

Государственное бюджетное образовательное учреждение  
дополнительного профессионального образования  
«НИЖЕГОРОДСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

---

**П**РАКТИКА  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
СОПРОВОЖДЕНИЯ  
ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ  
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ  
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ



**Коллективная монография**

---

Нижний Новгород  
Нижегородский институт развития образования  
2012

УДК 371.016:371.73

ББК 74.3

П69

Научный редактор  
докт. пед. наук, профессор,  
зав. кафедрой коррекционной педагогики  
и специальной психологии ГБОУ ДПО НИРО  
*Л. С. Сековец*

*Рекомендовано к изданию*  
решением экспертного научно-методического  
совета ГБОУ ДПО НИРО

**П69** **Практика** психолого-педагогического сопровождения  
детей с ограниченными возможностями здоровья в обще-  
образовательной школе: коллективная монография / науч.  
ред. Л. С. Сековец. — Н. Новгород : Нижегородский ин-  
ститут развития образования, 2012. — 159 с.

ISBN 978-5-7568-0498-9

В коллективной монографии рассмотрены теоретические и прак-  
тические подходы к организации и содержанию психолого-педаго-  
гического сопровождения детей с ограниченными возможностями  
здоровья в условиях общеобразовательной школы с учетом требова-  
ний ФГОС к реализации раздела «Коррекционная работа» на основе  
принципов толерантности, безбарьерности, доступности в получении  
образовательных услуг.

Издание адресовано преподавателям высших учебных заведений,  
институтов повышения квалификации и переподготовки кадров, спе-  
циалистам-практикам, родителям, воспитывающим детей с ограни-  
ченными возможностями здоровья.

**УДК 372.016:371.73**  
**ББК 74.3**

**ISBN 978-5-7568-0498-9**

© ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития  
образования», 2012

# ВВЕДЕНИЕ

---



**У**величение количества детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), обучающихся в общеобразовательной школе, обуславливает особый интерес и внимание педагогов-практиков, ведущих ученых (Н. Н. Малофеев, Л. М. Кобрин, В. И. Трофимова, Л. А. Головчиц, Н. Д. Шматко и др.) к изучению факторов, причин данного явления, а также поиску решений, связанных с ним проблем. Необходимость и возможность включения таких детей в общеобразовательную среду продиктованы временем. Практика совместного обучения обеспечивает равный доступ к получению качественного образования, способствует развитию индивидуальных особенностей и психофизических возможностей обучающихся. В этой связи возникает реальная необходимость в психолого-педагогическом сопровождении и поддержке детей с ОВЗ. Стратегии психолого-педагогического сопровождения детей позволяют выстраивать пути взаимодействия всех участников образовательного процесса, обеспечивают дальнейшую гуманизацию образования и формирование новых педагогических компетенций у педагогов.

Практическое развитие психолого-педагогического сопровождения невозможно обеспечить без использования современных теоретических, научно-методических подходов к организации и содержанию деятельности. Однако в настоящее время практика психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях общеобразовательной школы весьма ограничена. Прежде всего, это связано с отсутствием необходимых специалистов (учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, социальных педагогов), недостаточной профессиональной подготовкой педагогов общего образования, способных к осуществлению процессов сопровождения.

На этапе становления системы психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в общеобразовательной среде важно опираться на имеющийся отечественный опыт специального образования и технологии сопровождения детей с ОВЗ в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях. Особое место в этом процессе может быть отведено разработке практико-ориентированных технологий обучения, а также механизмов психолого-педагогического сопровождения и содержательного его наполнения, моделирования индивидуальных программ развития детей с ОВЗ в контексте формирования жизненной компетентности, расширения набора образовательных услуг, рассчитанных на детей с разными образовательными потребностями.

Наибольшая трудность в развитии механизмов психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в совместном обучении со здоровыми сверстниками заключается в той «жесткости» образовательного процесса, которая связана с делением детей на успевающих и неуспевающих в области усвоения учебной программы. Модель включения детей с ОВЗ в общеобразовательную среду и их сопровождения в ней нуждается в изменении и, прежде всего, в сторону большей вариативности образовательной системы, разнообразия программ, усиления внимания к социальному развитию детей, расширению возможностей их адаптации в новых условиях обучения, утверждению личностного подхода к развитию, коррекции и компенсации нарушенных функций и систем деятельности организма, осуществляемого в форме индивидуального образовательного маршрута, реализующегося в едином образовательном пространстве школы. Не менее актуальной становится задача включения и сопровождения детей-инвалидов, которые в большинстве своем выведены на индивидуальное (надомное) обучение и в этих условиях получают минимальные образовательные услуги и поддержку со стороны служб психолого-педагогического сопровождения. На наш взгляд, создание адекватной модели сопровождения обучения детей с ОВЗ, разработка психолого-педагогических технологий, индивидуальных образовательных траекторий позволят сделать этот процесс адаптивным и комфортным.


Авторы коллективной монографии надеются, что представленные в ней материалы позволят участникам психолого-педагогического сопровождения более обоснованно и эффективно организовать работу с учащимися в условиях общеобразовательной среды.

---

РАЗВИТИЕ ПРОЦЕССОВ СОПРОВОЖДЕНИЯ  
ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ  
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ  
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ



1. Индивидуально-дифференцированный подход  
как основа реализации программы  
«Коррекционная работа»  
в условиях введения ФГОС

 Л. С. Сековец, зав. кафедрой  
коррекционной педагогики и специальной  
психологии ГБОУ ДПО НИРО, докт. пед. наук, профессор

**В** основной образовательной программе начального общего образования, которая должна существовать в каждом образовательном учреждении и быть разработана на основе Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), необходимо предусмотреть все особенности обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ): увеличение сро-

ков обучения, разработку и реализацию программы «Коррекционная работа», специальные пропедевтические разделы в учебных курсах, индивидуальные коррекционные занятия, особые материально-технические условия, направленные на подготовку обучающихся к освоению основной образовательной программы.

В ФГОС начального общего образования особо отмечено, что в нем учитываются образовательные потребности детей с ОВЗ, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ общего образования без создания и обеспечения специальных условий обучения и воспитания. К этой категории детей относятся дети-инвалиды, а также дети, не признанные в установленном порядке детьми-инвалидами, но имеющие временные или постоянные отклонения в физическом или психическом развитии и нуждающиеся в специальных условиях обучения и воспитания. У детей с ОВЗ, как правило, наблюдаются разные по характеру и степени выраженности нарушения в физическом или психическом развитии в диапазоне от временных и легко устранимых трудностей до постоянных отклонений, требующих адаптированной к их возможностям индивидуальной программы обучения или специальных образовательных программ (*Н. Н. Малофеев, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова*).

Программа коррекционной работы, в соответствии с ФГОС, может учитывать особые образовательные потребности детей посредством индивидуализации и дифференциации образовательного процесса, которые определены в задачах программы и направлениях образовательной деятельности.

Большая роль отводится в ней диагностической работе, которая включает:

- ❖ своевременное выявление детей, нуждающихся в коррекционной поддержке и психолого-педагогическом сопровождении;
- ❖ анализ трудностей школьной адаптации;
- ❖ диагностику нарушений психофизического развития;
- ❖ определение уровня актуального и зоны ближайшего развития обучающихся;
- ❖ изучение развития эмоционально-волевой сферы и личностных особенностей обучающихся;
- ❖ изучение адаптивных возможностей и уровня социализации детей.

Задачи психолого-педагогической диагностики позволяют определить уровень личностного, интеллектуального и социального развития детей с ОВЗ.

Программа обследования должна содержать необходимые и достаточные компоненты для определения:

- ◀ трудностей адаптации ребенка (общей осведомленности и социально-бытовой ориентации);
- ◀ знаний и представлений об окружающем мире;
- ◀ произвольной регуляции деятельности и поведения;
- ◀ познавательной активности (мотивация и интересы);
- ◀ речевого развития (словарный запас, грамматический строй речи, связное речевое высказывание, диалогическая и монологическая речь).

Проводя диагностику, специалисты психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПК) образовательного учреждения обязаны соблюдать следующие правила:

- ◀ индивидуализация процесса выполнения заданий по степени сложности;
- ◀ применение тренировочных заданий;
- ◀ использование полифункциональных заданий для оценки нескольких показателей;
- ◀ применение несложных по грамматическому оформлению инструкций по выполнению заданий.

Н. В. Бабкина (2005) отмечает, что при оценке выполняемых ребенком заданий необходимо анализировать следующие показатели:

- ◀ способность организовать свою деятельность (следовать инструкции в последовательности действий, соблюдать плановость, доводить начатое до конца);
- ◀ способы выполнения (сравнение, соотнесение, хаотичные повторяющиеся действия);
- ◀ способность осуществлять самоконтроль за выполняемыми действиями, замечать, исправлять ошибки;
- ◀ понимание содержания задания;
- ◀ отношение ребенка к результатам своей деятельности.

