuropsychiatric status of children, significantly reduces their motor activity, affects the development of cognitive activity and the formation of general speech status. The urgency of the problem of the development of visually impaired children in our preschool institution stimulates the constant search for new ideas and technologies that allow optimizing correctional work that meet the requirements of the Federal State Educational Standard, taking into account the peculiarities of the psychophysical development of preschoolers. TICO-construction is closely related to the intellectual and sensory development of the child. Especially the technology of TICO is important for visual acuity, color perception accuracy, tactile properties, shape and size of objects, perception of space.*

***Key words:** design, TICO-technology, visual impairment, special educational needs, correction, correctional tasks.*

References

1. Ishmakova M. Construction in preschool education in the context of the introduction of the Federal State Educational Standard for Education. – CPI «Mask», 2013.
2. Kolesnikova E. Mathematical steps. The program for the development of mathematical representations in preschoolers. – GEF DO. Sphere, 2016.
3. Loginova I. TIKO-masters. Additional education program. – www.ticorantis.ru.
4. Loginova I. Guidelines for the design of planar figures by children of preschool and primary school age. – ООО NPO «RANTIS», 2014.
5. http://www.tico-rantis.ru/games_and_activities/doshkolnik/ – Internet resources (methodological and didactic materials for working with the TIKO constructor: program, thematic planning, presentations for classes, schemes for designing, etc.).
6. Electronic resource: www.tico-rantis.ru.
7. http://www.tico-rantis.ru/games_and_activities/.

Дата поступления: 11.04.2022.

УДК 37.042.2; 37.025.8

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОНКОЛОГИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ НА ОСНОВЕ РАЗВИВАЮЩИХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР

А.П. Годунова

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

***Аннотация.** В статье описана роль психологической устойчивости в адаптации и формировании школьной зрелости детей младшего школьного возраста с онкологическими заболеваниями, приводятся результаты диагностики и методические рекомендации по восстановлению и формированию психологической устойчивости на основе компьютерных развивающих игр.*

***Ключевые слова:** онкологические заболевания, психологическая устойчивость, компьютерные игры, коррекция внимания и памяти, адаптация и формирование навыков общения и коммуникации в условиях онкологического заболевания.*

По медицинским данным, которые мы имеем на 2000 г., детская смертность от онкологических заболеваний среди детей возросла. Каждый год у детей до 17-летнего возраста диагностируют раковые заболевания (от 20 тыс. человек).

По многочисленным исследованиям американских психологов (Kaplan) мы можем наблюдать, что процесс принятия недуга семьей и самим ребенком чаще всего проходит очень болезненно. Нередко семьи на фоне этого распадаются или просто не могут смириться с их новой реальностью. Все это накладывает отпечаток на психологическое состояние ребенка, появляется демонстрация выраженных страхов (неуверенность, тревожность, депрессивные состояния, панические настроения и т.д.) [N.W. Boris, J.H. Daruna, J.A. Owens].

Используя специально разработанный комплекс компьютерных игр, составленный нами, мы в первую очередь стараемся отвлечь ребенка от его физического недуга и эмоционально-негативного состояния. Стараемся помочь ему нестандартным, оригинальным способом влиться в учебный процесс и создать позитивный настрой в школе. Но важно помнить, что во время использования комплекса компьютерных игр мы не должны забывать, что есть опасность «затягивания» ребенка в мир игровой иллюзии, которая вызывает компьютерную зависимость и игроманию. Для того чтобы такого не происходило, мы предлагаем использовать развивающие компьютерные игры, которые будут вытеснять (по З. Фрейду) игры с деструктивным содержанием для развития психики ребенка и служить альтернативой, способствующей конструктивному развитию естественных психологических новообразований личности (учебных умений у детей младшего школьного возраста). Психологическим подкреплением этих конструктивных новообразований на соответствующем этапе онтогенеза является развитие психологической устойчивости личности [4].

Психологическая устойчивость – это умение контролировать и управлять своими эмоциональными проявлениями и чувствами, Умение находить выход из трудных ситуаций в жизни. Качества, присущие сильному и успешному человеку, связаны с уровнем нервно-психической адаптированности, социализации и восстановлением коммуникативной активности обучающихся младших школьников [2].

Исследовательская часть проекта

Экспериментальное исследование было проведено на базе ГБУЗ г. Москва «Научно-практический центр психического здоровья детей и подростков им. Г.Е. Сухаревой Департамента здравоохранения г. Москва». Всего было исследовано 7 детей младшего школьного возраста с онкологическими заболеваниями.

Критерии оценки и уровни выполнения по всем заданиям обобщим в виде таблицы.

Таблица 1

Критерии и уровни компонентов психологической устойчивости ребенка, страдающего онкологическими заболеваниями

Компонент устойчивости	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Диагностическая методика
Стабильность внимания	Высокий показатель свидетельствует о плохой способности долго концентрироваться на какой-либо деятельности.	Испытывает трудности при концентрации внимания	Результат менее 1-го, это означает, что испытуемый хорошо обладает своими эмоциями и у него хорошая психическая устойчивость.	Таблицы Шульце
Самооценка	Не заинтересован в социальных контактах	Признает сходство с другими	Считает себя уникальным	Тест на самооценку (Методика «Лесенка» и «Кто я?»)
Стабильность эмоциональных реакций	Интеллект ниже среднего. Дети нормально учатся в среднем учебном заведении, но высшее образование получают редко, работают в сфере физического труда	Средний показатель интеллекта. Дети успешно заканчивают среднее учебное заведение, поступают в высшее учебное заведение, имеют работу средних должностей, не связанных с наукой	Высокий интеллект. Дети с хорошими умственными способностями, отличники и в среднем учебном заведении и в высшем учебном заведении	Тест на эмоциональную устойчивость Г. Айзенка
Фрустрация и коммуникативная активность	Коммуникативная активность падает на фоне повышенной истощаемости и стигматизации работоспособности на фоне болезни, есть перепады настроения	Коммуникативная активность снижается после установления онкологического диагноза, есть перепады настроения и аффективные вспышки	Коммуникативная активность резко падает после установления онкологического диагноза, выражены показатели фрустрации	Тест на фрустрацию Розенцвейга. Наблюдения за коммуникативной активностью

Например, Тест Г. Айзенка выявил у 19% диагностируемых детей высокий уровень тревожности, у 37% – средний и у 43% – низкий.

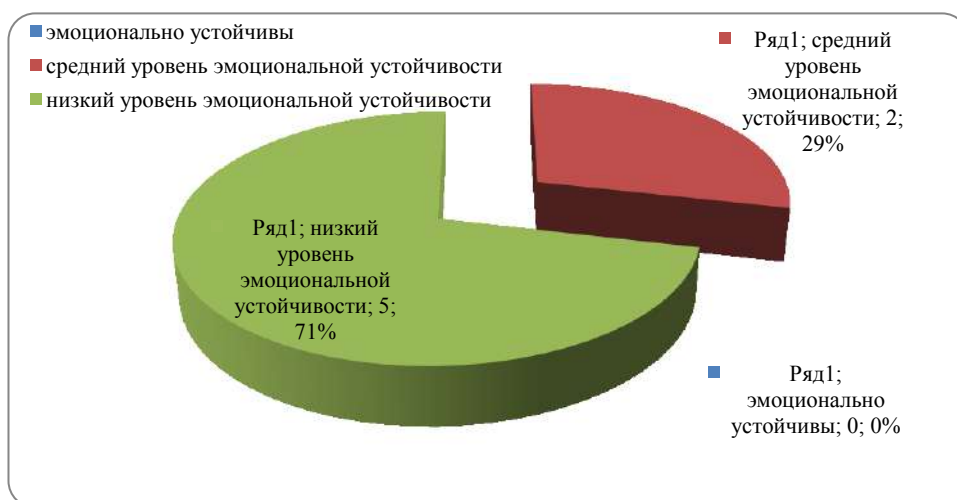


Рис. 1 – Тест Г. Айзенка на эмоциональную устойчивость

Таблица 2

Тест на фрустрацию Розенцвейга, направленный на проверку проявления мотивации. Результаты, полученные в ходе тестирования

И.О	Число отрицательных реакций	Число не отрицательных реакций	Конечный результат
Яков Д.	8	5	Средний
Даша Н.	11	4	Высокий
Кирилл Ц.	11	4	Высокий
Антон С.	14	1	Высокий
Миша М.	10	5	Средний
Оксана Р.	12	3	Высокий
Лена О.	14	1	Высокий

Результаты, полученные после проведения теста, отображенные в таблице, показывают нам, что у половины испытуемых детей преобладает агрессивное поведение (в ситуациях, связанных с трудностями). Вторая половина испытуемых демонстрирует умеренное агрессивное поведение. Наблюдаются трудности поведения при общении со сверстниками, проявляется агрессивное поведение. Во время общения со взрослыми дети больше контролируют свои эмоции, ведут себя более сдержанно, не идут на открытую конфронтацию (но

это не останавливает детей от неприязни и проявления вербальной агрессии совсем, также наблюдается нежелание решения и выхода из конфликтных ситуаций).

Среди испытуемых детей младшего школьного возраста отмечается ярко выраженное отсутствие цели в жизни, такое явление связано с недугом детей. Заниженные показатели мы зафиксировали в количестве 73%, столько детей недовольны собой или своей жизнью в целом, им не нравится, кем они являются и какая у них судьба, все эти факторы пагубно сказываются на самооценке младших школьников с онкологическими заболеваниями.

Из всего вышеперечисленного можно сделать вывод, что работа по повышению психологической устойчивости детей младшего школьного возраста с онкологическими заболеваниями должна быть направлена на самопознание и принятие себя, своих сильных сторон, на формулирование целей в жизни и, самое главное, – на формирование мотивации к познанию нового.

Необходима комплексная коррекционно-профилактическая работа с детьми младшего школьного возраста с онкологическими заболеваниями по формированию психологической устойчивости и восстановлению коммуникативной активности.

Методическая часть проекта

Цель методики: проведение цикла коррекционно-развивающих занятий по восстановлению уровня произвольного внимания и тренинга с использованием компьютерных игр, направленного на снижение уровня тревожности и формирование психологической устойчивости.

Задачи:

- формирование у детей психологической устойчивости при создании ситуации успешной деятельности;
- создание атмосферы, способствующей снижению страхов, тревоги, фрустрации, обеспечение эмоционального принятия;
- формирование адекватной самооценки;
- восстановление коммуникативной активности;
- развитие навыков коммуникации со сверстниками и взрослыми;
- развитие способности критического мышления по отношению к себе и окружающему.

Данные задачи могут быть реализованы на основе комплекса развивающих компьютерных игр, направленных на формирование психологической устойчивости у детей, страдающих онкологическими заболеваниями.

Беря во внимание вышеперечисленные задачи, мы также учли, что дети младшего школьного возраста с онкологическими заболеваниями, в зависимости от личностных качеств и опыта нахождения в сложной ситуации и решения ее, проявляют разный уровень психологической устойчивости.

Самый действенный способ к побуждению психологической устойчивости – демонстрация собственной психологической устойчивости, а не только устный рассказ о ней. Необходимо делиться опытом о том, что у каждого есть моменты слабости и каждый может стать сильнее, если будет работать в этом направлении.

При этом следует использовать следующие формы и методы:

- проведение занятий по овладению навыкам самоконтроля и саморегуляции;
- включение в урок игр и упражнений для повышения психологической устойчивости.

Отдельный блок работы – тренинговые игры. В тренинговую часть вошли следующие игры:

Таблица 3

**Классификация развивающих компьютерных игр по компоненту
«Психологическая устойчивость»**

Компонент устойчивости:	Развивающие компьютерные игры МЕРСИБО
Стабильность внимания	Сборник игр: «Внимание, память, логика». Игры из блока: внимание (зрительное, слуховое внимание), «Конструктор картинок-4».
Самооценка	Сборник игр: «Внимание, память, логика», «Лексические запасы», «Игры для стабилмера», «Мерсибо плюс», «Конструктор картинок-4».
Стабильность эмоциональных реакций	Сборник игр: «Игры для стабилмера», «Конструктор картинок-4», «Мерсибо ритм».
Сниженная фрустрация	Сборник игр: «Игры для стабилмера», «Мерсибо ритм», «Конструктор картинок-4», «Скоро в школу», «Занимательная фонематика», «ЛогоАссорти», «Внимание, память, логика».

Данная подборка игр представляет разработанный нами комплекс развивающих компьютерных игр, направленный на формирование психологической устойчивости детей младшего школьного возраста с онкологическими заболеваниями.

Если ребенок способен осваивать и осмысливать ситуацию, понимать свои эмоциональные состояния и способен ощутить свои личные качества – все это мы считаем успешным результатом по освоению компьютерных игр, так как комплекс наших компьютерных игр направлен на развитие прекрасного мышления, формирование умения занимать свою позицию в сложившихся сложных и конфликтных ситуациях. Все эти качества и знания также помогают детям в общении со сверстниками и со взрослыми и влияют на повышение психологической устойчивости.

Результаты апробации

В результате реализации методики психолого-педагогической работы с младшими школьниками с онкологическими заболеваниями у детей наблюдаются снижение уровня тревожности и формирование психологической устойчивости.

Данные, которые мы получили в ходе осуществления программы развития психологической устойчивости детей младшего школьного возраста при помощи компьютерных игр, дают нам понять значимость обучения использованию компьютерных игр и технологий при обучении детей в младших начальных классах (детей в норме и с онкологическими заболеваниями). У 73% испытуемых детей экспериментальной группы выявлена положительная динамика по выработке психологической устойчивости.

Данные контрольного психодиагностического обследования показали следующие результаты: у 73% участников экспериментального обучения есть положительная динамика по выработке психологической устойчивости и ее составляющих.



Рис. 2 – Тест Г. Айзенка на эмоциональную устойчивость

Например, Тест Г. Айзенка выявил что 3 детей (43%) стали эмоционально устойчивыми, 2 ребенка (28%) перешли на средний уровень эмоциональной устойчивости и у 2-х детей (28%) остался низкий уровень эмоциональной устойчивости.

Таким образом, можно сделать выводы:

1. Педагогический потенциал развивающих компьютерных игр заключается в вытеснении негативного влияния игровых компьютерных программ, оказывающих деструктивное влияние на развитие личности младших школьников, страдающих онкологическими заболеваниями, и формирование у них психологической устойчивости к преодолению трудностей развития на фоне течения болезни.

2. Методика психолого-педагогической работы с младшими школьниками с онкологическими заболеваниями, учитывающая психологические и возрастные особенности детей, включает организацию цикла коррекционно-развивающих занятий по восстановлению уровня произвольного внимания и тренинга с использованием компьютерных игр, направленного на снижение уровня тревожности и формирование психологической устойчивости.

Литература

1. Адаптация и здоровье. [Электронный ресурс]: Курс лекций / Министерство образования и науки Российской Федерации, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный ун-т» (КемГУ). [Сост. Н.Г. Блинова, А.И. Федоров]. – Кемерово: КемГУ, 2018.
2. Алиев М.Д. Медицинская, психологическая и социальная адаптация детей, излеченных от онкологических заболеваний / М.Д. Алиев. – М.: Практическая медицина, 2012. – 550 с.
3. Бадьина Н.П. Динамика показателей школьной адаптации часто болеющих учащихся начальных классов: Дайджест // Психология обучения. – 2017. – № 6. – С. 122-124.
4. Годунова А.П. Формирование психологической устойчивости детей младшего школьного возраста с онкологическими заболеваниями как педагогическая проблема // Инновации и традиции в начальном образовании: Материалы XI Межвузовской науч.-практ. конф. молодых ученых, г. Москва, 16-19 дек. 2019 г. / Под общ. ред. Е.Н. Землянской. [Электронный ресурс]. – М.: МПГУ, 2020. – С. 35-38.
5. Наумцева Е.А. Социально-психологические предпосылки психологической готовности к организационным изменениям: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Наумцева Е.А. [Место защиты: ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский ун-т «Высшая школа экономики»]. – М., 2020. – 165 с.

Автор публикации

Годунова Анастасия Павловна, учитель-дефектолог, магистр Института детства ФГБОУ ВО «МПГУ», г. Москва, Россия.

THE FORMATION OF PSYCHOLOGICAL STABILITY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH ONCOLOGICAL DISEASES THROUGH EDUCATIONAL COMPUTER GAMES

Godunova A., teacher-defectologist, Master of the Institute of Childhood, the Moscow State University, Moscow, Russia.

***Abstract.** The article describes the role of psychological stability in the adaptation and formation of school maturity of primary school children with oncological diseases, provides diagnostic results and methodological recommendations for the restoration and formation of psychological stability through computer educational games.*

***Key words:** oncological diseases, psychological stability, computer games, correction of attention and memory, adaptation and formation of communication and communication skills in the conditions of ca.*

References

1. Adaptation and health. [Electronic resource]: lectures / Ministry of education and science of the Russian Federation, Federal state budgetary educational institution of higher education «Kemerovsky state University» (Kemsu). [N. Blinova, A. Fedorov]. – Kemerovo: Kemsu, 2018.
2. Aliyev M. Medical, psychological and social adaptation of children, healed from cancer / M. Aliyev. – M.: Practical medicine, 2012. – 550 p.
3. Badyina N. Dynamics of school adaptation indicators often pains students of primary classes: digest // Psychology of learning. – 2017. – № 6. – P. 122-124.
4. Godunova A. The formation of psychological sustainability of children of younger school age with oncological diseases as pedagogical problem // Innovation and tradition in primary education: materials XI Inter-University scientific and practical conference of young scientists, Moscow, 16-19 December 2019 / Under the general E. Zemlyanskay. [Electronic publication of network distribution]. – Moscow: MPSU, 2020. – P. 35-38.
5. Naumtseva E. Socio-psychological prerequisites for psychological readiness for organizational changes: Dissertation ... candidate of psychological Sciences: 19.00.05 / Naumtseva E. [Protection place: National research University «Higher school of economics»]. – Moscow, 2020. – 165 p.

Дата поступления: 28.02.2022.

УДК 376.3

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ТИПОВ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ И ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕЛОСТНОЙ КАРТИНЫ МИРА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

А.Ю. Старостина, Н.В. Микляева

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

***Аннотация.** В статье описывается опыт исследования взаимосвязи типов семейных отношений и формирования целостной картины мира у старших дошкольников с задержкой психического развития, даются примеры апробированных диагностических заданий.*

***Ключевые слова:** дети с задержкой психического развития, диагностические задания, исследование типа семейных отношений, изучение целостной картины мира.*

Ни для кого не секрет, что основой, фундаментом воспитания ребенка является его семья. Здесь он получает знания и умения, свой первый жизненный опыт, и все это, несомненно, сказывается на его дальнейшем развитии. Важно отметить, что именно стиль воспитания и характер детско-родительских отношений существенно влияют на формирование всех сторон жизнедеятельности ребенка. В ситуации, когда в семье оказывается ребенок с особенностями развития, важность семейного воспитания становится особенно актуальной.

В данной работе рассматриваются особенности внутрисемейных отношений, а также отличительные черты психики ребенка с ЗПР и то, как на них влияют первые.

При этом анализе наибольший интерес вызывает развитие восприятия окружающего мира ребенка с ЗПР. Важно помнить, что из-за особенностей развития ознакомление ребенка с ЗПР с окружающим

миром проходит трудно, встречая на своем пути определенные препятствия. При этом крайне важно грамотно организовывать ситуацию воспитания ребенка внутри семьи. К сожалению, не все родители придерживаются этого.

Многим известно, что семья оказывает огромное влияние как на психику воспитывающегося в ней ребенка, так и на все его дальнейшую жизнедеятельность, а семья, в которой поведение родителей имеет какую-либо негативную окраску, может отрицательно сказаться даже на нормальном ребенке. Естественно, что это влияние в ситуации появления в семье ребенка с ЗПР оказывается намного интенсивнее и может привести к необратимым последствиям.

Объект исследования: ознакомление с окружающим миром дошкольников с задержкой психического развития в условиях взаимодействия с родителями.

Предмет исследования: особенности ознакомления с окружающим миром дошкольников с задержкой психического развития в условиях взаимодействия с родителями.

Целью данной работы является выявление особенностей влияния разных типов родительского отношения и семейного воспитания на ознакомление с окружающим миром ребенка с ЗПР.

Цель констатирующего эксперимента: выявить особенности влияния типов семейных взаимоотношений на формирование целостной картины мира детей с ЗПР.

Задачи констатирующего эксперимента:

1. Подбор методик для диагностики типов семейных взаимоотношений и выявления уровня сформированности целостной картины мира у детей с ЗПР.

2. Проведение анкетирования родителей и диагностики детей.

3. Анализ полученных результатов, установление взаимосвязи типов семейных отношений и сформированности целостной картины мира у детей с ЗПР.

Эксперимент проходил в два этапа:

1. Анкетирование родителей и диагностика детей, направленные на выявление типов семейных взаимоотношений путем анализа их восприятия как детьми, так и взрослыми членами семьи.

2. Диагностика детей с задержкой психического развития, направленная на выявление особенностей целостной картины мира.

Использовались такие методы, как анкетирование (для родителей), наблюдение и диагностика (для детей).

Констатирующий эксперимент проводился на базе дошкольного учреждения г. Саров «Детский сад № 30» и дошкольного отделения ГБОУ г. Москва «Школа № 853» с детьми среднего дошкольного возраста с задержкой психического развития в количестве 7 человек. В эксперименте принимали участие учитель-дефектолог и председатель родительского комитета.

Составление комплекса методик выявления особенностей семейных взаимоотношений может осуществляться только с учетом некоторых правил. Главное из них – не навредить ребенку при использовании методик. Для того чтобы это правило действовало, необходимо придерживаться следующих принципов: не стоит высказывать однозначные, не вариативные утверждения; предлагать ребенку «делить» его близких по уровню значимости; не создавать условий для стрессовых ситуаций, при которых у ребенка могут появиться негативные чувства и эмоции. Также немаловажно понимать, какой информацией и с кем можно делиться.

Очень важно знать, какой семья представляется родителю ребенка. Очень часто бывает так, что родитель, сам того не замечая, оказывает негативное влияние на ребенка, тип семейного воспитания оказывается неблагоприятным для развития последнего. Поэтому в первую очередь важно провести опрос родителей и выяснить, как строится процесс воспитания в той или иной семье.

Методика 1. Анкетирование

При поиске готового материала для анкетирования родителей было отмечено, что многие дошкольные организации составляют такие анкеты для проведения опроса родителей на ту или иную тему. Однако

конкретные методики были не найдены. Поэтому было решено составить вопросы для анкетирования самостоятельно на основе тематически аналогичных анкет для детей. Для реализации этого были использованы материалы таких авторов, как М.В. Шакурова.

Так как зачастую взрослые люди без удовольствия рассказывают об особенностях собственных внутрисемейных отношений (особенно если они неблагоприятные), то для родителей детей стоит подготовить небольшую, но содержательную анкету. При этом вопросы не должны быть провокационными, навязчивыми, они должны казаться простыми, но выводить родителя на тот ответ, анализируя который педагог сможет сделать выводы об особенностях отношений внутри семьи.

Стараясь соблюсти все эти требования, удастся составить следующую анкету:

1. По вашему мнению, кто несет на себе большую ответственность за воспитание ребенка? (школа, социальная среда, семья).

2. Есть ли у вашего ребенка обязанности в домашнем хозяйстве? (да, нет). Если есть, то какие? (уборка, мытье посуды, глажка, стирка, иное).

3. Чем занят ваш ребенок в свободное от занятий время? (играет, смотрит телевизор, гуляет с друзьями/один, читает книжки, иное).

4. Знакомы ли вы с друзьями вашего ребенка? (да, нет, с некоторыми).

5. Чем занимаются члены вашей семьи все вместе в свободное время? (прогулки, просмотр телевизора, совместное чтение, совместные игры, совместные занятия, мероприятия на свежем воздухе, путешествия, иное).

6. Какой вид деятельности вы чаще всего совершаете совместно с ребенком? (домашние дела, учеба, уроки, досуг).

7. Как вы считаете, может ли большая часть недостатков в поведении вашего ребенка пройти сама собой? (да, нет).

8. Как вы решаете возникающие трудности в общении с ребенком? (наказание, обсуждение, требование к ребенку, игнорирование).

9. Если вдруг у родителя не выходит успешно воздействовать на ребенка, какие варианты воспитания вы бы могли ему предложить? (личный пример, требование, убеждение, наказание, поощрение).

10. Стоит ли поощрять ребенка? (да/нет). Если да, то каким образом? (словесно, подарок, деньгами, иное).

11. Стоит ли наказывать ребенка? (да/нет). Если да, то в каких ситуациях? (непослушание, употребление плохих слов, несоблюдение указаний взрослого, если много капризничает, просто так, иное).

Таким образом, родитель выбирает один вариант ответа из нескольких, на основе этого выбора проводится анализ того, как родитель относится к ребенку и, соответственно, какой тип родительского отношения и семейного воспитания преобладает в данной семье.

Результаты родительского анкетирования сравниваются с результатами диагностики ребенка, и на основе этого сравнения делается более точное заключение о типе родительского отношения и семейного воспитания.

Также важно знать, как ребенок ощущает себя в семье и как относится к ее членам, какие эмоции он испытывает в ситуации внутрисемейного общения. Для диагностики указанных компонентов были отобраны следующие методики.

Методика 2. Режиссерская игра «Семья» (автор – Т.И. Пухова, модификация И.В. Худяковой)

Цель: изучить семейный опыт ребенка дошкольного возраста и его личностные особенности.

Стимульный материал: 6 фигурок, отличающихся друг от друга по некоторым характеристикам (они являются условным обозначением членов семьи ребенка); набор «Лего» и игрушечный

дом. С помощью перечисленного оборудования ребенок может самостоятельно режиссировать игру.

Методика проведения

Ребенку дается набор игровых персонажей, которые обозначают членов его семьи, и набор «Лего», из которого ребенок в ходе игры сможет создавать для игровой семьи ту обстановку. Затем ребенку предлагается обыграть определенную ситуацию в «семье» (например, день рождения кого-то из членов семьи).

Итак, для начала ребенок выбирает из ряда предложенных фигурок (или карточек с изображением членов семьи) персонажей, которые в игре будут являться символическим обозначением членов его семьи.

На данном этапе в протоколе действий ребенка необходимо отметить:

- первичный выбор персонажа;
- наличие персонажа в игровой ситуации;
- продолжительность действия с ним.

За первичный выбор персонажа, наличие персонажа в игровой ситуации и за продолжительность действия с ним насчитывается по одному баллу. Таким образом, максимальная сумма баллов составляет 3 балла. Затем полученные баллы суммируются и данные вносятся в обобщающую таблицу.

Данный этап диагностики по количеству набранных баллов позволит понять, какой член семьи для ребенка наиболее важен, с кем он имеет желание проводить максимальное количество своего времени.

Второй этап методики состоит из игры и беседы с ребенком. Сперва ему предлагается сделать обстановку для персонажей с помощью конструктора «Лего», после чего ребенка просят показать и рассказать, что делают члены его семьи в определенной ситуации (например, когда у одного из членов семьи день рождения). В процессе игры ребенку задаются вопросы, и ответ на них фиксируется в таблице.

Вопросы	Ответы ребенка (фиксируются в течение проведения диагностики)
Что мама делает, когда вы отмечаете чей-то день рождения?	
Что папа делает, когда вы отмечаете чей-то день рождения?	
Что ты делаешь, когда ваша семья отмечает чей-то день рождения?	
С кем ты любишь в это время общаться?	
Почему?	
Что будет после того, как вы отметите день рождения?	
Чем все закончится?	
Что тебе нравится больше всего, когда вы отмечаете чей-то день рождения?	

Фиксируется количество действий с персонажем: пассивных (нейтральные, соглашающие, оппозиционные) и активных (инициирующие, поддерживающие, результирующие). В отдельном протоколе отмечаются все высказывания ребенка, все его ответы на вопросы. За каждое действие или высказывание ребенку дается один балл, затем баллы суммируются и результат фиксируется в таблице.

Большое количество баллов в таблице говорит о желании (активные действия) или нежелании (пассивные действия) ребенка взаимодействовать с каждым членом семьи.

Анализируя высказывания ребенка, можно выяснить особенности отношений ребенка с тем членом семьи, который интересуется педагога.

По завершении игры с ребенком проводится беседа. В этом заключается суть следующего этапа. Ребенку задается ряд вопросов: «Кем ты хочешь стать, когда вырастешь? Хочешь быть похожим на маму (папу)? Почему? Какая (какой) у тебя мама (папа)? Каким (какой) будешь ты?».

Речь ребенка все так же фиксируется, очень важно, в том числе, отмечать характер высказываний (нейтральный, негативный, позитивный) по отношению к члену семьи и их количество. Это позволит определить, как ребенок эмоционально настроен по

отношению к каждому члену его семьи. За каждое высказывание ребенку начисляется по одному баллу.

Проведение данной методики дает возможность изучить восприимчивость ребенка к тем принципам воспитания, которые используют взрослые в семье, и то, как его психика откликается на них. Также методика дает возможность выявить адекватность той стратегии, которую выбирают родители при общении с ребенком. В том числе данный метод диагностики дает понять, насколько педагогические устремления родителей соответствуют потребностям ребенка.

Методика 3. «Рисунок семьи» (Р. Бернс, С. Кауфман)

Цель: изучение переживаний ребенка и его восприятия собственного места в семье, а также изучение отношения ребенка как к семье в целом, так и к отдельным ее членам.

Стимульный материал: лист белой бумаги (размером 21 см на 29 см), шесть цветных карандашей (черный, красный, синий, зеленый, желтый, коричневый), ластик.

Методика проведения

Ребенку предлагается изобразить собственную семью. При этом точная тема и содержание рисунка не уточняются. После того, как ребенок нарисует рисунок, с ним проводится беседа.

Ребенку задаются следующие вопросы:

1. Скажи, кто тут нарисован?
2. Где они находятся?
3. Что они делают?
4. Кто это придумал?
5. Им весело или скучно? Почему?
6. Кто из нарисованных людей самый счастливый? Почему?
7. Кто из них самый несчастный? Почему?

При проведении беседы необходимо постараться выяснить, какой смысл ребенок вложил в нарисованное им изображение. Это позволит узнать следующее: какие чувства он испытывает к отдельным членам семьи? Почему ребенок не нарисовал кого-нибудь из членов

семьи? Что значат для него определенные детали рисунка? Также важно помнить, что нельзя настаивать на обязательном ответе ребенка.

Результаты диагностики

Выводы по результатам проведенного эксперимента можно представить в виде следующей таблицы:

Таблица 1.