Анализ данных о ребенке на основе диагностической информации от специалистов разного профиля позволит определить особые образовательные потребности детей с ОВЗ, оптимальные условия для их обучения в общеобразовательной школе, разработать содержание индивидуальной программы развития ребенка.

Далее, на наш взгляд, целесообразно выделить основные группы трудностей при обучении младших школьников. Н. П. Локалова (2001) указывает, что трудности, которые испытывают младшие школьники при усвоении учебного материала, и их психологические причины могут быть разделены на три группы.

*Первая группа трудностей* связана с недостатками формирования сложных по структуре и многоуровневых по организации двигательных навыков. Чаще всего это проявляется в затруднениях артикуляции, что приводит к низкой скорости чтения, его слоговому типу, низкому уровню понимания смысла читаемого.

*Вторая группа трудностей* обусловлена особенностями формирования когнитивного компонента учебных действий. Основными причинами данной группы трудностей являются:

◀ несформированность пространственных представлений (обучающиеся с низким уровнем развития анализа пространственных отношений с трудом осваивают конфигурацию букв, цифр, не могут понять соотношение их частей, расположенных на строке);

Недостатки в развитии у ребенка пространственных представлений могут проявляться в замене букв, цифр по пространственному сходству, чтении в обратной последовательности, повторном считывании одной и той же строки, их пропуске, чтении вышерасположенной строки.

◀ недостатки в развитии процессов звукобуквенного анализа и синтеза. Как известно, процесс овладения звуковым составом слова связан с формированием слухо-речедвигательного взаимодействия, выражающегося в правильной артикуляции при произношении звуков. Недостатки произношения у младших школьников являются индикатором, сигнализирующим о неблагополучии в сфере звукового анализа;

Обучающиеся с недостаточным развитием звукобуквенного анализа затрудняются в выделении отдельных звуков из слова, нахождении их места в звуковом ряду; затрудняются в различении на слух свистящих и шипящих звуков, звонких и глухих, твердых и мягких звуков; достаточно часто у них наблюдается смешение значения слов, задание подобрать слова, начинающиеся на определенный звук, ими выполняется со специфическими ошибками.



◀ недостатки в развитии познавательных процессов (недостаточность развития мыслительной деятельности обучающихся в целом проявляется в искажении слов, непонимании переносного смысла слов и фраз, дословном пересказе текста).

Специфические трудности в развитии познавательных процессов проявляются:

◀ в конкретности мышления младших школьников (затруднено понимание школьниками переносного значения слов и словосочетаний);

◀ синкретичности мышления (отсутствие достаточного анализа всех данных, что приводит к неправильным умозаключениям);

◀ однолинейности мышления (неумение удерживать в сознании различные признаки одного и того же предмета);

◀ инертности мыслительной деятельности, которая приводит к образованию шаблонов, стереотипности действий, трудности перевода одной формы в другую, например, из буквенной формы в цифровую;

◀ недостатках в развитии памяти, проявляющихся в нечетком знании букв алфавита, плохом запоминании стихотворений и прозы, ограниченном словарном запасе, нарушениях последовательности выполнения заданий;

◀ недостаточном развитии процессов произвольного внимания, обуславливающего многие виды трудностей в обучении (чаще всего в письме и чтении: перестановка слогов в словах, слитное написание слов в предложении, потеря строки при чтении и др.).

*Третья группа трудностей* связана с недостатками в формировании регуляторного компонента учебных действий. Психологическая причина этой группы трудностей состоит в несформированности процессов самоконтроля и саморегуляции.

Следствием недостаточности процессов самоконтроля и саморегуляции могут быть:

◀ неумение обнаруживать свои ошибки;

◀ возрастание ошибок к концу работы;

◀ принятие лишь общей цели деятельности;

◀ медлительность при выполнении заданий.

Исходя из характеристики основных трудностей, проявляющихся в учебной деятельности младших школьников, следует рекомендовать необходимые условия для коррекционно-развивающей работы, которые помогают обеспечить своевременную

специализированную помощь в освоении содержания образования и коррекцию недостатков в физическом или психическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательного учреждения, способствуют формированию универсальных учебных действий у обучающихся (личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных).

Общеобразовательная школа в соответствии с требованиями государственного стандарта начинает овладевать практикой, обеспечивающей деятельностный характер образования, направленность его содержания на формирование универсальных учебных действий, обобщенных способов учебной, познавательной, коммуникативной, практической, творческой деятельности, на получение обучающимися опыта этой деятельности.

Особую значимость при этом приобретает механизм реализации коррекционной программы:

◀ оптимально выстроенное взаимодействие специалистов образовательного учреждения, обеспечивающее системное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья специалистами различного профиля в образовательном процессе (комплексность в определении и решении проблем ребенка: деятельность консилиума образовательного учреждения, служб психолого-педагогического сопровождения, разрешающих проблемы обучения, воспитания, развития, социальной адаптации детей с ОВЗ);

◀ разносторонний анализ личностного и познавательного развития ребенка;

◀ разработка комплексных, парциальных, индивидуальных программ общего развития и коррекции учебно-познавательной, речевой, эмоциональной и личностной сфер ребенка;

◀ психолого-педагогическое обеспечение (коррекционная направленность учебно-воспитательного процесса, учет индивидуальных особенностей ребенка, соблюдение щадящего психоэмоционального режима, использование современных развивающих технологий);

◀ внедрение здоровьесберегающих технологий (укрепление физического и психического здоровья, соблюдение санитарно-гигиенических и офтальмологических норм и правил);

◀ реализация специальных задач обучения, учитывающих особые образовательные потребности детей с ОВЗ (использование специальных методов, приемов, средств обучения, ориентированных на дифференцированное и индивидуализированное обучение с учетом особенностей нарушения развития ребенка и его потенциальных возможностей, обеспечивающих коррекцию и компенсацию нарушенных функций).

Рассмотренные особенности развития познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы и социально-коммуникативного взаимодействия младших школьников, испытывающих трудности в обучении, а также категории детей с ОВЗ позволяют определить основные направления, цели и задачи коррекционно-развивающей работы, адекватные потенциальным возможностям обучающихся.

Структурными компонентами программы «Коррекционная работа» могут стать образовательные модули, учитывающие потребность в специализированной помощи детям непосредственно на общеобразовательных уроках (учитель реализует коррекционно-развивающие задачи в ходе индивидуального подхода к детям на уроке).

## М о д у л ь 1

*Формирование универсальных учебных действий с учетом потенциальных возможностей учащихся*

Ц е л ь: управление образовательным процессом формирования познавательной и самостоятельной активности обучающихся.

З а д а ч и:

- ◀ формирование ведущих общеучебных действий и преодоление их несформированности;
- ◀ применение полученных знаний на практике для решения разнообразных проблем;
- ◀ выстраивание индивидуальных траекторий обучения с учетом зоны ближайшего развития;
- ◀ укрепление физического и психического здоровья средствами комплексного воздействия на обучающихся.

В качестве примера ниже приводится перечень универсальных учебных действий (УУД) для учащихся первого класса.

## **I. Организационные и практические УУД**

1. Следить за правильной осанкой на рабочем месте.
2. Выполнять советы учителя по подготовке рабочего места для учебных занятий.
3. Пользоваться учебными принадлежностями в соответствии с принятыми нормами и назначением.
4. Выполнять советы учителя по соблюдению основных правил гигиены учебного труда и его организации.
5. Понимать учебную задачу, предъявляемую для индивидуальной и коллективной работы.
6. Умение ориентироваться в школьном расписании.
7. Считать предметы в пределах 20.
8. Знать таблицу сложения и вычитания в пределах 10.
9. Измерять отрезки длиной 1 дм с использованием сантиметровой линейки.
10. Определять время суток.
11. Читать в темпе 20—25 слов/мин.
12. Писать под диктовку тексты объемом 15—18 слов.
13. Вести рассказ от начала до конца.

## **II. Информационно-коммуникативные УУД**

1. Учиться пользоваться учебником.
2. Под руководством учителя работать над текстом учебника, обращаться к оглавлению, вопросам, заданиям, образцам.
3. Воспринимать на слух короткую сказку, рассказ, загадку, стихотворение.
4. Рассказывать, о чем слушали, давать простейшую оценку прослушанному.
5. Членить текст на предложения.
6. Выделять слова, обозначающие, о ком или о чем говорится, что говорится.
7. Слушать детские радио (теле) передачи, передавать их содержание.
8. Иметь общее представление о библиотеке.
9. Уметь бережно обращаться с книгой, пользоваться книжными закладками.
10. Учиться различать основные элементы книги: обложка, страница, иллюстрации.
11. Правильно называть детские книги.

### III. Познавательные УУД

1. Учиться понимать учебную задачу, поставленную учителем.

2. Учиться разделять целое на элементарные составные части в несложных практических действиях, в логических играх (типа «Разрежь картинку», «Магазин»). Разделять целостное изображение на элементы. Разделять слышимый текст на предложения; выделять слова, обозначающие, о ком или о чем говорится, что говорится.

3. Выделять смысловой центр картинки, основное действующее лицо мультфильма, сказки.