Выявленные типы семейных взаимоотношений

№	Результаты анкетирования родителей	Результаты диагностики детей		Вывод о типе семейных взаимоотношений
		<i>Игра «Семья»</i>	<i>Рисунок семьи</i>	
1	Повышенная моральная ответственность	Ребенок в основном обыгрывает персонажа матери. Содержание игры указывает на то, что на ребенка возлагаются слишком большие обязанности и ответственность, не соответствующие его возрасту.	Ребенок указывает всех членов семьи. Самым главным персонажем в семье является отец. Старшая сестра выступает в роли персонажа, позволяющего ребенку отдохнуть от обязанностей и почувствовать себя под наименьшим давлением. Отношение ко всем членам семьи имеет положительную эмоциональную окраску.	Тип семейных отношений: «Повышенная моральная ответственность»
2	Доминирующая гиперпротекция	Ребенок в основном обыгрывает персонажа бабушки. Содержание игры связано в основном с описанием того, как взрослый удовлетворяет те или иные потребности ребенка.	Ребенок не изображает персонажа матери на рисунке. Главным взрослым в семье является бабушка. Цвета, используемые в рисунке, указывают на то, что взрослые в семье постоянно испытывают тревогу и оказывают чрезвычайную опеку по отношению к ребенку.	Тип семейных взаимоотношений: «Доминирующая гиперпротекция»
3	Гипоопека	Игра оторвана от сюжетов, обыгрывающих семью ребенка.	Ребенок рисует всех членов семьи. Самым значимым персонажем в семье является отец. На рисунке родители держатся за руки, ребенок стоит поодаль.	Тип семейных взаимоотношений: «Гипоопека»

4	Гипоопека	Ребенок обыгрывает только персонажа, обозначающего его самого. При этом отсутствует местоимение 1-го лица – он называет себя по имени.	Ребенок изображает всех членов семьи. Родители стоят рядом и держатся за руки, сам ребенок стоит как будто позади, и его фигура закрашена черным цветом.	Тип семейных взаимоотношений: «Гипоопека»
5	Гипоопека	Игра оторвана от сюжетов, обыгрывающих семью ребенка.	На рисунке ребенка изображены все члены семьи. Персонажи стоят на одинаковом расстоянии друг от друга. Увеличение размеров изображений членов семьи идет в соответствии с увеличением возраста членов семьи.	Тип семейного воспитания: «Гипоопека»
6	Потворствующая гиперпротекция	Ребенок в основном обыгрывает персонажа, обозначающего его самого. Присутствует местоимение 1-го лица. Сюжет игры связан в основном с обыгрыванием осуществления желаний ребенка.	Ребенок изображает всех членов семьи. Изображения обоих родителей одинаковы по размеру. Ребенок находится между родителями.	Тип семейного воспитания: «Потворствующая гиперпротекция»
7	Доминирующая гиперпротекция	Игра ребенка оторвана от сюжетов, обыгрывающих семью.	Ребенок изображает всех членов семьи. Увеличение размеров изображений членов семьи идет в соответствии с увеличением возраста членов семьи. Изображение отца закрашено черным цветом, изображение ребенка – красным. На вопрос о том, как родители относятся к ребенку, последний отвечает: «Папа ничего не разрешает самому».	Тип семейных взаимоотношений: «Доминирующая гиперпротекция»

Таким образом, один ребенок воспитывается в семейных взаимоотношениях типа «Повышенная моральная ответственность», два ребенка – «Доминирующая гиперпротекция», три ребенка – «Гипоопека» и один ребенок – «Потворствующая гиперпротекция». Если переводить эти данные в процентные отношения, то получаются следующие данные: 14,3% обследуемых детей воспитываются в семейных взаимоотношениях типа «Повышенная моральная ответственность»; 28,6% детей – «Доминирующая гиперпротекция»; 42,8% детей – «Гипоопека»; 14,3% детей – «Потворствующая гиперпротекция».



Рис. 1 – Выявленные типы семейных взаимоотношений

Данные, полученные при определении типа семейных взаимоотношений, будут соотноситься с данными об уровне сформированности целостной картины мира детей с ЗПР, что позволит сделать вывод о том, как той или иной тип семейных взаимоотношений влияет на процесс формирования целостной картины мира детей с ЗПР.

В дальнейшем для **исследования уровня ознакомления с окружающим миром младших дошкольников с ЗПР и нормальным развитием** были подобраны методики, основой для которых послужило пособие Л.В. Яркиной и Л.В. Шелестовой

Методика 1. Дидактическая игра «Чудесный мешочек»

Цель: определение уровня знаний ребенка о предметах ближайшего окружения.

Стимульный материал: 10-15 различных по назначению, признакам и форме предметом. Это могут быть муляжи овощей, игрушки-инструменты, кубики строительного материала и т.д.

Ход проведения:

Взрослый дает ребенку следующую инструкцию: «Выбери любой предмет из мешочка. Назови, что это за предмет. Для чего он предназначен? Где может применяться? Опиши, какой этот предмет».

Анализ результатов:

- 1 балл – ребенок называет самые разные предметы, затрудняется рассказать об их назначении, не называет признаки, доступные для восприятия и обследования предметов, которые его окружают;

- 2 балла – ребенок называет предметы, знает их назначение, затрудняется соотнести предмет и материал, из которого они сделаны; проявляет интерес к предметам и явлениям, которые он не имел (не имеет) возможности видеть;

- 3 балла – ребенок называет предметы, знает их назначение, называет признаки, доступные для восприятия и обследования; проявляет интерес к предметам и явлениям, которые он не имел (не имеет) возможности видеть.

Методика 2. Дидактическое упражнение «Семейная фотография»

Цель: определить уровень знаний ребенка о семье, семейном быте, традициях.

Материал: сюжетная картинка, где изображена семья (бабушка, дедушка, папа, мама, брат, сестра), или фотография семьи (семейный праздник, туристический поход и т.д.).

Ход проведения:

Ребенку дается задание: «Покажи на картинке детей (дай им имена). Покажи родителей. Как их называют дети? (папа и мама). Чем

вы любите заниматься всей семьей? Какой у тебя самый любимый праздник? Почему?»).

Анализ результатов:

- 1 балл – ребенок называет по картинке членов семьи, но не называет их родственных связей, преимущественно ситуативная речь, жесты;

- 2 балла – ребенок правильно называет членов семьи на картинке, допускает ошибки в родственных связях (покажи родителей папы и мамы), речь ребенка бедна;

- 3 балла – ребенок правильно отвечает на вопросы, с удовольствием рассказывает о семье, семейном быте, традициях.

Методика 3. Игровое упражнение «Когда это бывает?»

Цель: определение ориентировки во времени.

Материал: картинки с изображением частей суток, потешки, стихи о разных частях суток.

Ход проведения:

Ребенку дается инструкция: «Внимательно послушай потешку, определи время суток и найди соответствующую картинку». Далее воспитатель напоминает ребенку все семь дней недели (при помощи стихотворения). Просит назвать выходные дни, первый (второй) день недели. Если сегодня вторник, какой день недели был вчера?

Анализ результатов:

- 1 балл – ребенок не имеет представления о частях суток, ошибается при перечислении дней недели. Не понимает значение слов: вчера, сегодня, завтра;

- 2 балла – ребенок правильно определяет части суток, затрудняется объяснить значение слов: сегодня, завтра, вчера. Ошибается при перечислении дней недели;

- 3 балла – ребенок правильно определяет части суток. Может определить значение слов: вчера, сегодня, завтра. Знает и называет правильно дни недели.

Методика 4. Дидактическая игра «Собери урожай»

Цель методики: оценить уровень знаний об овощах и фруктах.

Материал: корзинки разной формы (цвета, предметные картинки с изображением овощей и фруктов (груша, слива, яблоко, помидор, огурец, свекла).

Содержание диагностического задания

Воспитатель предлагает ребенку рассмотреть корзинки и предметные картинки. Затем предлагает собрать урожай так, чтобы в одной корзинке были фрукты, а в другой – овощи.

Критерии оценки:

- 1 балл – ребенок ошибается в назывании овощей и фруктов, не классифицирует их;

- 2 балла – ребенок знает и называет фрукты и овощи. Ошибается в классификации;

- 3 балла – ребенок знает и называет правильно фрукты и овощи. Самостоятельно классифицирует их.

Методика 5. Дидактическая игра «Охотник и пастух»

Цель методики: оценить уровень знаний о домашних и диких животных.

Стимульный материал: изображения пастуха и охотника на фланелеграфе. Предметные картинки с изображением домашних и диких животных (корова, коза, лошадь, свинья, собака, курица, кошка, кролик, овца, заяц, медведь, волк, лиса, еж, белка).

Содержание диагностического задания

На фланелеграфе с одной стороны размещается картинка с изображением охотника, с другой – пастуха. Ребенку предлагается назвать, кто это. Педагог при необходимости задает уточняющие вопросы.

Затем ребенку необходимо рассмотреть предметные картинки с изображением животных и разместить их так, чтобы рядом с охотником оказались все дикие животные, а рядом с пастухом – домашние.

Критерии оценки:

- 1 балл – ребенок не может классифицировать домашних и диких животных;
- 2 балла – ребенок допускает ошибки при классификации домашних животных;
- 3 балла – ребенок безошибочно классифицирует домашних и диких животных, знает и называет их.

Методика 6. Дидактическая игра «Растения»

Цель методики: оценить умение классифицировать деревья, комнатные растения, цветы.

Материал: игровое поле (*большие три квадрата*). Предметные картинки с изображением деревьев (*тополь, береза, клен, ель, рябина*); цветов (*одуванчик, ромашка, колокольчик*); комнатных растений (*фиалка, кактус, герань*).

Содержание диагностического задания:

Педагог предлагает ребенку игровое поле (с символами: дерево, комнатное растение, луговые или полевые цветы) и просит разложить все картинки по квадратам соответственно их принадлежности.

Критерии оценки:

- 1 балл – не справляется с заданием;
- 2 балла – допускает ошибки при классификации комнатных растений и цветов, с помощью воспитателя исправляет ошибки;
- 3 балла – легко и безошибочно справляется с заданием.

Методика 7. Беседа «Человек и природа»

Цель методики: оценить уровень знаний о гуманном отношении к природе, животным.

Материал: различные сюжетные картинки (дети готовят кормушки, ребенок кормит собаку, ребенок рвет цветы, привал в походе и т.п.).

Содержание диагностического задания:

Педагог просит внимательно рассмотреть картинки и рассказать, кто поступает правильно, а кто – нет. Интересуется, любит ли ребенок наблюдать за растениями и животными. Почему? И т.д.

Критерии оценки:

- 1 балл – односложные ответы по содержанию каждой картинки; значительные затруднения при выполнении задания;

- 2 балла – ребенок по картинкам называет правильные и неправильные действия в общении с природой; познания о живой и неживой природе немногочисленны;

- 3 балла – ребенок высказывается о бережном отношении к живым существам (не вредить им); охотно делится своими познаниями о живом и неживом.

Общая оценка результатов:

- Высокий уровень – 19-21 балл.

- Средний уровень – 15-18 баллов.

- Низкий уровень – 10-14 баллов.

Таким образом, были подобраны методики, с помощью которых можно оценить уровень сформированности целостной картины мира дошкольников среднего возраста по следующим разделам: знания о предметах ближайшего окружения; знания ребенка о семье, семейном быте, традициях; ориентировка во времени; знания об овощах и фруктах, о домашних и диких животных, о растениях; знания о гуманном отношении к природе, животным.

Результаты диагностики

По результатам проведенного эксперимента были выведены следующие результаты:

- Один ребенок имел высокий уровень сформированности целостной картины мира – 19 баллов.

- Пять детей имели средний уровень сформированности целостной картины мира – 13, 13, 14, 16 и 17 баллов соответственно.

- Один ребенок имел низкий уровень сформированности целостной картины мира – 9 баллов.

Таким образом, 14,3% обследуемых детей имеют высокий уровень сформированности целостной картины мира; 71,4% – средний уровень; 14,3% – низкий уровень.

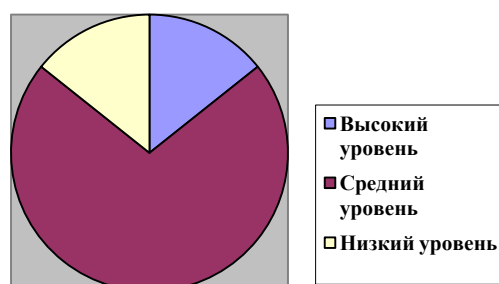


Рис. 2 – Уровни сформированности целостной картины

В дальнейшем полученные результаты будут соотноситься с результатами обследования семейных взаимоотношений и будет выявляться закономерность, показывающая то, как тот или иной тип семейных взаимоотношений влияет на формирование целостной картины мира ребенка.

Теперь данные о типе семейных взаимоотношений, полученные при анкетировании родителей и диагностике детей, следует соотнести с данными об уровне сформированности целостной картины мира детей с ЗПР, что позволит сделать вывод об особенностях влияния семейных взаимоотношений на восприятие окружающего мира детьми с ЗПР.

Таблица 2

Взаимосвязь типов семейных взаимоотношений и формирования целостной картины мира детей с ЗПР

Тип семейных взаимоотношений	Уровень сформированности целостной картины мира
Повышенная моральная ответственность	Высокий
Доминирующая гиперпротекция	Средний
Доминирующая гиперпротекция	Средний
Потворствующая гиперпротекция	Средний
Гипоопека	Низкий
Гипоопека	Средний
Гипоопека	Средний

Таким образом:

- У ребенка, который воспитывается в семье, где тип семейных взаимоотношений «Повышенная моральная ответственность», высокий уровень сформированности целостной картины мира.

- У детей, воспитывающихся по типу семейных взаимоотношений «Доминирующая гиперпротекция» и «Потворствующая гиперпротекция», уровень сформированности целостной картины мира средний.

- У одного ребенка, воспитывающегося по типу семейных взаимоотношений «Гипоопека», низкий уровень сформированности целостной картины, а у оставшихся двух – средний уровень.

Получается, что у 100% обследуемых детей с ЗПР из семейных взаимоотношений «Повышенная моральная ответственность» – высокий уровень сформированности целостной картины мира; у 100% детей из семейных взаимоотношений «Доминирующая гиперпротекция» и «Потворствующая гиперпротекция» – средний уровень; у 33,3 % детей из семейных взаимоотношений «Гипоопека» – низкий уровень сформированности целостной картины мира, а у 66,7% детей из этого же типа семейных взаимоотношений – средний уровень сформированности целостной картины мира.

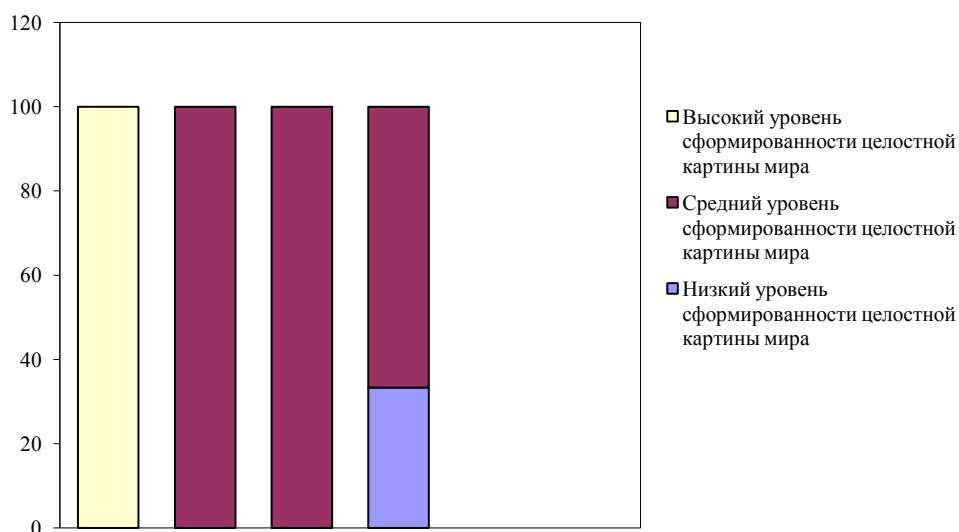


Рис. 3 – Взаимосвязь типов семейных взаимоотношений и формирования целостной картины мира у детей с ЗПР

Таким образом, можно заметить, что между типом семейных отношений и уровнем сформированности целостной картины мира наблюдается определенная взаимосвязь: наиболее успешно она формируется при воспитании в условиях типа «Повышенная моральная ответственность», при типах «Потворствующая гиперпротекция», «Доминирующая гиперпротекция» и «Гипоопека» у детей наблюдаются низкий и средний уровни сформированности целостной картины мира, что говорит об их отрицательном влиянии на данную сторону развития детей.

Таким образом, можно сказать, что разработанные виды диагностики детей и анкетирования родителей могут найти широкое применение при организации коррекционно-педагогической деятельности, так как будут являться средством выявления влияния на формирование целостной картины мира ребенка такой важной социальной среды, как семья.

Литература

1. Бене Е. Детский тест «Диагностика эмоциональных отношений в семье» // Семейная психология и семейная терапия. – 1999. – № 2. – С. 14-41.
2. Семаго Н.Я.: О границах интерпретации проективных рисуночных тестов // Школьный психолог. – 1997.
3. Степанова А.А. Ознакомление с окружающим миром дошкольников с задержанным психическим развитием в ДОУ компенсирующего вида // Специальное образование. – 2015. – Вып. 11. – Т. 1. – С. 246-250.
4. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога: Учебное пос. для студ. высш. учебн. завед. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: ИЦ «Академия», 2008. – 272 с.
5. Шелестова Л.В. Специфика использования методов изучения картины мира у детей дошкольного возраста. – М., 2014. – 94 с.
6. Яркина Л.В., Савицкая Ю.А. Формирование картины мира у дошкольников. – Воронеж, 2018. – 195 с.

Авторы публикации

Старостина Александра Юрьевна, обучающаяся по программе бакалавриата, ФГБОУ ВО «МПГУ», г. Москва, Россия.

Микляева Наталья Викторовна, канд. пед. наук, профессор, Институт детства ФГБОУ ВО «МПГУ», г. Москва, Россия.

**THE STUDY OF THE INTERRELATION BETWEEN THE TYPE
OF FAMILY RELATIONS AND THE FORMATION OF A HOLISTIC
PICTURE OF THE WORLD IN OLDER PRESCHOOLERS WITH
MENTAL RETARDATION**

Starostina A., an undergraduate student, Moscow Pedagogical State University,
Moscow, Russia.

Miklyueva N., PhD, Professor, the Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State
University, Moscow, Russia.

***Abstract.** The article describes the experience of studying the interrelation between the type of family relationships and the formation of a holistic picture of the world in older preschoolers with mental retardation, gives examples of tested diagnostic tasks.*

***Key words:** children with mental retardation, diagnostic tasks, study of the type of family relations, study of a holistic picture of the world.*

References

1. Bene E. Children's test «Diagnosis of emotional relationships in the family» // Family psychology and family therapy. – 1999. – № 2. – P. 14-41.
2. Semago N. On the boundaries of the interpretation of projective drawing tests // School psychologist, – 1997.
3. Stepanova A. Getting to know the environment of preschoolers with delayed mental development in a preschool educational institution of a compensatory type // Special education. – 2015. – Vol. 1. – № 11. – P. 246-250.
4. Shakurova M. Methodology and technology of work of a social teacher: Textbook. manual for stud. higher. study. Institutions. – 5th ed., rev. and add. – M.: Publishing Center «Academy», 2008. – 272 p.
5. Shelestova L. Details of using the methods for studying the world picture in preschool children – M., 2014. – 94 p.
6. Yarkina L., Savitskaya Yu. Formation of a picture of the world among preschoolers. – Voronezh, 2018. – 195 p.

Дата поступления: 28.02.2022.

УДК 376.112.4

ИГРОВОЙ ПРАКТИКУМ ПО СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ С ДЕТЬМИ: «ПУТЕШЕСТВИЕ В БЕЛОГОРЬЕ»

А.А. Сидельникова

ГБОУ «Школа № 1538», г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье обобщается опыт проведения открытого занятия одного из финалистов Городского конкурса «Учитель-дефектолог-2021». Его особенностью является использование игровой формы обучения детей и методов, приемов сенсорной интеграции.*

***Ключевые слова:** квест, игровой практикум, дети с ОВЗ, сенсорная интеграция.*

Представляю вашему вниманию подгрупповое занятие по ФЭМП в форме квеста с элементами игрового практикума, методов и приемов сенсорной интеграции.

Мои воспитанники – это дети с ОВЗ старшего дошкольного возраста, имеющие задержку психического развития церебрально-органического генеза в сочетании с тяжелым нарушением речи, также у одного ребенка наблюдаются аутистические черты.

Выбранная мной форма занятия – квест – наиболее эффективна, поскольку у детей данной категории отмечается замедленный и неравномерный темп развития высших психических функций, а поисковая деятельность с интерактивным сенсорным практикумом стимулирует познавательную активность, помогает детям закреплять приобретенные ранее знания.

Цель квеста: стимулирование познавательной активности детей в условиях сенсорной интеграции.

Решать поставленные задачи планирую комплексно, учитывая психофизиологические особенности воспитанников.

- Совершенствовать ориентировку детей в сенсорных эталонах, учить называть цвета спектра, некоторые оттенки (голубой и оранжевый), различать и называть геометрические фигуры (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, овал, звезда).

- Учить сравнивать контрастные по величине предметы (большой – маленький).

- Поддерживать любознательность, интерес к экспериментированию (в таких играх, как «Чудо-бусина», «Cold and Hot»).

- Совершенствовать навык соотнесения кол-ва предметов с цифрой (игра ключи и замочки).

- Развивать проприоцептивные ощущения, умение ориентироваться в пространстве, мыслительные операции, внимание, усидчивость, память, мелкую и общую моторику.

- Совершенствовать тактильные навыки, результат отражать в речи: холодный /теплый.

- Стимулировать работу обоих полушарий головного мозга посредством нейроигр (следы – ладшки), балансировочной доски Бельгоу.

- Способствовать созданию ситуации успеха каждого ребенка, воспитывать у детей дружеские отношения.

И сейчас я приглашаю вас стать участниками нашего увлекательного сказочного квеста.

Цель: совершенствование представлений детей о сенсорных эталонах (цвет, форма, величина) на основе сенсорной интеграции.

Задачи

Коррекционно-образовательные:

- Совершенствовать знания о геометрических фигурах (треугольник, круг, квадрат, прямоугольник, овал, звезда).

- Совершенствовать знания об основных цветах и оттенках (красный, желтый, зеленый, синий, оранжевый, фиолетовый, голубой, розовый).

- Совершенствовать умение определять величину предметов, результат сравнения отражать в речи: большой, средний, маленький.
- Совершенствовать умение соотносить количество предметов с цифрой.

Развивающие:

- Развивать сенсорный гнозис и праксис.
- Развивать внимание, зрительное восприятие, усидчивость, логическое мышление.
- Развивать операции анализа и синтеза.
- Развивать навыки планирования и программирования.
- Развивать межполушарное взаимодействие.
- Развивать речевую активность.
- Развивать интерес к математическим занятиям.
- Развивать тактильные ощущения, тонкую моторику.
- Развивать умение ориентироваться в пространстве.
- Развивать коммуникативные навыки.
- Продолжать стимулировать познавательно-исследовательскую деятельность.

Воспитательные:

- Способствовать созданию у детей радостного эмоционального настроения.
- Воспитывать умение слушать педагога.
- Учить детей работать коллективом дружно.

Оборудование:

1. Игра «Move hand»: целлофановые перчатки по количеству детей, картонные геометрические фигуры.
2. Игра «Чудо-бусина»: тематические игровые поля-карточки: с геометрическими фигурами, задания-загадки, мобильный джойстик (мешочек для льда с водой и бусиной) по количеству детей.
3. Игра «Cold and Hot»: фигурки-охладители (теплые, холодные).
4. Дидактический материал- ладошки/следки.
5. Подносы (4 шт.).

8. Обруч.
9. Зеркала (2 шт.).
10. Мешочек для ключей.
11. Сундук.
12. Замочки и ключи.
13. Пастель.
14. Жар-птица (раскраска).
15. Балансировочные доски (4 шт.).
16. Мешки с песком (4 шт.).
17. Канат.
18. Напольные геометрические фигуры.
19. Контейнеры для звездочек.
20. Скатерть одноразовая.

Ход сенсорного практикума

УЧИТЕЛЬ-ДЕФЕКТОЛОГ: Ребята, вы любите волшебные сказки?

ДЕТИ: Да!

УЧИТЕЛЬ-ДЕФЕКТОЛОГ: И я очень люблю. Предлагаю вам перенестись в сказочную страну. Готовы?

ДЕТИ: Да.

УЧИТЕЛЬ-ДЕФЕКТОЛОГ: Нам нужно закрыть глазки, повернуться вокруг себя и произнести волшебные слова. Повторяйте за мной: «Вокруг себя повернись – в сказочной стране Белогорье очутись. Вот мы в Белогорье! Это страна, где много препятствий и опасностей!»

С экрана голос Ивана (немного волшебной страны, и потом Иван на фоне волшебного леса).

ИВАН: Ребята! Как хорошо, что вы оказались в Белогорье! Мне очень нужна ваша помощь! Кощей-Бессмертный спрятал Жар-птицу в сундуке на 5 замков! А ключи раскидал по Белогорью!

УЧИТЕЛЬ-ДЕФЕКТОЛОГ: Ребята, поможем достать ключи и освободить Жар-птицу?

ДЕТИ: Да.

УЧИТЕЛЬ-ДЕФЕКТОЛОГ: Тогда в путь!

Остановка № 1. Нейроигра из фетра «Ладони/ножки»

УЧИТЕЛЬ-ДЕФЕКТОЛОГ: Ой, ребята, мы не можем дальше двигаться, впереди болото! Посмотрите, на болоте необычные кочки в виде ладоней и следков. По нему можно пройти, соблюдая правило: две ноги, две руки (рис. 1).

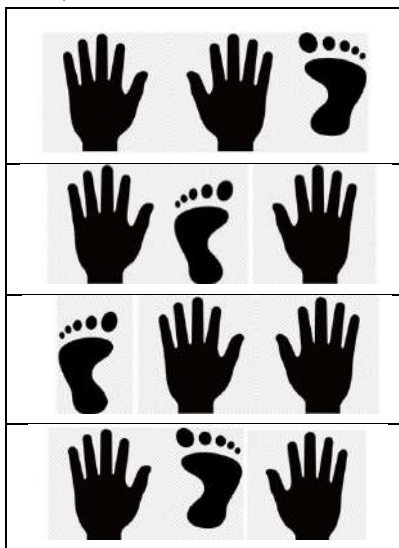


Рис. 1 – Схема расположения ладоней и ножек

УЧИТЕЛЬ-ДЕФЕКТОЛОГ: Ура! Вот мы и прошли болото! Где-то под следочками спрятан ключ. Найдите его! (Дети находят ключ и кладут в мешочек).

УЧИТЕЛЬ-ДЕФЕКТОЛОГ: Друзья мои, вы большие молодцы, путь нам предстоит еще долгий, давайте присядем на пенечки и немного отдохнем! Каждый выберете себе пенечек и присядьте около него.

Остановка № 2. Игра «Чудо-бусина»

УЧИТЕЛЬ-ДЕФЕКТОЛОГ: Кашей разбросал и перепутал самоцветы, если вы правильно соберете их, то получите второй ключ. А поможет вам в этом «чудо-бусина». Самоцветы будем искать по схеме, которая есть у каждого из вас.

УЧИТЕЛЬ-ДЕФЕКТОЛОГ: Есть она и у меня. Послушайте внимательно, как я буду искать самоцвет. Мой самоцвет квадратный, зеленого цвета, большого размера. Сережа, какой самоцвет у тебя? А теперь по волшебному джойстику передвинем «чудо-бусину».

ДЕТИ: Ответы.

Перед детьми лежат игровые карточки с геометрическими фигурами, джойстики с бусинкой, карточки-загадки. Каждый ребенок берет карточку-загадку и «читает» ее. Задача ребенка – передвинуть «чудо-бусину» по джойстику на ту геометрическую фигуру, которая зашифрована на карточке-загадке. Например, круг, оранжевого цвета, большой по размеру.

УЧИТЕЛЬ-ДЕФЕКТОЛОГ: Молодцы ребята, мы собрали все самоцветы!!! А где ключ? Внимательно посмотрите на ваши пеньки!

Дети находят ключ. Кладут его в мешок. Считаем, сколько ключей мы собрали.

Остановка № 3. Упражнение на балансировочных досках по мозжечковой стимуляции

УЧИТЕЛЬ-ДЕФЕКТОЛОГ: Мы немного отдохнули, и снова в путь. Ребята. Нам нужно добраться до бурной, волшебной реки, но впереди снова препятствие! Как много здесь бревнышек, будем по очереди перепрыгивать через них. Молодцы, мы преодолели преграду и очутились у бурной реки! Заветный ключ мы получим, если правильно поймаем всех рыб! Около реки стоят лодочки, встаньте возле них! Возьмите в каждую руку волшебную удочку и встаньте на лодочку на желтые полоски.

Дети встают на балансировочные доски перед матом, который распределен на несколько секций, на каждой секции лежит геометрическая фигура, дети должны попасть мешком с песком каждый в свою фигуру, которую назовет педагог (рис. 2).

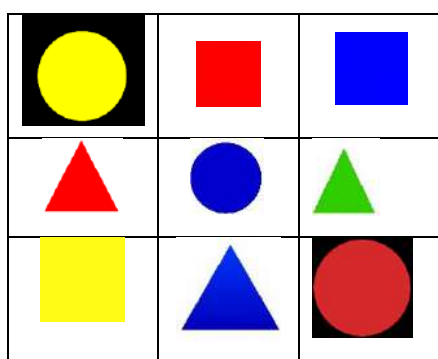


Рис. 2 – Схема расположения геометрических фигур на мате

УЧИТЕЛЬ-ДЕФЕКТОЛОГ: Сережа, в середине реки попади в фигуру в правом верхнем углу. Какую рыбку ты поймал? Я поймал красную треугольную рыбку. Артемий, попади в левый нижний угол и т.д. На помощь приходят дети.

УЧИТЕЛЬ-ДЕФЕКТОЛОГ: Отлично! Мы поймали всех рыб. Но не забудьте взять ключ, обследуйте каждый свою доску (ключ прикреплен к одной из досок на обратной стороне).

УЧИТЕЛЬ-ДЕФЕКТОЛОГ: Сколько ключей мы уже собрали?

ДЕТИ: 3.

УЧИТЕЛЬ-ДЕФЕКТОЛОГ: Перед нами овраг, и пройти его мы сможем только все вместе. Встаньте друг за другом, положите правую руку на правое плечо впереди стоящего человека, идите приставным шагом. Дефектолог идет вместе с детьми.

Остановка № 4. Игра «Cold and Hot»: фигурки-охладители (теплые, холодные)

УЧИТЕЛЬ-ДЕФЕКТОЛОГ: Ребята, это же звезды, но почему-то они на земле! Давайте посмотрим на небо! Да их там нет!!!

УЧИТЕЛЬ-ДЕФЕКТОЛОГ: Да это же Кашей убрал все звезды с неба, заколдовал их! Раньше они были теплые и могли светить, а теперь не могут, поэтому стало темно. Чтобы расколдовать звезды, вам надо правильно определить, где звезды холодные, а где – теплые. На небо отправим те, которые теплые, на земле оставляем холодные. Дефектолог показывает.

Дети раскладывают вместе на два подноса с зеркалами звездочки холодные и теплые.

УЧИТЕЛЬ-ДЕФЕКТОЛОГ: Ребята, как мы можем проверить, правильно ли мы разложили звездочки. Акцентируем внимание детей. Посмотрите, что у нас произошло с зеркалами? Что вы видите?

(Зеркало запотело, конденсат на зеркалах).

УЧИТЕЛЬ-ДЕФЕКТОЛОГ: Вот мы и отправили звезды на небо. Но где же наш ключ? Посмотрите внимательно! Дефектолог подбрасывает ключ.

Дети ловят ключ и забирают его.

УЧИТЕЛЬ-ДЕФЕКТОЛОГ: Сколько у нас ключей?

ДЕТИ: 4.

УЧИТЕЛЬ-ДЕФЕКТОЛОГ: Сколько нам нужно еще?

ДЕТИ: Нам нужен еще один.

УЧИТЕЛЬ-ДЕФЕКТОЛОГ: Тогда отправляемся за пятым ключом. Ребята, что это за сундучок? Давайте откроем его, посмотрим, что там? Там лежат перья. В волшебной стране мы можем превратиться в перышки. Возьмите каждый себе по перышку, положите на ладошку и подуйте на него. И полетели как перышки...