4. Подробно пересказывать содержание небольшого рассказа, сказки на основе наглядности, вопросов учителя.

5. Уметь соотносить два предмета по форме, величине, целевому назначению. Производить сравнение на однотипном материале (по внешним признакам) в одном направлении (отличие или сходство).

6. Сравнить и классифицировать игрушки, знакомые предметы, учебные принадлежности по отношению к их общему родовому понятию.

7. Отвечать на вопросы «Почему?» на учебных занятиях, при проведении игр, на экскурсиях, используя средства наглядности как опору.

8. Высказывать простое предложение, отвечая на вопросы: «А как вы думаете?», «Как это можно сделать?». Устанавливать последовательность действий вместе с учителем.

Перечисленные универсальные учебные действия первоклассников важны для построения индивидуальной образовательной траектории учащихся с ОВЗ, которые осваивают основную образовательную программу начального общего образования совместно со здоровыми сверстниками. В некоторых универсальных учебных действиях предусматривается особая коррекционная направленность: логические игры, классификация предметов, деление целого на части, соединение частей в целое, сравнение предметов, соотнесение предметов по образцу и др.

В реализации этого образовательного модуля учитель ориентируется на требования основной образовательной программы общего начального образования, используя при этом разнообразные виды коррекционно-развивающих заданий, кото-

рые могут быть адресованы всему составу класса: для обучающихся с нормой психического развития в целях совершенствования или закрепления учебных действий; для обучающихся с ОВЗ в целях коррекции имеющихся нарушений, формирования целостности и прочности усвоенных учебных действий (*Е. В. Шамарина*).

Рассмотрим особенности учебной деятельности коррекционной направленности на примере материалов по русскому языку в первом классе.

Например, в теме «Ударение» дети учатся делить слова на слоги, находить и вычленять ударный слог. В начале дети отхлопывают ритмический рисунок слова, соотносят его с самим словом, затем учатся слышать и выделять сначала ударный слог, потом ударную гласную.

Для этого всем детям могут быть предложены следующие виды заданий:

1. Прослушайте и отхлопайте ритмический рисунок слов, громким хлопком покажите ударный слог: рыба, руки, лимоны, бабушка, крокодил.

2. К данным слогам добавьте еще один слог, чтобы получилось слово:

	ра		ба
	га		бы
НО	ги	ГУ	си
	жи		ща
	сы		док

3. Закончить слово, добавив слог:

*по картинкам: ра...(ма), мо...(ре), ро...(га);*

*без картинок: ду...(бы), цве...(ты).*

4. Четко прочитай слова, выделяя голосом ударный слог:

*звал — звала — звало — звали;*

*плыл — плыла — плыло — плыли;*

*сорвал — сорвала — сорвало — сорвали.*

Часто ошибки, которые допускают учащиеся на письме или при чтении обусловлены несформированностью языковых средств, недоразвитием фонематических и лексико-грамматических средств языка. Поэтому учителю необходимо различать специфические ошибки и особым образом их корректировать. Ниже приводится систематизированный список таких ошибок.

## ПАМЯТКА ДЛЯ УЧИТЕЛЯ

### **I. Ошибки, обусловленные несформированностью фонематических процессов и слухового восприятия:**

- ◀ пропуски букв и слогов: «трва» (трава), «кродил» (крокодил), «пинес» (принес);
- ◀ перестановки букв и слогов: «онко» (окно), «звял» (взял), «пеперисал» (переписал), «натуспила» (наступила);
- ◀ недописывание букв и слогов: «красны» (красный), «лопат» (лопата), «набухл» (набухли);
- ◀ наращивание слов лишними буквами и слогами: «тарава» (трава), «катораые» (которые), «бабабушка» (бабушка), «клюкиква» (клюква);
- ◀ искажение слова: «наотух» (на охоту), «хабаб» (храбрый), «чуки» (щеки), «спеки» (с пенька);
- ◀ слитное написание слов и их произвольное деление: «наступила» (наступила), «у стала» (устала), «виситнастне» (висит на стене);
- ◀ неумение определить границы предложения в тексте, слитное написание предложений: «Мой отец шофер. Работа шофера трудная шоферу надо хорошо. Знать машину после школы я тоже. Буду шофером»;
- ◀ замена одной буквы на другую: «зуки» (жуки), «панка» (банка), «шапаги» (сапоги);
- ◀ нарушение смягчения согласных: «васелки» (васильки), «смали» (смяли), «кон» (конь).

### **II. Ошибки, обусловленные несформированностью лексико-грамматической стороны речи:**

- ◀ аграмматизмы: «Саша и Лена собираит цветы». «Дети сидели на большими стулья». Пять желтенки спиленочки (пять желтеньких цыплят);
- ◀ слитное написание предлогов и отдельное написание приставок: «вкармане», «при летели», «в зела» (взяла), «по-дороге».

## М о д у л ь 2

### *Коррекция и компенсация нарушенных функций*

Ц е л ь: составление и реализация индивидуальных программ развития и коррекции отдельных сторон учебно-познавательной, речевой и эмоционально-личностной сферы ребенка.

### Задачи:

- ◀ восполнение пробелов в усвоении программных материалов;
- ◀ коррекция недостаточности развития психических процессов;
- ◀ формирование навыков социально-коммуникативного взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Данный модуль реализуется в работе с детьми, которые испытывают стойкие трудности в обучении, обусловленные недостаточностью развития познавательных процессов и поведения.

Раздел индивидуальной программы в 1-м классе «Восполнение пробелов в усвоении универсальных учебных действий на примере русского языка» может быть направлен на формирование полноценных представлений о звуковом составе слова на базе развития фонематических процессов и навыков анализа и синтеза слого-звукового состава слова.

Восполнение пробелов лексического запаса и грамматического строя речи позволит уточнить значение имеющихся у детей слов, обеспечить дальнейшее обогащение словарного запаса как путем накопления новых слов, относящихся к различным частям речи, так и за счет развития у детей навыков словообразования.

Восполнение пробелов в формировании связной речи направлено на развитие навыков связного высказывания: программирование смысла и смысловой структуры высказывания, установление логики (связности, последовательности) изложения, четкое формулирование мысли в процессе подготовки связного высказывания, отбор языковых средств для построения высказывания в тех или иных ситуациях общения.

В разделе «Развитие познавательной деятельности и формирование психических процессов» предусмотрены занятия по развитию внимания (устойчивость, концентрация, переключение, самоконтроль, объем), памяти (запоминание, смысловое содержание, объем), мыслительной деятельности, мыслительных операций (анализа, сравнения, обобщения, умозаключения).

Пример программы занятий по развитию познавательной деятельности у детей с трудностями в обучении приводится по данным Н. В. Бабкиной.



## **1. Развитие аналитико-синтетической сферы**

**Задачи:**

- ◀ Формирование операций классификации, сериации, обобщения.
- ◀ Выделение в явлении разных особенностей, в предметах — разных свойств и качеств.
- ◀ Выявление существенных признаков в явлениях окружающей действительности.
- ◀ Разделение объекта на составные элементы.
- ◀ Сравнение предметов с указанием сходства и различия: «исключи лишнее», «найди различия», «продолжи последовательность».
- ◀ Формирование абстрактно-логического мышления.

## **2. Развитие внимания**

**Задачи:**

- ◀ Развитие навыков сосредоточения и устойчивости внимания («Графический диктант», «Внимательный художник», «Распутай дорожки»).
- ◀ Формирование навыков самоконтроля.
- ◀ Развитие навыков произвольности.
- ◀ Развитие самоконтроля.

## **3. Развитие восприятия и воображения**

**Задачи:**

- ◀ Формирование сенсорных эталонов (зрительных, слуховых, тактильных).
- ◀ Развитие пространственной ориентировки, пространственной координации.
- ◀ Развитие чувства ритма, интонации.
- ◀ Формирование дифференцированного восприятия.

## **4. Развитие памяти**

**Задачи:**

- ◀ Развитие объема и устойчивости памяти.
- ◀ Запоминание предметов без учета и с учетом их местоположения.
- ◀ Развитие визуальной, аудиальной, тактильной памяти.
- ◀ Развитие кратковременной и долговременной памяти.

## **5. Развитие личностно-мотивационной сферы**

**Задачи:**

- ◀ Актуализация познавательного интереса.

- ◀ Снятие тревожности.
- ◀ Развитие познавательных интересов.
- ◀ Формирование социально-коммуникативного взаимодействия.

### М о д у л ь 3

#### *Формирование навыков социально-коммуникативного взаимодействия со сверстниками и взрослыми*

**Ц е л ь:** расширить социальный опыт младших школьников на основе их реального взаимодействия со сверстниками и взрослыми во время игровых упражнений, этических бесед, проигрывания моделирующих ситуаций; помочь лучше узнать себя, развивать навык коммуникации, чувство собственного достоинства, способность утверждать свои права в группе, повышать успешность.