Остановка № 4. Игра «Move hand»: целлофановые перчатки по количеству детей, картонные геометрические фигуры

УЧИТЕЛЬ-ДЕФЕКТОЛОГ: Друзья, мы почти у цели! Нам осталось выполнить последнее задание! Перед вами перчатка. Конечно! Она нам очень нужна, чтобы вытащить Жар-птицу из сундука и не обжечь руки. Перчатка прохудилась, и нужно заштопать ее правильно, чтобы поймать Жар-птицу. Посмотрите на схему. Каждый пальчик обозначен геометрической фигурой. Разложите заплатки на свои места!

Перед ребенком лежит перчатка, в области ладошки – геометрические фигуры. Каждый пальчик на перчатке обозначен той или иной геометрической фигурой. Задача ребенка – пальчиками передвинуть по перчатке фигуры в пальчики перчатки в соответствии с фигурой, указанной на пальчике (рис. 3).

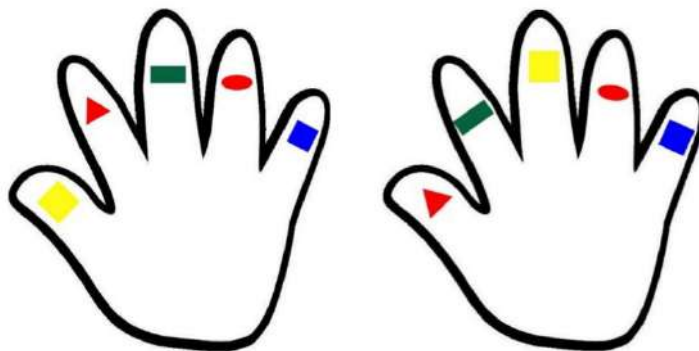


Рис. 3 – Схема расположения геометрических фигур в перчатках

УЧИТЕЛЬ-ДЕФЕКТОЛОГ: Ребята, посмотрите внимательно, где здесь может быть спрятан ключ? Дети в перчатке находят ключ.

УЧИТЕЛЬ-ДЕФЕКТОЛОГ: Ребята! Сколько ключей мы собрали?

ДЕТИ: 5.

УЧИТЕЛЬ-ДЕФЕКТОЛОГ: Ой, посмотрите, мы добрались до сундука. Возьмите каждый свой ключик. Внимательно посмотрите на свой ключик, определите, какой замочек подходит к нему. Откройте его!

Дети выполняют задание: цифра на ключике совпадает с количеством точек на замке. В сундуке лежит картинка Жар-птицы, которую дети в конце коллективно раскрашивают.

УЧИТЕЛЬ-ДЕФЕКТОЛОГ: Смотрите, ребята! Кто же там в сундуке?

ДЕТИ: Жар-птица!

УЧИТЕЛЬ-ДЕФЕКТОЛОГ: Правильно. Пока она лежала в сундуке, она потеряла все свои краски. Давайте все вместе раскрасим ее!

После того, как дети раскрасили Жар-птицу, она улетает.

Дети становятся напротив экрана.

УЧИТЕЛЬ-ДЕФЕКТОЛОГ: Ребята. Посмотрите, Жар-птица наша улетела.

С экрана голос Ивана.

ИВАН: Ребята, спасибо, что помогли освободить Жар-птицу! До новых встреч!

УЧИТЕЛЬ-ДЕФЕКТОЛОГ: Ну, а нам пора возвращаться в детский сад. Произнесем волшебные слова: «Мы друг другу улыбнемся. В детский сад опять вернемся!».

УЧИТЕЛЬ-ДЕФЕКТОЛОГ: Где мы сегодня были?

ДЕТИ: В стране Белогорье.

УЧИТЕЛЬ-ДЕФЕКТОЛОГ: Что мы делали? Ответы детей.

УЧИТЕЛЬ-ДЕФЕКТОЛОГ: Что вам понравилось? Запомнилось? Ответы детей.

Литература

1. Айрес Э.Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития: Пер. с англ. – М.: Теревинф, 2009.
2. Сидельникова А. Сенсорные игры с мешочками для льда // Современный детский сад. – 2018. – № 1. – С. 59-60.
3. Сидельникова А., Трайчук Н. Комплекс балансировочных упражнений с сенсорными мешочками для «неумех» // Современный детский сад. – 2018. – № 3. – С. 40-42.
4. Столяренко Л.Д. Сенсорная типология // Основы психологии для студентов вузов. – Ростов-на-Дону, 1997. – С. 217-222.

Автор публикации

Сидельникова Анастасия Александровна, учитель-дефектолог,
ГБОУ «Школа № 1538», г. Москва, Россия. E-mail: nastjasidelnikva@rambler.ru.

GAME WORKSHOP ON SENSORY INTEGRATION WITH CHILDREN: «JOURNEY TO BELOGORIE»

Sidelnikova A., teacher-defectologist, GBOU «School № 1538», Moscow, Russia.
E-mail: nastjasidelnikva@rambler.ru.

***Abstract.** The article summarizes the experience of conducting an open class of one of the finalists of the City competition "Teacher-defectologist-2021". Its peculiarity is the use of a playful form of teaching children and methods, techniques of sensory integration.*

***Key words:** quest, game workshop, children with disabilities, sensory integration.*

References

1. Ayres E. Child and sensory integration. Understanding the hidden problems of development: Per. from English. – М.: Terevinf, 2009.
2. Sidelnikova A. Sensory games with ice bags // Modern kindergarten. – 2018. – № 1. – P. 59-60.
3. Sidelnikova A., Traichuk N. A complex of balancing exercises with sensory bags for «unskilled» // Modern kindergarten. – 2018. – № 3. – P. 40-42.
4. Stolyarenko L. Sensory typology // Fundamentals of psychology for university students. – Rostov-on-Don, 1997. – P. 217-222.

Дата поступления: 04.03.2022.

УДК 159.99

О НЕКОТОРЫХ РЕЗУЛЬТАТАХ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОГРАММ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Ж.М. Омарова¹, Е.И. Барабанова², Д.А. Дюсембинова³

Ресурсный центр «Асыл Мирас», Частный фонд «Фонд Булата
Утемуратова», Казахстан¹

Восточно-Казахстанский университет им. С. Аманжолова, Казахстан²

Аутизм-центр «Асыл Мирас», Частный фонд «Фонд Булата
Утемуратова», Казахстан³

***Аннотация.** Аутизм – это глобальная проблема современного общества. Научные исследования ученых и практиков, работающих с детьми с диагнозом «расстройство аутистического спектра» (РАС), вносят вклад в создание благоприятной дружественной по отношению к таким детям среды. В частном фонде «Фонд Булата Утемуратова» и его Аутизм-центрах «Асыл Мирас» реализуется набор программ, нацеленных на преодоление трудностей в коммуникации и социализации детей. В данной статье презентуется опыт Аутизм-центров по систематизации и анализу результатов коррекционных мероприятий на примере работы программы «Ранняя поддержка». Научно-методологический подход к программе интервенции в раннем возрасте открывает возможность рассмотрения ее закономерных этапов в логике нормального аффективного развития ребенка.*

***Ключевые слова:** расстройство аутистического спектра, коррекционные методики, диагностические тесты, поддержка детей с РАС, развитие ребенка с РАС, психологическое сопровождение.*

Введение

Расстройство аутистического спектра (РАС) – это расстройство, о котором сегодня активно говорят в медицинском, психолого-педагогическом, образовательном пространствах. Нарушения психического развития, влияющие на общение и отношения с другими людьми, на восприятие и понимание окружающего мира, сегодня

встречаются все чаще. Статистические данные о распространенности аутистических расстройств говорят о том, что в конце XX века фиксировалось от 4 до 26 случаев на 10 тыс. детского населения [1]. В 2008 г. распространенность расстройств аутистического спектра составляла 11,3 на 1 тыс. населения (1 случай из 88 детей), а в 2018 г. уже 23.0 на 1 тыс. (1 случай из 44 детей), согласно данным Центра контроля и профилактики заболеваний США (Centers for Disease Control and Prevention, <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>).

Аутизм как расстройство характеризуется выраженным дефицитом социального взаимодействия и коммуникации, узким кругом интересов, стереотипизацией поведенческих действий, в той или иной степени проявляющихся уже в раннем возрасте. Задача современной психолого-педагогической сферы – создание оптимальных условий для воспитания, обучения, социальной адаптации и интеграции в общество ребенка с диагнозом РАС. Эти условия можно создать путем организации педагогической работы и психологического сопровождения. Педагогическая работа активизирует взаимодействие с педагогом, обучает навыкам самообслуживания, исправляет фрагментарность восприятия, моторики, внимания, речи. Психологическое сопровождение определяется, прежде всего, психологической коррекцией, синтезирующей многие аспекты: контактирование со взрослыми людьми и другими детьми, обеспечение социально-эмоционального комфорта, нивелирующего наличие страхов, агрессии, негативизма, формирование навыков взаимодействия и целенаправленного поведения.

Погрузиться в мир ребенка с диагнозом РАС, познать закономерности и особенности этого мира – миссия современной психологической науки. Актуальность данной работы определяется манифестацией некоторых реальных результатов психокоррекционной работы с детьми-аутистами, их семьями и окружением.

Литературный обзор

Проблема расстройства аутистического спектра является серьезной медицинской, социальной и психолого-педагогической

проблемой, которая активно поднимается и обсуждается в общественных и научных кругах.

Основу научного изучения проблем, связанных с РАС, заложили ученые: Лео Каннер, предложив термин «аутизм» [2], Ганс Аспергер, изучавший расстройства у детей старшего возраста [3], Самуил Мнухин, показавший клинические картины при органическом аутизме [4].

Значительную роль в привлечении внимания к проблеме аутизма сыграл труд американского психолога Бернарда Римланда «Ранний детский аутизм: синдром и его импликация для неврологической теории поведения» [5], в котором высказывалось предположение о том, что взаимодействие генетических, средовых и неврологических факторов может привести к данному виду расстройства.

В.М. Башина – представитель российской науки – в своих научных трудах дала подходы к определению типологии аутизма, описала его многофакторность, течение, прогноз, терапию и реабилитацию [6].

Сегодня мы имеем огромный пласт исследований, связанных с разными аспектами проблемы аутизма. Данные исследования сходятся в том, что расстройство аутистического спектра – это очень масштабное и сложное явление, многофункциональное нарушение, связанное с биохимическим, неврологическим, иммунологическим происхождением. В работах известных психологов, ученых-медиков находим большое количество теорий о генезисе РАС, характеристику разных видов аутизма, описание способов и методик коррекции его проявлений.

Так, в статье Н. Hodges, С. Fealko, N. Soares «Расстройство аутистического спектра: определение, эпидемиология, причины и клиническая оценка» говорится о факторах, которые могут влиять на показатели распространенности данного расстройства, описываются диагностические критерии с точки зрения современных требований медико-психологической науки [7].

Польские ученые К. Cantarero, К. Вурка, М. Krol исследуют, как люди с РАС воспринимают ложь [8]; нидерландские исследователи Anna I R Van Der Miesen, Hannah Hurley, Annelou L C De Vries концентрируют внимание на связи между гендерной дисфорией и расстройством аутистического спектра [9]; в работе С. Whyatt, С. Craig изучаются сенсомоторные проблемы при аутизме [10].

Мы видим широкий круг обсуждаемых вопросов также в работах таких ученых, как М.Г. Красноперова, М. Жог, В.С. Пробылова, И.А. Самахова, В. Христофоров. В Казахстане проблематикой детского аутизма занимаются К.З. Садуакасова, Л.З. Енсебаева, Э.Б. Дарбаева, С.А. Стельмах, А.А. Коростелева, К.М. Туганбекова, Л.Д. Жамансариева, А.К. Балаубаева и др.

Однако в настоящее время все больший интерес вызывают практически направленные исследования, показывающие реальный опыт работы с детьми, имеющими диагноз «аутизм»: обоснование рабочих алгоритмов коррекционной работы с детьми с РАС, описание наиболее валидных и эффективных диагностических методик, характеристика специфики коррекционного воздействия в зависимости от симптомокомплекса у детей с РАС и др.

Методы исследования

Построение теоретического и практического материала, представленного в статье, основано на таких методах работы с информацией, как сравнение, анализ, синтез (общенаучные) и интервьюирование, анкетирование (специальные методы педагогической науки). Сочетание данных методов адекватно цели и задачам, ходу анализа ситуации, рассматриваемой в данной работе. В качестве методических инструментов выступают: вопросник для родителей, карта оценки ребенка, тест «План диагностического обследования при аутизме», позволяющие сделать функциональный анализ развития ребенка по программе «Ранняя поддержка».

Результаты исследования

В рамках данной статьи на основе генерализации опыта некоммерческих организаций по работе с детьми с РАС в Республике Казахстан приводятся результаты функционального анализа развития

ребенка, участвовавшего в программе «Ранняя поддержка». Характеристика динамики развития детей раннего возраста с расстройством аутистического спектра с различной клинической картиной в ходе коррекции в данной программе показывается на основе карты оценки прогресса ребенка (проанализированы достижения 106 детей). Базой исследования послужили Частный фонд «Фонд Булата Утемуратова», Аутизм-центры «Асыл Мирас», созданные для оказания помощи детям с расстройствами аутистического спектра и их семьям, основанной на принципах ранней диагностики, комплексной реабилитации, качественного образования и социальной адаптации аутичных детей. Главная цель работы центров – интеграция в социум всей семьи «особого» ребенка [11].

Остановимся на процедурах, принятых в Аутизм-центрах. Семьи, обращающиеся за помощью, направляются в службу диагностики. В этой службе специалисты проводят диагностический тест «План диагностического обследования при аутизме» (Autism Diagnostic Observation Schedule, ADOS-2). Этот тест используется во всех крупных мировых центрах подобного плана для подтверждения диагноза «аутизм»: он позволяет избежать субъективного суждения врача о наличии или отсутствии аутистических нарушений. Результаты теста обсуждаются сотрудниками центров, осуществляется выбор надлежащей программы интервенции. Это может быть одна из шести программ, по которым работают Аутизм-центры: «Ранняя поддержка», «Развитие обучающих навыков», «Развитие социальных навыков», «Развитие жизненных навыков», «Jasper», «Интенсив». После определения программы интервенции педагогами формируется индивидуальная комплексная программа помощи семье ребенка с РАС.

В данной работе остановимся на анализе ключевых моментов программы «Ранняя поддержка».

Программа интервенции «Ранняя поддержка» помогает членам семьи взаимодействовать и коммуницировать с ребенком с РАС в повседневной жизни: родители должны установить контакт со своим ребенком, ребенок же через развитие двигательных и сенсорных навыков придет к более эффективному социальному взаимодействию не только с членами своей семьи, но и с другими людьми, детьми.

Данная программа носит семейно-центрированный подход, при котором учитываются мнения родителей, выстраиваются партнерские отношения с ними в вопросе разработки программ помощи ребенку и его семье, педагоги центров опираются на сильные стороны ребенка и семьи, их возможности и ресурсы.

На занятиях в рамках программы «Раннее развитие» осуществляются разнообразные формы работы: индивидуальная, групповая, лекции, онлайн-занятия. Специалисты центров стараются расширять круг компетенций родителей в вопросах особенностей поведения детей, необходимости развития мелкой моторики, использования подсказок в повседневной жизни и др. Семинары и тренинги для родителей способствуют снижению эмоционального дискомфорта родителей, поддержанию уверенности в возможностях ребенка, формированию мотивации к обучению навыкам и техникам взаимодействия с ребенком и помощи ребенку с РАС, сохранению адекватных детско-родительских отношений и стилей семейного воспитания.

Помимо разнообразной индивидуальной и групповой работы с родителями центрами организуется и досуг, отдых ребенка и его семьи. Это активные, насыщенные эмоциональным взаимодействием мероприятия, в процессе которых все участники имеют возможность не только пообщаться, но и получить необходимую информацию, продемонстрировать достижения, отдохнуть. Посредством коллективных игр, эстафет и спортивных упражнений развиваются навыки контактирования с ребенком, создается безопасная инклюзивная среда. Максимальное количество детей в одной группе – не более 6 человек. Центры «Асыл Мирас» также проводят такие мероприятия, как: 2 апреля – Всемирный день распространения информации об аутизме; 1 июня – День защиты детей; 21 сентября – День рождения центра; 31 декабря – Празднование Нового года.

Итогом программы «Ранняя поддержка» становится (по желанию родителей) написание истории успеха ребенка, в которой результаты тестов и фотографии отражают достижения детей и родителей. Такая история является свидетельством эффективности программы, служит мотиватором дальнейшей работы с ребенком,

демонстрирует результативность программы для других родителей, имеющих особенных детей.

Итак, мы видим трансформацию социальной структуры, нацеленной на поддержку семей с детьми с РАС: обеспечивается социальное, эмоциональное, интеллектуальное и физическое развитие ребенка, раскрывается потенциал ребенка для обучения и дальнейшей жизни.

Еще один существенный момент успешной коррекционной деятельности центров – это постоянный анализ результатов деятельности педагогов и достижений обучаемых.

Динамика развития детей с РАС постоянно прослеживается по функциональному анализу развития ребенка по программе «Ранняя поддержка». Данная программа ориентирована на развитие двигательных, сенсорных, коммуникативных и социальных навыков и опирается на 6 блоков: коммуникация; социальное взаимодействие; социальные навыки; игра; моторика; поведение. По каждому блоку имеются подробные опросники, тесты, которые заполняются педагогами, а затем подробно описываются. В рамках данной статьи приведем некоторые результаты подобного исследования.

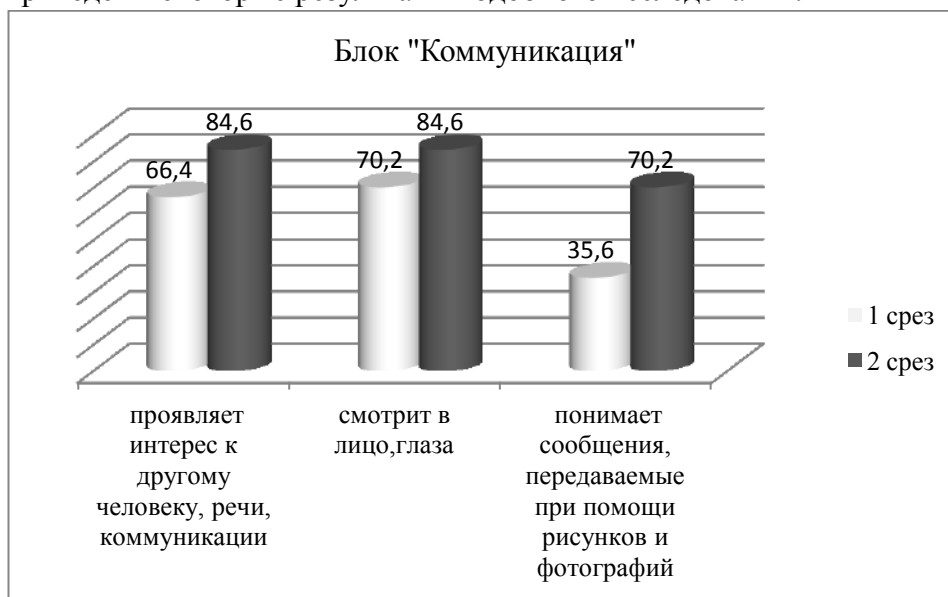


Рис. 1 - Некоторые результаты диагностики детей по блоку «Коммуникация»

По первому блоку («Коммуникация») результаты двух срезов – перед началом обучения и в конце обучения достаточно показательны (рис. 1).

Мы видим, что при первом срезе 33,6% детей не проявляют интереса к другим людям, например, сверстникам. Во втором срезе показатель интереса отсутствует у 15,4%. Отсутствие зрительного контакта наблюдается у 29,8% обследуемых при первом срезе и у 15,4% - при втором срезе. Большой процент детей в начале программы (64,4%) не понимает сообщения, передаваемые при помощи рисунков и фотографий, они единично понимают простые сообщения, которые выражены двумя-тремя словами. После вторичной оценки этот показатель снизился до 29,8%. Цифры говорят об улучшении результатов по вышеназванным показателям: большее количество детей стало проявлять внимание к другим людям, реагировать на речь, картинки, фото, смотреть в глаза собеседнику.

Блок «Социальное взаимодействие» оценивает навыки проявления интереса детей с РАС к человеку, их способность инициировать и поддерживать взаимодействие, проявлять теплоту в отношениях и контактировать физически. Очень важно понимать, может ли ребенок сам формировать отношения, соблюдать социальные правила, поддерживать семейные отношения (с родителями, братьями, сестрами).

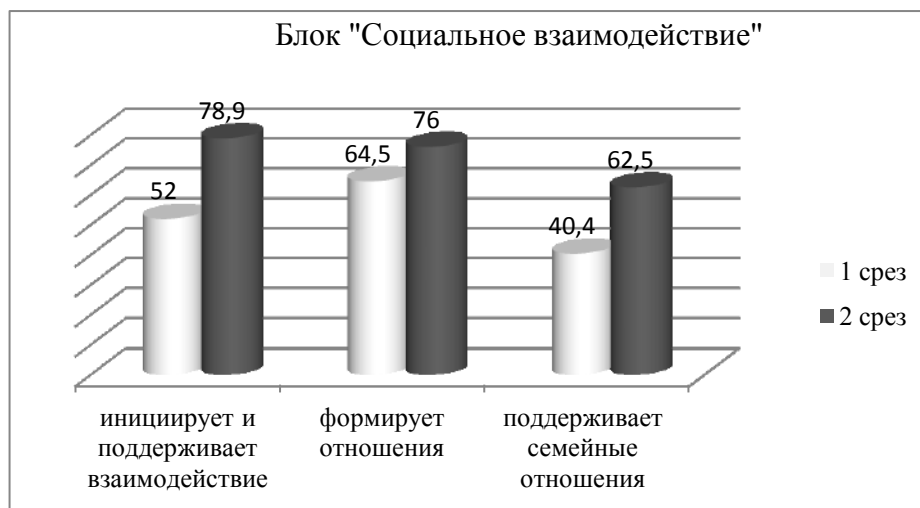


Рис. 2 - Некоторые результаты диагностики детей по блоку «Социальное взаимодействие»

Рисунок демонстрирует эффективность программы «Ранняя поддержка»: по всем показателям наблюдается улучшение картины. При втором срезе лишь 21,1% детей не могут активно поддерживать и проявлять инициативу во время беседы; 37,5% детей нелегко поддерживать семейные отношения.

Посмотрим на блок «Игра». Игра является базовой формой взаимодействия педагога с ребенком. Цель игровой коррекции – формирование способности ребенка к совместно разделенному переживанию, проявляющемуся в отзывчивости по отношению к эмоциональным реакциям других людей, в реагировании ребенка на эмоциональную оценку его действий, в возможности делиться с людьми своими переживаниями, как позитивными, так и негативными.

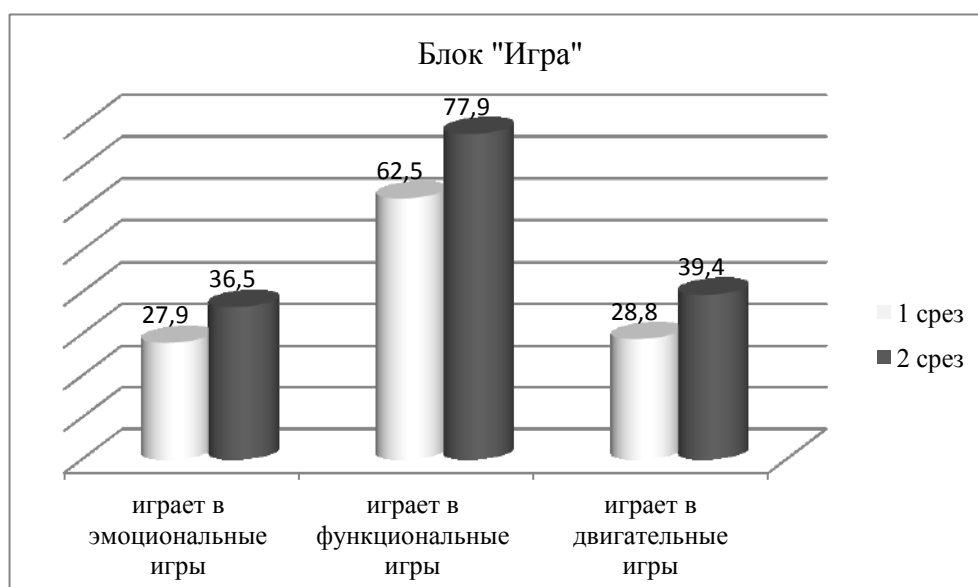


Рис. 3 - Некоторые результаты диагностики детей по блоку «Игра»

Статистические данные показывают, что у детей с РАС, которые пришли в программу «Раннее развитие», навыки эмоционального и двигательного манипулирования предметами в играх были на достаточно низком уровне. Только 27,9% детей в начале

курса обучения проявляли интерес к таким играм, как «Ку-ку», «Ладушки», «Коза-рогатая», музыкально-двигательным играм. Этот показатель незначительно улучшился к концу обучения (36,5%). Результаты первого и второго срезов показали, что дети лишь эпизодически могут осуществлять предметно-игровые и процессуальные действия, такие как кормление куклы, строительство башни т.д., и регулярно могут играть в функциональные игры (с мячом, шарогоном, юлой и т.д.). В целом, и по этому блоку видим улучшение показателей.

Анализируя результаты эффективности тех или иных программ, целесообразно коррелировать их с данными о посещении реципиентами детских учреждений, а также о получении дополнительной коррекционной помощи в других организациях.

Сотрудники центров «Асыл Мирас» проводят и такие исследования.



Рис. 4 - Некоторые результаты диагностики детей с разным опытом дополнительной коррекции

Дети с РАС, которые имели в прошлом опыт коррекционных программ (посещали дополнительные занятия у логопеда, психолога или были в других центрах коррекции), показали более проявленные способности к пониманию сообщений, манипулированию, поддержанию положения тела, перемещению, переходу с одного положения тела на другое, дотягиванию, хватанию. Также больший процент (69,7 %) детей с опытом дополнительной коррекции выполняли просьбы педагога, в то время как дети без дополнительной коррекции (60,3%) чаще отказывались реагировать на просьбы педагога. Самостоятельные усилия родителей, направленные на социализацию детей с РАС, конечно, приносят определенные результаты.

Итак, анализ результатов входных и итоговых тестов детей с расстройством аутистического спектра по программе «Ранняя поддержка» показывает динамику развития по показателям «коммуникация», «социальное взаимодействие», «социальные навыки», «поведение», «игровая деятельность» и «моторика».

Выводы

Целью программы «Ранняя поддержка» для детей аутистического спектра, реализуемой в Частном фонде «Фонд Булата Утемуратова», Аутизм-центрах «Асыл Мирас», является построение взаимодействия родителя и ребенка в возрасте от 0 до 3 лет. Основной задачей программы является развитие двигательных и сенсорных навыков ребенка, навыков социального взаимодействия (игра, контактирование с другими людьми, проявление чувства) и коммуникации (слушание, понимание, говорение).

В ходе коррекции детей с расстройством аутистического спектра по программе «Ранняя поддержка» наблюдается положительная динамика по всем блокам. Программа способствует позитивным изменениям в коммуникации детей с РАС, улучшению понимания обращенной речи. Наибольшие результаты дает коррекция по блоку «Социальные навыки»: дети лучше выполняют ежедневные бытовые задачи, проявляют больший интерес и внимание к другому человеку, речи, коммуникации.

В ходе анализа карты «Оценка ребенка» и диагностических тестов обнаружены некоторые различия в достижениях у детей с расстройством аутистического спектра в зависимости от посещения детских учреждений и получения дополнительной коррекционной помощи. Дети с РАС, имеющие и предыдущий опыт прохождения программ развития, показывают немного более стабильные результаты по блокам «Коммуникация», «Социальное взаимодействие», «Социальные навыки», «Игровая деятельность». В частности, по блоку «Поведение» у детей, прошедших ранние программы дополнительной коррекции, в большей степени наблюдается снижение аутоагрессии и агрессии к другим, чем у детей, не посещавших ранее программы развития и консультации.

Еще один интересный момент, выясненный в ходе исследования, – это то, что по блоку «Моторика» у детей с РАС наблюдается более заметный прогресс в поведенческих проявлениях, и эта же сфера в большей степени откликается на коррекцию по программе «Ранняя поддержка».

Литература

1. Gillberg C., Ehlers S., Schaumann H., Jakobsson G., Dahlgren S., Lindblom R., Bågenholm A., Tjuus T., Blidner E. Autism under age 3 years: a clinical study of 28 cases referred for autistic symptoms in infancy // *Child Psycho Psychiatry*. - 1990. - Sep. № 31 (6):921-34.
2. Kanner L. Autistic Disturbances of Affective Contact». *Nervous Child: Journal of Psychopathology, Psychotherapy, Mental Hygiene, and Guidance of the Child* 2 (1943): 217-50.
3. Asperger H. Die «Autistischen Psychopathen» im Kindesalter (англ.) // *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten* (англ.) рус.: journal. - 1944. - Vol. 117. - P. 76-136. - doi:10.1007/BF01837709. (нем.). - Перевод: Аутистические психопаты в детском возрасте. - Ч. 1 (пер. А.В. Челикова; научное ред. А.А. Северного // *Вопросы психического здоровья детей и подростков*. - 2010 (10). - № 2. - С. 91-117). Аутистические психопаты в детском возрасте. - Ч. 2. (*Вопросы психического здоровья детей и подростков*. - 2011 (11). - № 1. - С. 82-109).
4. Мнухин С.С. О синдроме «раннего детского аутизма» или синдроме Каннера у детей / С.С. Мнухин, А.Е. Зеленецкая, Д.Н. Исаев // *Ж-л невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова*. - 1967. - № 10. - С. 1501-1506.

5. Rimland B. *Infantile Autism: the Syndrome and Its Implications for a Neural Theory of Behaviour*. - New York: Century Psychology Series; Appleton-Century-Crofts Division of Meredith Publishing Company, 1964. - P. 282+xi.
6. Башина В.М. *Аутизм в детстве*. - М.: Медицина, 1999. - 236 с.
7. Hodges H., Fealko C., Soares N. Autism spectrum disorder: definition, epidemiology, causes, and clinical evaluation // *Transl Pediatr*. - 2020 Feb; 9 (Suppl 1): S. 55-S65. doi: 10.21037/tp.2019.09.09.
8. Katarzyna Cantarero, Katarzyna Byrka, Magdalena Krol. It's not really lying. Autism spectrum disorder relates to lower recognition of other-oriented lies through a decrease in perceived intentionality of the liar // *Research in Autism Spectrum Disorders*. - Vol. 86, August 2021, 101806. - P. 1-11.
9. Anna I R Van Der Miesen, Hannah Hurley, Annelou L C De Vries «Gender dysphoria and autism spectrum disorder: A narrative review» // *Int Rev Psychiatry*. 2016; 28(1):70-80. doi: 10.3109/09540261.2015.1111199.
10. Caroline Whyatt, Cathy Craig. Sensory-motor problems in Autism // *Front. Integr. Neurosci*, 18 July 2013. -| <https://doi.org/10.3389/fnint.2013.00051>.
11. Ранняя диагностика аутизма, 2017. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.eduportal44.ru/autizm/SiteAssets/SitePages/str3/>.