**З а д а ч и:**

- ◀ обучение детей распознаванию чувства и настроения других людей, успешному взаимодействию с другими людьми;
- ◀ выстраивание толерантных отношений со сверстниками;
- ◀ подготовка учащихся к работе в группе на основе сотрудничества;
- ◀ развитие коммуникативных способностей: навыков эффективного общения, чувства благодарности, сочувствия, собственного достоинства;
- ◀ формирование общей психологической культуры: согласованных совместных действий, чувства уверенности в себе, умения оказывать и принимать знаки внимания, подавлять агрессию и гнев.

Коммуникативная компетентность младшего школьника включает распознавание эмоциональных состояний и переживаний окружающих, умение выражать собственные эмоции вербальным и невербальным способом.

Младший школьник должен владеть следующими коммуникативными навыками:

- ◀ умение сотрудничать;
- ◀ умение слушать и слышать;
- ◀ умение воспринимать и понимать информацию;
- ◀ говорить самому.

## ПРИМЕРНЫЕ ЗАНЯТИЯ

### Занятие 1

**Цель:** мотивационная подготовка детей к совместной деятельности, развитие познавательной активности.

#### 1. Игра «Приветствие»

**Цель:** эмоциональный настрой на занятие, расслабление.

Педагог встает вместе с детьми в круг и предлагает им поприветствовать друг друга разными способами: пальчиками, ладошками, плечиками, коленками, кивком головы, улыбкой и т. д.

Затем взрослый предлагает детям взяться за руки и, подняв их вверх, дружно произнести: «Всем, всем, всем — здравствуйте».

#### 2. Упражнение «Презентация»

**Цель:** активизация внимания к своей личности.

Детям предлагают сесть на ковер (стулья) в форме круга. Взрослый представляет кота Тимофея, который будет вместе с ними путешествовать по стране Знаний, осуществлять совместные открытия.

Далее предлагается каждому ребенку представить себя группе и сообщить что-то новое о себе.

#### 3. Творческая работа «Моя визитка»

**Цель:** развитие осознанного отношения к своей личности.

Дети выбирают среди представленного набора цветной бумаги, фломастеров, маркеров те, которые им нравятся больше всего, и изготавливают визитки, отражающие их индивидуальность.

Затем педагог предлагает детям разместить все визитки так, чтобы их было хорошо видно всем, и учащиеся пробуют догадаться, кому принадлежит та или иная визитка.

Можно предложить детям рассказать, что они хотели выразить своим рисунком.

#### 4. Обсуждаем и принимаем правила поведения в группе

**Цель:** учиться совместно вырабатывать решение, вносить свои предложения.

Педагог предлагает правила поведения на занятиях, которые в равной степени должны относиться и к нему самому и к учащимся. Дети предлагают свои варианты. Каждое правило обсуждается и принимается (не принимается). Правила записываются на плакате и вывешиваются для обзора на каждом занятии.

### ПРАВИЛА ПОБЕДЕНИЯ

1. Не хочешь говорить или выполнять какое-нибудь задание — не делай этого, но сообщи об этом с помощью условного знака.

2. Не существует правильных или неправильных ответов. Правильный ответ — тот, который выражает твоё мнение.

3. Лучше помолчать, чем говорить не то, что ты думаешь, или просто врать.

4. Нельзя давать оценку выступлению другого участника, если он сам тебя об этом не просит.

5. Не обсуждать вне группы то, что узнаем друг о друге на занятиях. Все, что происходит на занятиях, должно оставаться нашей общей тайной.

Взрослый обещает следовать этим правилам и предлагает участникам сделать то же самое. Все берутся за руки и произносят: «Обещаю!»

### 5. Игра «Иголочка и ниточка»

**Цель:** активизация совместной деятельности, работа в группе.

Один из детей берет на себя роль «иголки» и встает первым, остальные дети — «ниточка» — встают за ним, держась за пояс друг друга. По сигналу взрослого «иголочка» начинает двигаться в любом направлении, «ниточка» старается двигаться в такт, чтобы не отстать (не порваться). Играть можно несколько раз, меняя ведущего.

### 6. Итоговый сбор

**Цель:** подведение итогов занятия, домашнее задание.

Взрослый предлагает каждому ребенку придумать окончание предложения, которое он начинает словами: «Я хочу сказать ...» (фраза может быть адресована всей группе, конкретному ребенку или самому себе).

**Домашнее задание:** придумай свой «запрещающий знак», обладающий значением «не хочу говорить», «не хочу участвовать».

Занятия по реализации индивидуальных программ развития и коррекции отдельных сторон учебно-познавательной, речевой и эмоционально-личностной сфер ребенка целесообразно проводить 2—3 раза в неделю за счет часов, предусмотренных для индивидуальных коррекционных занятий (ИКЗ) и групповых коррекционно-развивающих занятий.

## М о д у л ь 4

*Комплексный личностно ориентированный подход к коррекции нарушений познавательной деятельности и поведения у детей с трудностями в обучении во внеурочной деятельности*

**Ц е л ь:** развитие практического опыта учащихся в разных видах внеурочной деятельности.

**З а д а ч и:**

- ◀ расширение сенсорного опыта и знаний об окружающей действительности;
- ◀ активизация мыслительной деятельности и речевого общения;
- ◀ духовно-нравственное становление личности.

### **Виды внеурочной деятельности**

- ◀ игровая;
- ◀ познавательная;
- ◀ проблемно-ценностное общение;
- ◀ досугово-развлекательная;
- ◀ художественное творчество;
- ◀ социальное творчество;
- ◀ трудовая;
- ◀ спортивно-оздоровительная.

Для реализации названного модуля могут быть использованы следующие виды заданий: логические задачи, игры, упражнения на развитие пространственных представлений, задачи на развитие познавательных способностей, мышления, речевые игры (*Е. Г. Речицкая*).

Предложенный в данной работе индивидуально-дифференцированный подход к определению условий обучения детей с ОВЗ в общеобразовательной школе, в частности различные модули индивидуальной программы коррекционно-развивающего обучения, способен существенно повысить эффективность образовательной среды ОУ.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Малофеев, Н. Н.* Единая концепция Специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / *Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова* // — Альманах. — 2009. — №13. — [Электронная версия.] Режим доступа — <http://almanah.ikprao.ru/articles/almanah—13/edinaja—konceptsiya—specialno-go—federalnogo—gosudarstvennogo>.

2. Примерная основная образовательная программа общего образования: начальная школа. — 2-е изд., перераб. — М. : Просвещение, 2010. — Стандарты второго поколения / [сост. Е. С. Савинов].


3. *Бабкина, Н. В.* Оценка психологической готовности детей к школе: пособие для психологов и специалистов коррекционно-развивающего обучения / *Н. В. Бабкина*. — М. : Айрис-Пресс, 2005.

4. *Шаварина, Е. В.* Обучение детей с ЗПР: организация индивидуальных и групповых занятий в классе коррекционно-развивающего обучения: пособие для учителей начальных классов и психологов классов коррекционно-развивающего обучения / *Е. В. Шаварина*. — М. : Издательство «ГНОМ и Д», 2007.

5. Развитие младших школьников с нарушенным слухом в процессе внеклассной работы: пособие для учителя-дефектолога / *Е. Г. Речицкая*. — М. : гуманитар.-изд. центр ВЛАДОС, 2005.

## 2. Создание адаптивной образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы

 *Л. В. Федоскина,*  
директор МБОУ Соломатовская ООШ

 2011/12 учебном году коллектив МБОУ «Соломатовская ООШ» (Школа) продолжает реализацию второго этапа проекта «Создание адаптивной образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья» в условиях опытно-экспериментальной площадки.

Концептуально в программе развития школы мы закрепили положение о том, что одаренные дети и дети с ограниченными возможностями здоровья так же, как и дети с нормальным психическим развитием, должны иметь возможность получить образование соответствующего уровня.

При организации интегрированного обучения детей с огра-

ниченными возможностями здоровья в общеобразовательном классе ставится задача создания в школе единой коррекционно-развивающей среды. Девиз нашей программы — «Школа — территория прав ребенка». Целесообразность жизнедеятельности мы определяем в данном случае соответствием создаваемых условий и средств особенностям развития учащихся с ограниченными возможностями здоровья, их особым образовательным потребностям, связанным с необходимостью развития и коррекции нарушенных или несформированных функций организма, с важностью социализации учащихся с ограниченными возможностями в ходе обучения, а также сохранения и укрепления их здоровья, профилактики осложнений и ухудшения имеющихся нарушений здоровья и развития.

Обеспечение безопасных условий жизнедеятельности Школы, ее материально-технической оснащенности и работоспособности, соответствие санитарно-гигиеническим нормам и правилам, требованиям пожарной и электробезопасности, являющееся основой для реализации целей и задач учебно-воспитательного процесса, подтверждено лицензионным правом на ведение образовательной деятельности по программам специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений VII вида на 1-й и 2-й ступенях обучения.