Авторы публикации

Омарова Жанар Мухтарбековна, руководитель Ресурсного центра «Асыл Мирас», Частный фонд «Фонд Булата Утемуратова», Казахстан.

E-mail: z.omarova@utemuratovfund.org.

Барабанова Елена Ивановна, канд. психол. наук, ассоциированный профессор, Восточно-Казахстанский университет им. С. Аманжолова, Казахстан.

E-mail: y.barabanova@utemuratovfund.org.

Дюсембинова Динара Амангельдиновна, руководитель Аутизм-центра «Асыл Мирас», Частный фонд «Фонд Булата Утемуратова», Казахстан.

E-mail: dyusembinova@utemuratovfund.org.

SOME RESULTS OF THE USE OF CORRECTIONAL WORK PROGRAMS WITH CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Omarova Z., Head of the «Asyl Miras» resource center, Bulat Utemuratov Foundation, Kazakhstan. E-mail: z.omarova@utemuratovfund.org.

Barabanova E., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor Sarsen Amanzholov, East Kazakhstan University, Kazakhstan.

E-mail: y.barabanova@utemuratovfund.org.

Dyusembinova D., Head of the «Asyl Miras» Autism Center, Bulat Utemuratov Foundation, Kazakhstan. E-mail: dyusembinova@utemuratovfund.org.

Abstract. *Autism is a global problem of modern mankind. Scientific research by scientists and practitioners working with children diagnosed with autism spectrum disorder (ASD) contributes to the creation of a supportive and friendly environment for such children. The Bulat Utemuratov Foundation and its Asyl Miras Autism Centers are implementing a set of programs aimed at overcoming difficulties in communication and socialization of children. This article presents the experience of Autism Centers in systematizing and analyzing the results of corrective measures on the example of the work of the «Early Support» program. The scientific and methodological approach to the intervention program at an early age opens up the possibility of considering its regular stages in the logic of the normal affective development of the child.*

Key words. *Autism spectrum disorder, corrective methods, diagnostic tests, support for children with ASD, development of a child with ASD, psychological support.*

References

1. Gillberg C., Ehlers S., Schaumann H., Jakobsson G., Dahlgren S., Lindblom R., Bågenholm A., Tjuus T., Blidner E. Autism under 3 year olds: a clinical study of 28 cases referred for autistic symptoms in infancy // Child Psycho Psychiatry. 1990 Sep; 31(6):921-34.
2. Kanner L. Autistic Disturbances of Affective Contact. Nervous Child // Journal of Psychopathology, Psychotherapy, Mental Hygiene, and Guidance of the Child 2 (1943): 217-50.
3. Asperger H. Autistic psychopaths in childhood. - Part 1 (Translation by A. Chelikov; Scientific editing by A. Severny // Issues of mental health of children and adolescents. - 2010 (10). - № 2. - P. 91-117; Autistic psychopaths in childhood. - Part 2 (Issues of mental health of children and adolescents. - 2011 (11). - № 1. - P. 82-109).
4. Mnukhin S. On the syndrome of «early childhood autism» or Kanner's syndrome in children / S. Mnukhin, A. Zelenetskaya, D. Isaev // Journal of neuropathology and psychiatry, S.S. Korsakov. - 1967. - № 10. - P. 1501-1506.
5. Rimland B. Infantile Autism: the Syndrome and Its Implications for a Neural Theory of Behaviour. - New York: Century Psychology Series; Appleton-Century-Crofts Division of Meredith Publishing Company, 1964. - P. 282+xi.
6. Bashina V. Autism in childhood. - M.: Medicine, 1999. - 236 p.
7. Holly Hodges, Casey Fealko, Neelkamal Soares. Autism spectrum disorder: definition, epidemiology, causes, and clinical evaluation // Transl Pediatr. - 2020 Feb; 9 (Suppl 1): S. 55-S65. doi: 10.21037/tp.2019.09.09.
8. Katarzyna Cantarero, Katarzyna Byrka, Magdalena Krol. It's not really lying. Autism spectrum disorder relates to lower recognition of other-oriented lies through a decrease in perceived intentionality of the liar // Research in Autism Spectrum Disorders. - Vol. 86, August 2021, 101806. - P. 1-11.

9. Anna I. R. Van Der Miesen, Hannah Hurley, Annelou L C De Vries. Gender dysphoria and autism spectrum disorder: A narrative review // *Int Rev Psychiatry*. – 2016. - 28(1):70-80. doi: 10.3109/09540261.2015.1111199.
10. Caroline Whyatt, Cathy Craig. Sensory-motor problems in Autism // *Front. Integr. Neurosci*, 18 July 2013. - <https://doi.org/10.3389/fnint.2013.00051>.
11. Early diagnosis of autism, 2017. [Electronic resource]. - Access mode: <http://www.eduportal44.ru/autizm/SiteAssets/SitePages/str3/>.

Дата поступления: 31.03.2022.

УДК 376.33

ОБНОВЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СВЯЗИ С РЕАЛИЗАЦИЕЙ ФЕДЕРАЛЬНОГО ПРОЕКТА «СОВРЕМЕННАЯ ШКОЛА» НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ОБРАЗОВАНИЕ»

С.Р. Абольянина, И.А. Николаева

ГБОУ ЛО «Сясьстройская школа-интернат, реализующая адаптированные образовательные программы», г. Сясьстрой, Ленинградская область, Россия

***Аннотация.** В статье представлен опыт коррекционно-развивающей работы с обучающимися с нарушением слуха и задержкой психического развития в связи с обновлением инфраструктуры образовательного учреждения, участвовавшего в национальном проекте «Образование». Рассмотрены подходы к обновлению содержания образования на основе проведенного психологического исследования проблемы готовности к инновационной деятельности группы педагогов.*

***Ключевые слова:** инновации в образовании, дети с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся с нарушением слуха, обучающиеся с задержкой психического развития, предметная коррекционно-развивающая среда, коррекционно-развивающая работа, обновление содержания.*

Создание условий для работы специалистов психолого-педагогического сопровождения: педагога-психолога, учителей-дефектологов и учителей-логопедов, обновление предметной коррекционно-развивающей среды стали возможны в нашем образовательном учреждении благодаря реализации мероприятий в рамках национального проекта «Образование».

В обновленной инфраструктуре кабинетов коррекционно-развивающей работы представлены: интерактивный логопедический стол с сенсорной панелью, включающий в себя программно-дидактический комплекс интерактивных развивающих и обучающих

игр «АЛМА» (Комплекс «АЛМА Зазеркалье»), который представляет собой зеркальный мультимедийный экран для проведения логопедических и индивидуальных занятий; интерактивный комплекс для проведения 3D-артикуляционных упражнений, дыхательной, пальчиковой и зрительной гимнастики; кресла-подушки с аудиооборудованием и прозрачные мольберты – в кабинете педагога-психолога.

Обновление предметной среды повлекло за собой обновление подходов к образованию и качественной реализации адаптированных основных общеобразовательных программ с учетом требований ФГОС обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: с нарушением слуха, ЗПР, со сложным дефектом и с инвалидностью; формирование новых (инновационных) моделей организации образовательного процесса.

Советский, российский ученый В.А. Сластенин дает следующее определение *инновации*. Это введение нового в содержание и структуру, технологии и формы обучения, организацию совместной деятельности учителя и учащегося, имеющее целью повышение эффективности [5, с. 560].

В связи с реализацией федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование», направленного на поддержку образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, возникла **необходимость перехода от педагогики поддерживающего обучения к инновационной**. Известный российский педагог, доктор педагогических наук С.В. Тарасов отмечает: «В современной концепции развития отечественного образования содержатся идеи перехода от «поддерживающего обучения» к «инновационному образованию» [4, с. 10].

Для понимания сути «инновационного образования» необходимо знать, в чем заключаются особенности «поддерживающего обучения». Доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО М.В. Кларин, в сфере интересов которого инновационное образование, дает такое определение:

«Поддерживающее обучение» (maintenance learning) – процесс и результат такой учебной (а в результате и образовательной) деятельности, которая направлена на поддержание, воспроизводство существующей культуры, социального опыта, социальной системы. Такой тип обучения (и образования) обеспечивает преемственность социокультурного опыта, и именно он традиционно присущ как школьному, так и вузовскому обучению» [3, с. 2].

Резюмируя вышеизложенное, подчеркнем, что поддерживающее обучение связано с ретрансляцией, воспроизводством имеющихся знаний и социального опыта, а инновационное – с творческим поиском на основе имеющихся знаний и опыта и, следовательно, с их обогащением.

Инновационная направленность коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ, в том числе психокоррекционной, заключается:

- в бóльшей самостоятельности педагогов при отборе, структурировании, оптимизации учебного содержания;
- в осознанном выборе образовательных приоритетов в содержании, основанном на принятии потребностей и интересов обучающихся с ОВЗ при соблюдении образовательных стандартов.

В обновлении содержания психокоррекционной и коррекционно-развивающей работы **особая роль принадлежит педагогу**. Об этом в США и Великобритании еще в 90-е годы XX века писалось в таких научных журналах, как «Harvard Educational Review», «Teaching and Change», в которых регулярно публиковались результаты исследований учителей. Подготовка учителя-исследователя подразумевает исследование в процессе педагогической деятельности. Однако Дж. Фэрзуэтер выразила сомнение, может ли быть хороший учитель-исследователь лучшим преподавателем, так как он сам сталкивается с серьезными психологическими трудностями поиска и внедрения нового [2, с. 110].

По нашему мнению, справиться с такими трудностями можно только через глубокую внутреннюю перестройку субъективного отношения к происходящему. Необходимо не просто переосмыслить,

важно преодолеть кризис принятия новых профессиональных целей. Это сложная внутренняя работа. Создание, внедрение и принятие инноваций требуют от личности педагога эмоционального, интеллектуального и нравственного напряжения.

Важнейшее качество педагога – **готовность к инновационной деятельности**, без которой невозможно достичь высокого уровня педагогического мастерства. В.А. Сластенин определил, что под готовностью к инновационной деятельности понимается совокупность качеств учителя, определяющих его направленность на развитие собственной педагогической деятельности и деятельности всего коллектива школы, а также его способности выявлять актуальные проблемы образования учеников, находить и реализовывать эффективные способы их решения. Опираясь на идеи, высказанные В.А. Сластениным, можно выделить ее **основные компоненты**:

- *Первая составляющая готовности учителя к инновационной деятельности – наличие мотива включения в эту деятельность и творческая активность.*

- *Вторая составляющая – комплекс знаний о современных требованиях к результатам школьного образования, инновационных моделях и технологиях образования, а также о способах решения задач этой деятельности, которыми владеет учитель, т.е. профессиональная компетентность в области педагогических инноваций.*

- *Третий компонент – совокупность личностных качеств (ответственность, стремление к сотрудничеству, способность к самоанализу, рефлексии и др.).*

Под психологической готовностью педагога к инновационной деятельности нами понимается сформированность у педагога рефлексивно-аналитических и деятельностно-практических навыков и умений. Исходя из этого, было проведено небольшое исследование **самооценки психологической готовности группы педагогов** к инновационной деятельности на основе модифицированной диагностической карты В.А. Сластенина [6, с. 115].

Обобщенные результаты анкетирования, представленные на диаграмме (рис. 1), по всем вышеназванным компонентам группы

педагогов, в составе которой учитель-дефектолог слухового кабинета, педагоги-психологи, учитель музыкально-ритмических занятий, учителя-дефектологи, учитель-логопед, учитель английского языка, воспитатель, педагог-библиотекарь, свидетельствуют о том, что педагоги достаточно высоко оценивают уровень психологической готовности к инновационной деятельности. Высокий или хороший уровень по таким компонентам, как мотивационно-творческая направленность личности и профессиональный уровень, отмечают у себя 93% педагогов. Индивидуальные особенности личности 83% педагогов оценивают как достаточные для инновационной деятельности.

Детальный анализ полученных данных по каждому компоненту позволяет констатировать следующее:

- **Мотивационно-творческая готовность** педагогов к обновлению содержания своей профессиональной деятельности позволяет им активно включаться в инновационный процесс: у 100% педагогов на высоком уровне стремление к творческим достижениям и личная значимость творческой деятельности, стремление к самосовершенствованию. Способность отказаться от стереотипов в педагогической деятельности, преодолеть инерцию мышления у 80% опрошенных на высоком уровне, у 20% – на достаточном (хорошем и среднем). Получение высокой оценки деятельности со стороны коллег и администрации более важно для 80% педагогов, для остальных 20% не столь значимо.

- **Профессиональный уровень педагогов, безусловно, позволяет им осваивать новые компетенции.** Владение современными методами и технологиями коррекционно-развивающей работы отметили на высоком уровне 40%, на хорошем уровне также 40% и на среднем – 20% педагогов. Способность к планированию, по мнению педагогов, у 20% – высокая, у 70% – хорошая, у 10% – средняя. Специалисты и учителя считают, что могут использовать опыт творческой деятельности других педагогов. Способность к коррекции своей деятельности: на высоком уровне – у 70%, на хорошем – у 30% педагогов.

• **Индивидуальные особенности личности способствуют включению в инновационную деятельность.** Педагоги данной группы высоко оценивают свою ответственность (90%) и способность к сотрудничеству (100%).

Качественный анализ позволил выявить как сильные стороны, которые отмечают у себя большинство испытуемых, так и слабые. Педагоги констатируют отдельные трудности и барьеры, препятствующие активной инновационной деятельности. Так, 40% не вполне уверены в своих силах; 20% считают, что недостаточно способны к самоанализу, рефлексии. Все педагоги в той или иной степени испытывают чувство страха перед отрицательными результатами инновационной деятельности; есть мнение, что в школе недостаточно специалистов, у которых можно было бы поучиться дистанционным технологиям.

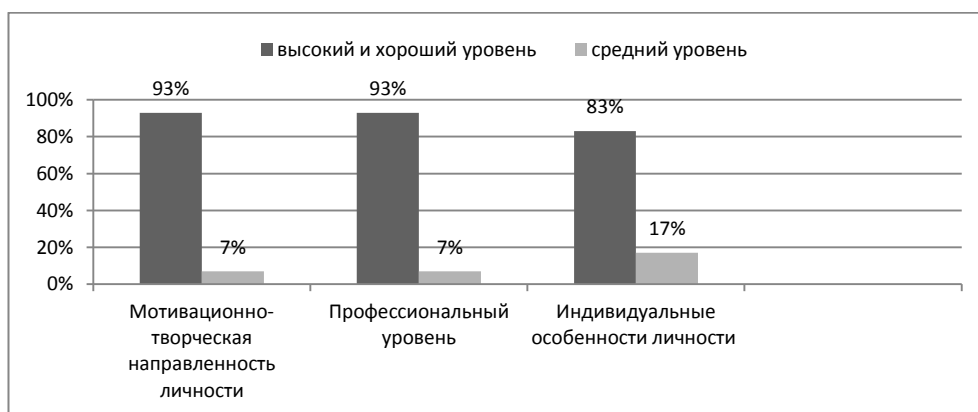


Рис. 1 – Самооценка готовности педагогов к участию в инновационной деятельности

Проведенный нами анализ позволяет заключить, что у педагогов данной группы, несмотря на имеющиеся трудности, в целом сформированы необходимые для инновационной деятельности *личностные* (большая работоспособность, умение выдерживать действие сильных раздражителей, высокий эмоциональный статус, готовность к творчеству) и *специальные качества* (знание новых

технологий, овладение новыми методами обучения, умение разрабатывать проекты, умение анализировать и выявлять причины недостатков). Инновации, как правило, приводят к изменениям психологического состояния участников образовательного процесса, влияют на степень их уверенности в своих силах.

Таким образом, имеющаяся у группы педагогов-новаторов психологическая готовность к инновационной деятельности способствует принятию обновлений в содержании адаптированной образовательной программы школы и рабочих программ коррекционных курсов.

Содержание коррекционно-развивающего обучения детей с нарушением слуха и речевой патологией в образовательной организации определено Программой коррекционной работы, которая является неотъемлемым структурным компонентом адаптированной основной образовательной программы на ступени освоения начального общего, основного общего и среднего общего образования и реализуется через проведение индивидуальных, логопедических и психокоррекционных занятий с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

На ступени получения начального общего образования предусмотрены индивидуальные занятия по формированию речевого слуха и произносительной стороны речи, коррекционно-развивающие (логопедические) занятия и психокоррекционные.

На ступени получения основного общего образования сохраняется преемственность, и в связи с тем, что не все обучающиеся с нарушением слуха и с ЗПР одинаково успешно освоили курс начального общего образования, продолжают испытывать трудности в обучении, Программой коррекционной работы для обучающихся с нарушением слуха предусмотрены специальные занятия, на которых реализуются обязательные направления коррекционно-развивающей работы, проводимой с каждым обучающимся: *«Развитие восприятия и воспроизведения устной речи»*, также реализуются направления работы по развитию слухозрительного восприятия устной речи, речевого слуха и произносительной стороны речи.

«Развитие учебно-познавательной деятельности». Проведение этих занятий направлено на оказание обучающимся с нарушением слуха при переходе на ступень ООО специализированной индивидуально ориентированной психолого-педагогической помощи в развитии учебно-познавательной деятельности и на выявление причин трудностей обучающихся.

Для обучающихся с ЗПР – коррекционный курс *«Психокоррекционные занятия (психологические)»*, где педагог-психолог осуществляет психологическую помощь, направленную на преодоление трудностей в развитии познавательных процессов, эмоционально-личностной, коммуникативной и регулятивной сфер, а также профилактику отклоняющегося поведения обучающихся с задержкой психического развития.

Коррекционно-развивающие занятия: психокоррекционные занятия (дефектологические)», где характерные для обучающихся с ЗПР специфические трудности освоения программного материала, обусловленные парциальной недостаточностью высших психических функций, определяют необходимость специальной коррекционной поддержки процесса обучения. Обучающиеся с ЗПР нуждаются в пролонгированной коррекционной работе, направленной на развитие необходимых для формирования учебных компетенций, приемов мыслительной деятельности, ослабление нарушений познавательных процессов.

Логопедические занятия (5-9-е кл.)

Логопедическое сопровождение направлено на преодоление и/или ослабление нарушений/недостатков речевого развития у школьников 5-9-х кл., получающих образование в соответствии с АООП ООО обучающихся с ЗПР. Обучающиеся с ЗПР продолжают испытывать трудности освоения программного материала по учебному предмету «Русский язык», связанные с особенностями речевого развития.

Обновление в содержании и структуре заключается в том, что программы коррекционно-развивающих курсов строятся по модульному принципу и предусматривают гибкость содержательного

наполнения модулей и конкретных тем. В курсе «Логопедические занятия» к последовательно овладеваемым обучающимися материалом учебника по «Русскому языку» добавляется работа по одному или нескольким модулям. Приведем пример календарно-тематического планирования логопедических занятий в 5-м кл.

Таблица 1

Образец КТП коррекционного курса «Логопедические занятия»

Недели	Сроки	Темы и содержание коррекционной работы	Грамматическое и лексические темы, используемые на занятиях	Виды работы	Реализация модулей обучения
3.		Проверяемые безударные гласные в корне слова.	Правописание проверяемых безударных гласных в корне слова: «Лес точно терем расписной...».	Работа с орфограммой. Словарный диктант. Упражнение на правописание слов с безударной гласной. Составление предложений по иллюстрации «Осень в лесу». Объяснительный диктант.	1. Модуль «Совершенствование фонетико-фонематической стороны речи». 2. Модуль «Обогащение и активизация словарного запаса».

На психокоррекционных занятиях на определенный модуль отрабатываются однотипные задания по предмету или из разных предметов по мере усложнения, например, установление логической последовательности, работа по алгоритму, работа с материалом по теме и построение вывода.

Таким образом, речь связывается с психическими процессами, психические процессы – с речью, и все вместе составляет целостную систему, благодаря которой ребенок с ОВЗ развивается.

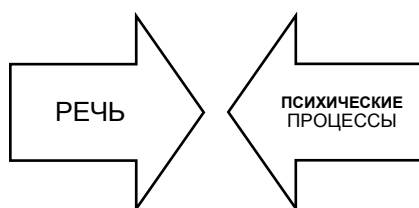


Рис. 2 – Взаимосвязь речи и психических процессов

Реализация проекта «Современная школа» в ГБОУ ЛО «Сясьстройская школа-интернат» позволила внедрить в практику цифровые технологии, которые органично дополнили традиционные формы работы школьных психологов и расширили возможности взаимодействия с другими участниками образовательного процесса. Остановимся на использовании форм и способов психодиагностики, основанных на применении цифровых технологий и новейших средств коммуникации:

1. Наша школа участвует во Всероссийском социально-психологическом тестировании. Проводится оно с помощью единой методики на базе «Сервиса онлайн-тестирования СПТ», обработка результатов происходит автоматически, каждому испытуемому программа формирует заключение и индивидуальные рекомендации. Однако для понимания целостной картины полученные данные обобщаются, составляется заключение и определяются обучающиеся, нуждающиеся в психолого-педагогической или медицинской помощи.

2. Для проведения обследования той или иной группы участников образовательного процесса наиболее успешно мы применяем такой сервис для создания онлайн-тестов или опросов, как «Google формы», так как после заполнения форм опросников данные автоматически обрабатываются, но анализ, интерпретация и обобщение результатов, а также разработка заключения и рекомендаций – весь этот интеллектуальный труд педагога-психолога – остается неизменным.

Практика работы специального психолога показывает успешность проведения и информативность результатов следующих исследований, проводимых в дистанционном формате:

- Анкетирование родителей «Интернет и дети».
- Социометрия. Измерение межличностных отношений в классе. Методика Дж. Морено.
- Изучение самооценки психологической готовности к ГИА в форме ГВЭ (в динамике).
- Уровень воспитанности обучающихся по методике Н.П. Капустиной и М.И. Шиловой.
- Анкетирование родителей первоклассников «Адаптация к школе».

Мы используем профессиональные тесты, которые широко применяются в психодиагностической практике, позволяющие оценить не только особенности развития познавательной сферы, но и мотивацию к учебной деятельности, эмоциональную стабильность, тревожность, социометрический статус каждого ученика, особенности детско-родительских отношений, готовность выпускников к экзаменам в динамике, профессиональные интересы старшеклассников.

3. Еще один вид онлайн-диагностики чаще всего применяется индивидуально с помощью различных бесплатных сервисов в Интернете. Специальный психолог подбирает готовые профессиональные методики, например, такие: для обучающихся 5-6-х классов – Тест уровня школьной тревожности Филлипса; для учеников 7-12-х классов – Шкала тревоги и депрессии Зигмунда; Методика изучения мотивации обучения старшеклассников М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина; Тест психологического здоровья (ТПЗ) и др.

Безусловно, компьютерная диагностика ученикам с ОВЗ интересна, дети с удовольствием принимают участие в тестировании. При проведении компьютерной диагностики в школе педагог-психолог, как правило, находится рядом, следит за ходом выполнения заданий учеником, при возникновении затруднений оказывает ему необходимую помощь, а также имеет возможность дополнить полученные результаты данными наблюдения или беседы.

При использовании компьютерной диагностики в дистанционном формате наибольшие трудности испытывают обучающиеся с нарушением слуха, что обусловлено недоразвитием

речи. Дети и подростки недостаточно полно понимают смысл заданий, испытывают затруднения в выражении своих мыслей в словесной форме при ответах. Порой даже суть заданий рисуночных тестов – проективных методик выявления личностных особенностей ребенка – оказывается не вполне доступна для понимания глухим детям из-за ограниченного словарного запаса или даже практически отсутствующей словесной речи на начальном этапе обучения. Для более эффективной организации проведения дистанционной психодиагностики с неслышащими детьми младшего школьного возраста необходимо участие родителей, которые могут контролировать процесс выполнения заданий ребенком.

Обучающиеся среднего и старшего возраста, как с нарушением слуха, так и с задержкой психического развития, более самостоятельны. Они уже выполняли различные тестовые задания совместно с педагогом-психологом или при его организующей помощи; в той или иной степени владеют необходимым речевым материалом, поэтому способны понять основное содержание инструкции к тесту или опроснику. При необходимости уточнения смысла задания и разъяснения непонятных слов старшеклассники могут связаться с педагогом-психологом посредством текстовых СМС-сообщений или видеозвонков. Для более осознанного понимания задания неслышащими учениками нами используется широко применяемый в сурдопедагогике методический прием подбора синонимов из числа известных обучающимся слов и терминов. В некоторых случаях при недостаточном уровне речевого развития ученика видеосвязь оказывается предпочтительнее, поскольку наряду со словесной речью позволяет использовать устно-дактильную и жестовую формы речи. Сочетание разных форм речи, обусловленное необходимостью реализации личностно-ориентированного подхода, является конструктивным коммуникативным взаимодействием, так как обеспечивает ученику полноценное осмысленное восприятие необходимой информации и позволяет сохранить эмоциональную стабильность.

Использование дистанционных компьютерных технологий, несмотря на все объективные сложности, открывает дополнительные возможности в условиях работы в нашей школе-интернате, так как позволяет своевременно привлечь к тестированию детей и подростков, по тем или иным уважительным причинам отсутствующих на занятиях.

Благодаря развитию информационно-коммуникационных технологий и средств в настоящее время стало возможно их применение для решения широкого круга повседневных задач психодиагностики. Этому способствует, во-первых, доступность использования психодиагностических методик в сети Интернет, достаточная их простота в освоении и использовании. Во-вторых, онлайн-тестирование может быть организовано оперативно, именно тогда, когда оно наиболее актуально. Важно своевременно использовать индивидуальное обследование той или иной сферы личности ребенка, поскольку вовремя выявленное отклонение в развитии поможет предпринять меры по коррекции, избежать дальнейших негативных последствий.

Наряду с компьютерной диагностикой положительные результаты в работе дает **использование развивающих компьютерных игр**. Рациональное сочетание традиционных сурдопедагогических и логопедических образовательных средств с развивающими компьютерными играми «АЛМА» и «Мерсибо» на индивидуальных, логопедических занятиях с обучающимися с нарушением слуха и с ЗПР позволяет повысить эффективность коррекционно-развивающей помощи, расширяет границы информационного поля учащихся, способствует формированию интереса к учебе, развитию когнитивной деятельности и общей культуры воспитанников и, в целом, обеспечивает положительную мотивацию обучения.

Активизируя речевую и мыслительную деятельность, интерактивные комплексы помогают представить учебную информацию в более доступном и визуальном видах, а учителю-дефектологу и логопеду перейти вместе с учащимся от объяснительно-

иллюстративного метода обучения к *деятельностному* [1, с. 147], при котором ребенок с нарушением слуха, речи, интеллектуальной недостаточностью становится активным субъектом учебного пространства на занятии. Интерактивные обучающие игры на трудные звуки включают в себя традиционные темы, развивающие жизненную компетенцию: «Времена года», «Семья», «Школа», «В магазине», «Сказочные персонажи». Конечно, такая работа со стороны сурдопедагога или логопеда должна носить продуманный характер, должна быть четко дозирована и привязана к конкретному этапу занятия: будь то постановка звука, автоматизация или упражнения на внимание, дыхательная гимнастика.

Одной из инновационных педагогических технологий в обучении детей с ОВЗ является **дистанционное обучение**. Наиболее благоприятными в организации и методике проведения являются логопедические занятия с категорией обучающихся с ЗПР, дистанционная психологическая диагностика обучающихся, родителей и педагогов, а также их консультирование. Такая форма проведения позволяет освоить новые профессиональные компетенции, изучить и внедрить передовой педагогический опыт применения научно обоснованных и эффективных практик и технологий дистанционного обучения. Эти знания позволят сохранить преемственность коррекционного обучения в период долгого отсутствия ребенка в школе по болезни и повысить компетенции родительского сообщества и ответственность за обучение и психологическое здоровье собственного ребенка.

В заключение отметим, что обновления в сфере образования побуждают специалистов психолого-педагогического сопровождения и учителей-предметников развиваться и глубже погружаться в инновационную среду, используя новые технологии, совершенствуясь и повышая свой профессиональный уровень, тем самым привнося в лучший традиционный опыт обновленное содержание.

Литература

1. Сурдопедагог: историко-дидактические аспекты и перспективы профессиональной подготовки: Сб. научных ст. / Н.Е. Граш, Е.Ю. Мамедова. – СПб.: Астерион, 2020. – 256 с.
2. Фэррэттер Дж. Преподавательская работа и общественное доверие. – Бостон: Аллин и Бэкон, 1996. – 249 с.
3. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.
4. Психологические технологии формирования и оценки безопасной образовательной среды: Учебно-метод. пос. / Колл. авт.; под научной ред. И.А. Боевой, С.В. Тарасова. – Гатчина: Изд. ГИЭФПТ, 2021. – 276 с.
5. Слостенин В.А. и др. Педагогика: Учебное пос. для студ. высш. пед. учебн. завед. / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. – М.: ИЦ «Академия», 2002. – 576 с.
6. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. – М.: Изд. «Магистр», 1997. – 224 с.

Авторы публикации

Абольянина Светлана Романовна, педагог-психолог, ГБОУ Ленинградской области «Сясьстройская школа-интернат, реализующая адаптированные образовательные программы», г. Сясьстрой, Россия. E-mail: abolyanina@yandex.ru.

Николаева Ирина Александровна, учитель-дефектолог слухового кабинета, ГБОУ Ленинградской области «Сясьстройская школа-интернат, реализующая адаптированные образовательные программы», г. Сясьстрой, Россия. E-mail: irina_nikolaeva_85@mail.ru.

UPDATING THE CONTENT OF CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL WORK WITH CHILDREN WITH DISABILITIES IN CONNECTION WITH THE IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL PROJECT «MODERN SCHOOL» OF THE NATIONAL PROJECT «EDUCATION»

Abolyanina S., teacher-psychologist, State budgetary educational institution of the Leningrad region «Syasstroy boarding school implementing adapted educational programs», Russia. E-mail: abolyanina@yandex.ru.

Nikolaeva I., teacher-defectologist of the hearing room, State budgetary educational institution of the Leningrad region «Syasstroy boarding school implementing adapted educational programs», Russia. E-mail: irina_nikolaeva_85@mail.ru.

Abstract. *The article presents the experience of correctional and developmental work with students with hearing impairment and mental retardation in connection with the renovation of the infrastructure of an educational institution participating in the Federal project «Dobroschool» of the national project «Education». The approaches to updating the content of education based on the psychological study of the problem of readiness for innovative activity of a group of teachers are considered.*

Key words: *innovations in education, children with disabilities, students with hearing impairment, students with mental retardation, subject correctional and developmental environment, correctional and developmental work, updating content.*

References

1. Sign language teacher: historical and didactic aspects and prospects of professional training: Collection of scientific articles / N. Grash, E. Mammadova. – St. Petersburg: Asterion, 2020. – 256 p.
2. Fairweather J. Faculty work and public trust. – Boston: Allyn and Bacon, 1996. – 249 p.
3. Klarin M. Innovations in world pedagogy: learning based on research, games and discussion. (Analysis of foreign experience). – Riga: NPC «Experiment», 1995. – 176 p.
4. Psychological technologies of formation and assessment of a safe educational environment: Educational and methodological manual / Call of authors; under the scientific editorship of I. Baeva, S. Tarasov. – Gatchina: Publishing House of GIEFPT, 2021. – 276 p.
5. Slastenin V. et al. Pedagogy: Textbook for students. higher. ped. studies. institutions / V. Slastenin, I. Isaev, E. Shiyanov / Edited by V. Slastenin – M.: Publishing Center «Academy», 2002. – 576 p.
6. Slastenin V., Podymova L. Pedagogy: Innovative activity. – M.: Publishing house «Magister», 1997. – 224 p.

Дата поступления: 05.04.2022.