Анализ показывает, что процесс решения задач, поставленных творческой группой в ходе первого этапа опытно-экспериментальной работы, идет запланированно:

- ◀ определены и апробированы в экспериментальном режиме организационно-педагогические условия эффективности интегрированного обучения детей с ОВЗ в условиях коррекционно-развивающей среды;

- ◀ подготовлен пакет методических разработок по организации интегрированного обучения детей с ОВЗ.

Сегодня уже можно выделить несколько примет нового стиля работы Школы.

*Во-первых*, приобретает актуальность формирование инновационного типа поведения педагога на основе новых профессиональных педагогических компетентностей, связанных с особенностями построения развивающей среды для детей с нарушением интеллектуального развития в условиях общеобразовательной школы (*В. А. Сластенин*).

Как положительный результат следует отметить формиро-

вание системы горизонтальных связей, атмосферы, способствующей созданию взаимной ответственности на основе интереса к развитию Школы, психологической совместимости, компенсаторных возможностей в выполнении своих функций.

Важен, безусловно, и сам факт организации деятельности Школы в статусе опытно-экспериментальной площадки. В течение учебного года проведены два заседания педагогического совета: «Создание адаптивной образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья — интегрированное обучение детей с задержкой психического развития в классе “нормы”» и «Эффективные технологии коррекционно-развивающего обучения в общеобразовательной школе».

Творческая группа, созданная по проблеме эксперимента, осуществляет свою деятельность в форме постоянно действующего семинара. В течение первого года эксперимента членами ВТГ проводилось взаимопосещение уроков, занятий, изучение различных вопросов возрастной психологии и физиологии развития человека, его здоровья, факторов, положительно и отрицательно влияющих на здоровье и безопасность обучающихся, здоровьесберегающих технологий в условиях интегрированного обучения.

Проведены также три семинара.

1 - й с е м и н а р — «Выполнение необходимых методических требований, предъявляемых к деятельности педагога, обучающего детей с ЗПР в классе «нормы».

2 - й с е м и н а р — «Реализация коррекционной направленности воспитательного процесса» (отчет о выполнении необходимых методических требований, предъявляемых к деятельности классного руководителя 3—4, 5—9 классов по программам «Социокультурная адаптация личности»).

3-й семинар — «Отчет о выполнении необходимых методических требований, предъявляемых к деятельности педагога, обучающего детей с ЗПР в классе «нормы» при проведении индивидуальных и групповых коррекционных занятий».

Конспекты проведенных уроков, коррекционных занятий, мероприятий классного руководителя оформлены как методические материалы.

*Во-вторых*, модель выпускника нашей школы — образованный, нравственный, здоровый духовно и физически молодой человек, со свойственным ему уровнем развития психофизичес-



ких функций в соответствии с генетическим потенциалом, степенью развитости мышления, со сформировавшейся психологической и волевой готовностью к патриотическому и безопасному поведению. Перечисленные качества позволяют выпускнику, владеющему практически навыками действий в различных сложных жизненных и экстремальных ситуациях, проявлять свою меру трудоспособности, социальной активности. Основные характеристики своего выпускника мы определяем как признаки личности безопасного типа.

*В-третьих*, организация просветительской деятельности и информированности родительской общественности по вопросам обучения ребенка по специальным коррекционным программам в условиях интегрированного обучения, которое невозможно обеспечить без учета человеческого фактора. Поэтому особую роль играет помощь семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья: обучение такого ребенка по месту жительства, сохранение внутрисемейных связей, включение родителей в решение развивающих и коррекционных задач. Используя деятельностный подход, Школа организует взаимодействие с родителями по направлениям:

- ◀ изучение условий семейного воспитания детей с ЗПР и выработка конкретных рекомендаций родителям;

- ◀ предоставление родителям учащихся с ЗПР в индивидуальном порядке данных о результатах диагностики, планах работы, динамике развития их детей с конкретными рекомендациями;

- ◀ привлечение к работе с родителями узких специалистов (использование ресурса района).

Мы ставим в своей деятельности целью преодоление на основе изученных теоретических положений проблемы разрыва между набором теоретических знаний и значительными трудностями в реальной деятельности, требующей от учащихся использования этих знаний для решения конкретных жизненных задач или проблемных ситуаций.

В качестве общего определения интегрального социально-личностного поведенческого феномена как результата образования в совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных составляющих выступает интегральное понятие «компетенция/компетентность». По определению, данному доктором педагогических наук Германом Селевко, *компетенция* — готовность субъекта эффектив-

но организовать внутренние и внешние ресурсы для постановки и достижения цели. Под внутренними ресурсами понимаются знания, умения, навыки, надпредметные умения, компетентности (способы деятельности), психологические особенности, ценности и т. д. Таким образом, компетентности — это качества, приобретенные через проживание ситуаций, рефлексию опыта.

Компетентности «закладываются» в образовательный процесс посредством технологий, содержания образования, стиля жизни и микроклимата Школы как тип взаимодействия между учителями и учениками, между учениками.

Мы раскрываем составляющие элементы понятия «компетентности» следующим образом:

◀ *знания* — набор фактов, требуемых для выполнения работы. Выступая как более широкое понятие, чем навыки, знания представляют собой тот интеллектуальный контекст, в котором работает человек;

◀ *навыки* — владение средствами и методами выполнения определенной задачи. Навыки проявляются в широком диапазоне — от физической силы и сноровки до специализированного обучения. Общим для навыков является их конкретность;

◀ *способность* — врожденная предрасположенность выполнять определенную задачу; данное понятие может также выступать как приблизительный синоним одаренности;

◀ *стереотипы поведения* — видимые формы действий, предпринимаемых для выполнения задачи. Поведение включает в себя наследованные и приобретенные реакции на ситуации и ситуационные раздражители. Наше поведение отражает наши ценности, этику, убеждения и реакцию на окружающий мир;

◀ *усилия* — сознательное приложение в определенном направлении ментальных и физических ресурсов. Усилия составляют ядро рабочей этики. Человеку можно простить нехватку таланта или средние способности, но недостаточные усилия — простить нельзя.

Особое внимание мы уделяем ключевым компетенциям, обладающим интегративной природой, ибо они вбирают в себя ряд однородных или близкородственных умений и знаний, относящихся к широким сферам культуры и деятельности. С позиций формирования ключевых компетенций основным непосредственным результатом образовательной деятельности становится *реализация компетентностного подхода*.

Ключевые образовательные компетенции проходят сквозной линией через все образовательные области и призваны объединить их в единое, целостное содержание. Компетенция проявляется в умении осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки своих возможностей в конкретной ситуации. Проектируемое на данной основе образование будет обеспечивать не только разрозненное предметное, но и целостное *компетентностное образование*, акцентированное на способах деятельности и создании условий для появления у учеников опыта деятельности.

Образовательные компетенции ученика играют многофункциональную метапредметную роль, проявляющуюся не только в школе, но и в семье, в кругу друзей, в будущих производственных отношениях. Компетентностный подход предполагает четкую ориентацию на будущее, которая проявляется в возможности построения своего образования с учетом успешности в личностной и профессиональной деятельности (*И. П. Подласый*).

Перечень ключевых компетенций, который приведен ниже, основывается на главных целях общего образования, структурном представлении социального опыта и опыта личности, а также основных видах деятельности ученика, позволяющих ему овладеть социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе (*А. В. Хуторской*).

С данных позиций *ключевыми образовательными компетенциями* являются:

1. *Ценностно-смысловая*. Это компетенция в сфере мировоззрения, связанная с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решение. Данная компетенция обеспечивает механизм самоопределения ученика в ситуациях учебной и иной деятельности. От нее зависит индивидуальная образовательная траектория ученика и программа его жизнедеятельности в целом.

2. *Общекультурная* — круг вопросов, по отношению к которым ученик должен быть хорошо осведомлен, обладать познаниями и опытом деятельности: особенности национальной и общечеловеческой культуры; духовно-нравственные основы

жизни человека и человечества, отдельных народов; культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций; роль науки и религии в жизни человека; их влияние на мир; компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере (например, владение эффективными способами организации свободного времени), сюда же относится опыт освоения учеником научной картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания мира.

3. *Учебно-познавательная* — совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотнесенной с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности. По отношению к изучаемым объектам ученик овладевает креативными навыками продуктивной деятельности: добывание знаний непосредственно из реальности, владение приемами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем. В рамках данной компетенции определяются требования соответствующей функциональной грамотности: умение отличать факты от домысла, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и иных методов познания.

4. *Информационная компетенция*. При помощи реальных информационных объектов (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копир) и технологий (аудиовидеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет) формируются умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее. Данная компетенция обеспечивает навыки деятельности ученика по отношению к информации, содержащейся в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире.

5. *Коммуникативная компетенция*. Включает знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными полями в коллективе. Ученик должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию и др. Для освоения

данной компетенции в учебном процессе фиксируется необходимое и достаточное количество реальных объектов коммуникации и способов работы с ними для ученика каждой ступени обучения в рамках каждого изучаемого предмета или образовательной области.

*6. Социально-трудовая компетенция* означает владение знаниями и опытом в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя), в социально-трудовой сфере (права потребителя, покупателя, клиента, производителя), в сфере семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения. В данную компетенцию входят, например, умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений. Ученик овладевает минимально необходимыми для жизни в современном обществе навыками социальной активности и функциональной грамотности.

*7. Компетенция личностного самосовершенствования* направлена на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Реальным объектом в сфере данной компетенции выступает сам ученик. Он овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражается в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения. К данной компетенции относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура. Сюда же входит комплекс качеств, связанных с основами безопасной жизнедеятельности личности.

Каждая из ключевых компетенций имеет сквозное воплощение в каждой из двух ступеней обучения в нашей Школе — начальной и основной общей школах. Чтобы определить реализацию компетенции на каждой ступени, необходимо описать динамику развития соответствующей компетенции для того или иного объекта изучаемой действительности. Выполнение данного этапа проектирования предполагает учет того, что с течением времени обучения:

- ◄ увеличивается количество и качество освоенных учеником элементов компетенции;
- ◄ происходит изменение или расширение объектов, к которым относится данная компетенция;
- ◄ компетенции интегрируются, взаимодействуют между собой, образуя комплексные личностные новообразования.

Таблица 1

**Критерии оценивания сформированности жизненно важных компетенций (ЖВК), разработанные творческой группой в ходе эксперимента**

ЖВК	Сформированные способы деятельности
Ценностно-смысловая	<ul style="list-style-type: none"> <li>◄ Умение адекватно оценивать свои способности и возможности;</li> <li>◄ владение способами самоопределения в ситуациях выбора; умение принимать решения, брать на себя ответственность за их последствия, осуществлять действия и поступки на основе выбранных позитивных целевых и смысловых установок;</li> <li>◄ при выборе будущей профессии умение ориентироваться на интерес к конкретной области деятельности, не пренебрегая материальной стороной;</li> <li>◄ умение жить и работать в коллективе, сформированность понятия о социальных ролях</li> </ul>
Общекультурная	<p>1. Сформированность инструментальных ценностей (ценности-средства):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◄ аккуратность (чистоплотность, умение содержать в порядке свои вещи, порядок в делах);</li> <li>◄ воспитанность (хорошие манеры, вежливость);</li> <li>◄ исполнительность (дисциплинированность);</li> <li>◄ терпимость к взглядам и мнениям других (умение прощать их ошибки, заблуждения);</li> <li>◄ широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки).</li> </ul> <p>2. Уровень принятия терминальных ценностей (ценности-цели):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◄ здоровье;</li> <li>◄ красота природы и искусства;</li> <li>◄ равные возможности для всех;</li> <li>◄ свобода как независимость в поступках и действиях;</li> <li>◄ счастливая семейная жизнь;</li> <li>◄ материально обеспеченная жизнь;</li> <li>◄ дружба и любовь;</li> <li>◄ интересная работа;</li> </ul>

ЖВК	Сформированные способы деятельности
	<ul style="list-style-type: none"> <li>◀ познание (возможность расширения своего кругозора, общей культуры);</li> <li>◀ удовольствия (развлечения, приятное проведение досуга)</li> </ul>
Учебно-познавательная	<p>1. Обязательный уровень:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◀ общая ориентировка ученика в способах предполагаемой деятельности;</li> <li>◀ знание того, где основная информация может находиться;</li> <li>◀ репродуктивное воспроизведение обобщенных учебных умений по известным алгоритмам;</li> <li>◀ «узнавание» новой проблемы, возникшей в знакомой ситуации;</li> <li>◀ наличие и принятие любой помощи извне.</li> </ul> <p>2. Уровень возможностей:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◀ умение решать некоторые практические задания в знакомых ситуациях;</li> <li>◀ попытка переноса имеющихся знаний, умений, способов деятельности в новую ситуацию.</li> </ul> <p>3. Творческий уровень:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◀ умелый перенос имеющихся знаний, умений, способов деятельности в новую незнакомую ситуацию;</li> <li>◀ умение отрефлексировать свои действия</li> </ul>
Информационная	<p>Проверяемые умения, навыки и способы деятельности:</p> <p>выпускники начального общего образования</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◀ Умение использовать различные источники информации, в том числе Интернет;</li> <li>◀ умение найти нужный источник информации не только в учебных задачах, но и в реальной жизненной ситуации;</li> <li>◀ умение описать и представить результаты своей работы.</li> </ul> <p style="text-align: center;">5 — 7 классы</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◀ Пользоваться аналитическим и объяснительным чтением;</li> <li>◀ конспектировать прочитанное;</li> <li>◀ использовать таблицы, схемы, графики для систематизации материала.</li> </ul> <p style="text-align: center;">8 — 9 классы</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◀ Уметь работать с дополнительным источником (научно-популярной брошюрой, статьей в прессе, энциклопедией, Интернетом);</li> <li>◀ уметь подготовить устный доклад;</li> <li>◀ иметь навык выбора источника информации исходя из сроков выполнения задания;</li> </ul>

ЖВК	Сформированные способы деятельности
	<ul style="list-style-type: none"> <li>◀ иметь представления о правилах ведения обычной и электронной переписки и общения;</li> <li>◀ уметь работать с носителями информации (дискета, CD-диск, flash-память)</li> </ul>
Коммуни- кативная	<p style="text-align: center;">1 — 4 класс</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◀ Умение представить себя, написать письмо, записку;</li> <li>◀ готовность учащихся участвовать в общении; вступать в контакт с другими людьми;</li> <li>◀ отвечать на вопросы, давая исчерпывающий ответ; задавать вопросы, следя за темой общения;</li> <li>◀ делать сообщения;</li> <li>◀ умение подбирать примеры, подтверждающие высказывание;</li> <li>◀ умение вести беседу в паре, группе;</li> <li>◀ умение вести конструктивный диалог,</li> <li>◀ участвовать в конференциях, играх.</li> </ul> <p style="text-align: center;">5 — 9 класс</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◀ Вести диалог (диалог-расспрос, диалог-обмен мнениями, диалог-побуждение к действию, этикетный диалог, диспут, беседу) официального и неофициального характера в бытовой и других сферах;</li> <li>◀ выступать публично (сообщение, доклад);</li> <li>◀ выбирать и использовать выразительные средства языка и знаковых систем (текст, таблица, схема, аудиовизуальный ряд и др.) в соответствии с коммуникативной задачей, сферой и ситуацией общения; владеть вниманием аудитории;</li> <li>◀ выслушивать и учитывать взгляды других людей, отстаивать собственную точку зрения, признавать право на иное мнение;</li> <li>◀ отражать в устной или письменной форме результаты своей деятельности;</li> <li>◀ излагать факты личного и делового характера; заполнять различные виды анкет; собирать сведения о себе в принятых на данном уровне формах</li> </ul>
Социально- трудо- вая	<p>Гражданско-общественная деятельность — роль гражданина, избирателя, наблюдателя, представителя:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◀ умение построить свое поведение и свои действия в соответствии с гражданскими нормами (действия во время исполнения Гимна страны, уважительное отношение к Государственному флагу);</li> <li>◀ участие в детских социальных проектах, акциях;</li> </ul>



ЖВК	Сформированные способы деятельности
	<p>◀ знание истории и традиций семьи, своего народа, страны.</p> <p>Социально-трудовая сфера — права потребителя, покупателя, клиента, производителя:</p> <p>◀ уметь оформить рекламацию на некачественный товар или обслуживание;</p> <p>◀ иметь навыки решения спорных вопросов, знать свои права и обязанности;</p> <p>◀ уметь оформлять документы (соглашения, договоры).</p> <p>Сфера семейных отношений и обязанностей:</p> <p>◀ уметь выполнять работу по уборке дома, уходу за домашними животными и растениями.</p> <p>Вопросы экономики и права:</p> <p>◀ иметь навыки заполнения налоговой декларации;</p> <p>◀ уметь определять критерии выбора банка при оформлении кредитного договора и других финансовых документов.</p> <p>Области профессионального самоопределения:</p> <p>◀ ценностное отношение к труду и его результатам;</p> <p>◀ умение проектировать собственную жизненную программу, готовность к ее реализации;</p> <p>◀ определение собственных интересов в профессиональной деятельности;</p> <p>◀ умение приобретать навыки профессионализма по выбранной деятельности</p>
Личностного самосовершенствования	<p>◀ Знание и соблюдение норм здорового образа жизни;</p> <p>◀ знание опасности вредных привычек (курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа);</p> <p>◀ знание и соблюдение правил личной гигиены;</p> <p>◀ владение элементами половой культуры поведения;</p> <p>◀ физическая культура;</p> <p>◀ свобода и ответственность выбора образа жизни</p>

В ходе экспериментальной деятельности на основе изученного научного материала и анализа практической деятельности нами были сформированы критерии оценивания сформированности ЖВК для того, чтобы в дальнейшем диагностические данные можно было использовать при отборе дифференцированных приемов педагогического воздействия при работе с детьми с ЗПР.

Таблица 2

## Показатели сформированности ЖВК

Показатель ЖВК	Характеристика показателя
Полнота сформированности ЖВК	<ul style="list-style-type: none"> <li>◀ Полная</li> <li>◀ частичная</li> <li>◀ фрагментарная на уровне единичных сведений</li> </ul>
Степень самостоятельности в применении ЖВК	<ul style="list-style-type: none"> <li>◀ Полная</li> <li>◀ с помощью взрослого</li> <li>◀ на основе совместной со взрослым деятельности</li> </ul>
Степень осознанности в применении и использовании ЖВК	<ul style="list-style-type: none"> <li>◀ Полная, проявляющаяся в умении объяснять и доказывать правильность своих действий</li> <li>◀ частичная, выражающаяся в стремлении максимально подробно воспроизвести действия, которым обучили без их объяснения</li> <li>◀ отрывочная, связанная с механическим воспроизведением без понимания отдельных элементов деятельности</li> </ul>

На основе данных критериев разработаны показатели уровней сформированности жизненно важных компетентностей детей, обучающихся в условиях коррекционно-развивающей среды (табл. 3).

Таблица 3

## Уровни сформированности жизненно важных компетентностей

Уровень освоения	Характеристика показателя
5 (высокий)	Полное усвоение, полная самостоятельность изложения и применения, полная осознанность
4 (выше среднего)	Усвоение в целом при упущении отдельных важных деталей, потребность в направляющем руководстве взрослого в процессе применения, осознанность в целом, выявляющаяся при использовании наводящих вопросов
3 (средний)	Частичное (примерно 50% от общего объема) усвоение, потребность в помощи взрослого при использовании знаний, частичная осознанность со стремлением максимально точно воспроизвести информацию
2 (ниже среднего)	Фрагментарное усвоение, выполнение заданий лишь при условии совместной деятельности со взрослыми, низкая осознанность, проявляющаяся в неумении объяснить, привести примеры

Уровень освоения	Характеристика показателя
1 (низкий)	Полное неувоение знаний, малая эффективность помощи взрослого, отсутствие осознанности

В результате опытно-экспериментальной деятельности разработаны: материалы педагогической диагностики, позволяющие выявлять, анализировать причины затруднений учащихся при формировании ЖВК; индивидуальные коррекционные программы для каждого ребенка, включающие в себя цели и задачи, этапы, оптимальные приемы организации коррекционно-развивающей работы.


### ЛИТЕРАТУРА

1. *Подласый, И. П.* Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. П. Подласый. — М. : Просвещение, 2005.
2. *Сластенин, В. А.* Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; [под ред. В. А. Сластенина]. — М. : издательский центр «Академия», 2002.
3. *Хуторской, А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. — 2003. — № 2.
4. *Селевко, Г. К.* Технологии воспитания и обучения детей с проблемами / Г. К. Селевко. — М. : НИИ школьных технологий, 2005.
5. *Селевко, Г. К.* Социально-воспитательные технологии / Г. К. Селевко. — М. : НИИ школьных технологий, 2005.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ  
СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ  
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ  
ЗДОРОВЬЯ



1. Коррекция нарушений поведения у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья

 *Е. А. Колотыгина*, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ГБОУ ДПО НИРО, канд. псих. наук

**П**рактическое решение проблемы нарушений поведения младших школьников с ОВЗ нуждается в серьезных научно-методических разработках, направленных на раннюю диагностику ее симптомов и факторов риска ее проявления, на создание дифференцированных программ коррекционного обучения та-

ких детей, включающих приемы психологической коррекции нарушений личностного развития, на поиски эффективных средств психолого-педагогической поддержки педагогов и родителей. Несмотря на различные трудности, связанные с обучением детей с ОВЗ совместно с нормально развивающимися учащимися, процесс их интеграции в общеобразовательные школы постепенно интенсифицируется. Интегрированное обучение предполагает единое образовательное пространство, согласованность в работе всех участников образовательного процесса, организацию коррекционно-педагогической поддержки учащихся с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы. Поэтому для учителя начальных классов знание особенностей их эмоциональной сферы должно быть важной составляющей при выборе педагогической стратегии работы с учащимися.

Эмоциональная сфера младших школьников с ОВЗ имеет специфические нарушения, которые в сравнении с поведением нормально развивающихся сверстников проявляются в повышенной тревожности, неадекватной самооценке, импульсивности, неустойчивости эмоциональной сферы. Своеобразие такого эмоционального мира заключается в недоразвитии личностных форм общения со взрослым, вследствие чего у детей затруднено присвоение социально значимых норм и правил, что проявляется в непонимании требований взрослого. Недоразвитие психических процессов осложняет формирование их личностного потенциала. Существенной деформации подвергается сфера социально значимых эмоций и нравственных основ эмоциональной регуляции, показателем чего является отсутствие способности к вербальному управлению чувствами и поведением, нравственной регуляции чувств.

Анализ психолого-педагогической литературы, изданной за последние годы, показывает, что даже у нормально развивающихся младших школьников в общеобразовательных школах все чаще стали наблюдаться повышенная тревожность, возбудимость, аффективная насыщенность переживаний, агрессивность, неуверенность, лабильность настроения, немотивированные страхи, депрессивные реакции, вспыльчивость, эмоциональная неустойчивость. Переход к учебной деятельности, формирование произвольности психических функций, развитие рефлексии и самоконтроля в этом возрасте происходят на фоне сложных эмоциональных переживаний ребенка и трудностей в

понимании, управлении своими эмоциями, что приводит к школьной дезадаптации и нарушению поведения.

Особенности поведенческих нарушений проявляются в эмоциональных состояниях ребенка: мимике (выразительных движениях мышц лица), пантомимике (выразительных движениях всего тела) и «вокальной мимике» (выражении эмоций в интонации, тембре, ритме, вибрации голоса). Через выразительные действия он выражает свои чувства. В подтверждение этому наблюдению можно привести слова С. Л. Рубинштейна: «Выразительное движение (или действие) не только выражает уже сформированное переживание, но и само, включаясь, формирует его; так же как, формируя свою мысль, мы тем самым формируем наше чувство, выражая его». Поэтому очень важно обращать внимание при диагностике и развитии эмоциональной сферы младшего школьника на следующие особенности, выделенные Л. П. Стрелковой:

- ◀ адекватная реакция на различные явления окружающей действительности;

- ◀ дифференциация и адекватная интерпретация эмоциональных состояний других людей;

- ◀ широта диапазона понимаемых и переживаемых эмоций, интенсивность и глубина переживания, уровень передачи эмоционального состояния в речевом плане, терминологическая оснащенность языка;

- ◀ адекватное проявление эмоционального состояния в коммуникативной сфере.

Из наиболее распространенных поведенческих нарушений в младшем школьном возрасте педагоги начальных классов выделяют гиперактивность и импульсивность, которые чаще проявляются у мальчиков. Импульсивность, признаком которой является недостаток волевой регуляции побуждений и поступков, представляет собой одну из разновидностей аффективной возбудимости ребенка, когда любое его стремление к удовольствию должно немедленно удовлетворяться без учета конкретных возможностей для достижения этого (*В. П. Кащенко*). Основные симптомы импульсивности проявляются в том, что ребенок:

- ◀ не может ждать своей очереди в играх и во время занятий;
- ◀ выкрикивает ответ, не дослушав вопрос;
- ◀ не доводит начатое дело до конца;

- ◀ вмешивается в игры и занятия других детей;
- ◀ раздражителен (Р. Шейдер).

Необходимо отличать импульсивность от гиперактивности как следствия минимальных мозговых дисфункций (ММД), требующей серьезного длительного медикаментозного лечения и психологической поддержки. У гиперактивного ребенка часто наблюдаются беспокойные движения в кистях и стопах, бесцельная двигательная активность, болтливость, неусидчивость, неорганизованность, слабая моторная координация, характеризующаяся неловкими беспорядочными движениями. По данным А. Л. Сиротюк, характерной чертой умственной деятельности этих детей является цикличность — состояние, при котором мозг продуктивно работает 5—10 минут, а затем 3—7 минут накапливает энергию для следующего цикла. В такой момент ребенок отключается: «не видит» и «не слышит» учителя, может совершить какие-либо действия и не помнить об этом. Педагоги обычно пытаются мобилизовать ученика в это время, что приводит к переутомлению его нервной системы. Чтобы оставаться в сознании, ребенку с гиперактивностью нужно постоянно держать свой вестибулярный аппарат в активном состоянии — вертеть головой, двигаться, крутиться. При неподвижности головы и тела у него снижается уровень активности мозга. Поэтому при организации учебных занятий необходимо продумать для гиперактивных и импульсивных учащихся различные виды заданий, чтобы они могли менять положение; создавать для них «минутки» активного отдыха: попросить их раздать тетради или другие пособия, выполнить задание у доски, вытереть доску и т. д. Сажать таких детей лучше за первые парты, чтобы вовремя переключить, привлечь их внимание, поглаживанием остановить двигательные беспокойства. Нельзя требовать от них жесткой дисциплины, поскольку это снижает их работоспособность и уровень усвоения материала. При объяснении материала каждое задание для таких детей повторяется несколько раз, при выполнении — разбивается на несколько частей. На определенный отрезок времени дается лишь одно задание для выполнения с четкой инструкцией. Многословные инструкции исключаются, так как после 10 слов они могут уже ничего не воспринять. Все действия и последовательность их выполнения проговариваются вместе с ребенком. Если он отвлекается и проявляет невнимательность, то можно дотронуться до его плеча или с помощью

специального жеста обратиться опять к заданию. При успешном и быстром его выполнении обязательно надо похвалить ребенка.

У детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью недостаточно сформированы речевые функции, нарушена способность к речевому общению с окружающими, пониманию выраженных в речи эмоций. Поэтому они испытывают затруднения в обращении за помощью. Очень важно педагогу проявлять терпимость к особенностям их поведения и поддерживать позитивную установку в своих отношениях с ними.

Коррекционная работа с этой категорией детей проводится последовательно, систематически, в тесном взаимодействии с родителями. Можно использовать пошаговую модель их поддержки, предложенную И. П. Брызгуновым и Е. В. Касатиковой, которая включает следующие этапы:

1. Ежедневно перед ребенком необходимо ставить конкретную цель, которую он должен реализовать. Формулировка цели должна быть четкой и лаконичной.

2. Продумать поощрения, которыми будут стимулироваться усилия ребенка по достижению поставленной цели.

3. По истечении дня проанализировать вместе с ребенком его поведение, оценить степень достижения цели.

4. Фиксировать изменения в поведении и личности ребенка, описывая их в конкретных проявлениях.

5. В случае достижения значительных изменений ребенок должен получить обещанное вознаграждение.

Коррекционное воздействие должно включать следующие технологии, методы и приемы:

◀ обучение приемам саморегуляции через использование релаксации;

◀ игры на развитие коммуникативных навыков;

◀ игры для развития быстроты реакции, координации движений;

◀ игры для развития тактильного взаимодействия;

◀ кинезиологические упражнения;

◀ психогимнастические упражнения;

◀ игры, обучающие приемам эффективного взаимодействия со сверстниками, требующие подчинения индивидуальных желаний групповым интересам и совместной деятельности;

◀ игры с правилами, способствующие развитию внимания.



Основным методом в работе с гиперактивными и импульсивными детьми младшего школьного возраста выступает игра, которая способствует развитию у ребенка произвольности поведения, механизмов управления им. Эффективно также при работе с ними моделировать различные ситуации, в которых ребенок испытывает затруднения. Их ролевое проигрывание помогает найти адекватный способ общения, выразить свои чувства и понять эмоциональное состояние другого.

Например, если ребенок постоянно дерется с кем-нибудь, толкает кого-то, причиняет боль кому-нибудь, можно предложить ему игру «Разговор с руками» (*И. В. Шевцова*). В процессе игры он учится контролировать свои действия. Возьмите лист бумаги и обведите на нем его ладони. Затем предложите их оживить — нарисуйте им глазки, ротик, раскрасьте цветными карандашами пальчики. После этого можно затеять беседу с руками. Спросите: «Кто вы, как вас зовут?», «Что вы любите делать?», «Чего не любите?», «Какие вы?». Если ребенок не подключается к разговору, проговорите диалог сами. При этом важно подчеркнуть, что руки хорошие, они многое умеют делать (перечислите, что именно), но иногда не слушаются своего хозяина. Закончить игру нужно «заключением договора» между руками и их хозяином. Пусть руки пообещают, что в течение часа, дня, или 2—3 дней (зависит от гиперактивности ребенка) они постараются делать только хорошие дела: мастерить, здороваться, играть и не будут никого обижать. Если ребенок согласится на такие условия, то через оговоренный промежуток времени необходимо снова поиграть в эту игру и заключить договор на более длительный срок, похвалив послушные руки.

С импульсивными детьми для развития умения контролировать свои действия можно поиграть в игры, предлагаемые Е. К. Лютовой, Г. Б. Мониной.

### **Игра «Говори!»**

Педагог знакомит детей с правилами игры: «Ребята, я буду задавать вам простые и сложные вопросы. Но отвечать на них можно будет только тогда, когда я дам команду: «Говори!» Давайте потренируемся: «Какое сейчас время года? (педагог делает паузу) Говори!»; «Какой сегодня день недели?.. Говори!»; «Сколько будет два плюс три?..» и т. д. Игра может проводиться как индивидуально, так и с группой детей.

### **Игра «Морские волны»**

По сигналу педагога «штиль» все дети в классе «замирают». По сигналу «волны» дети по очереди встают за своими партами. Сначала встают ученики, сидящие за первыми партами. Через 2—3 секунды поднимаются те, кто сидит за вторыми партами и т. д. Как только очередь доходит до последних парт, учащиеся встают и все вместе хлопают в ладоши, после чего дети, вставшие первыми (за первыми партами), садятся и т. д. По сигналу учителя «шторм» характер действий и последовательность их выполнения повторяется с той лишь разницей, что дети не ждут 2—3 секунды, а встают друг за другом сразу. Закончить игру надо командой «штиль».

### ПАЛЬЧИКОВЫЕ ИГРЫ

#### **Игра «Многоножки»**

Перед началом игры руки учащихся находятся на краю парты. По сигналу учителя многоножки начинают двигаться к противоположному краю парты или в любом другом, заданном учителем, направлении. В движении принимают участие все пять пальцев.

#### **Игра «Слоны»**

Средний палец правой или левой руки превращается в «хобот», остальные — в «ноги слона». Слону запрещается подпрыгивать и касаться хоботом земли, при ходьбе он должен опираться на все 4 лапы. Возможны также гонки слонов.

Одним из наиболее распространенных эмоциональных нарушений, встречающихся в школьной практике, является тревожность. Часто педагоги начальных классов на это не обращают внимания, но от степени проявления тревожности зависит успешность обучения учащегося в школе, особенности его взаимоотношений со сверстниками, эффективность адаптации к новым условиям.

Проблема усугубляется еще и тем, что дети с ограниченными возможностями здоровья испытывают затруднения в вербализации своих переживаний, эмоций, состояний, настроения. Это может происходить по нескольким причинам:

❖ недостаточный опыт распознавания собственных эмоциональных переживаний;

◀ негативный опыт взаимодействия со взрослым, который препятствует прямому и открытому переживанию своего настроения;

◀ малый словарный запас и неумение формулировать свои мысли;

◀ отсутствие образцов эффективного информирования другого человека о своих переживаниях.

Состояние тревожности у младших школьников с ОВЗ и их отношение к фрустрационным ситуациям имеет специфические особенности, обусловленные структурой дефекта. Это в значительной степени замедляет темп их интеллектуального и психического развития, что, в свою очередь, негативно сказывается на личностных проявлениях учащихся. У них наблюдается неадекватный уровень тревожности в связи с индивидуальными особенностями их эмоционального развития, отмечается повышенное беспокойство, неуверенность, эмоциональная неустойчивость, что негативно сказывается на отношениях таких детей с окружающими людьми и является препятствием для школьной и социальной адаптации.

Дети с ОВЗ, находясь среди сверстников, переживают низкое их принятие ближайшим окружением, что приводит к внутриличностному конфликту в процессе самовосприятия, к негативным установкам по отношению к себе. Развивается чувство безысходности своего положения, отсутствия позитивных перспектив, появляется установка на аддиктивные формы поведения как способ ухода от переживания своей неполноценности, что сопровождается повышенной личностной тревожностью.

Коррекционная работа с тревожными детьми проводится в трех направлениях:

◀ повышение самооценки;

◀ обучение ребенка умению управлять собой в конкретных, наиболее волнующих его ситуациях;

◀ снятие мышечного напряжения.

Для таких детей чаще нужно создавать ситуацию успеха, стараться повышать их уверенность в себе — например, при всей группе хвалить за малейшие достижения. Этому могут способствовать игры «Комплимент», «Подарок», «Похвали меня». Можно сделать стенд «Звезда недели» или «Мои достижения», на котором раз в неделю вся информация посвящается успехам конкретного ребенка. Каждый ребенок таким образом получает

равную возможность быть в центре внимания окружающих. Для снятия тревожности у детей полезно использовать релаксационные и дыхательные упражнения:

### *«Воздушный шарик»*

Педагог дает инструкцию: «Представьте себе, что сейчас мы с вами будем надувать шарики. Вдохните воздух, поднесите воображаемый шарик к губам и, раздувая щеки, медленно через приоткрытые губы надувайте его. Следите глазами за тем, как ваш шарик становится все больше и больше, как увеличиваются, растут узоры на нем. Представили? Я тоже представила ваши огромные шары. Дуйте осторожно, чтобы шарик не лопнул. А теперь покажите их друг другу».

Упражнение можно повторить 3 раза.

### *«Сдути шарик»*

Педагог предлагает детям: «Давайте теперь представим, что мы надули большой шар, завязали его ниточкой. Вдруг поднялся сильный ветер и стал его сдувать. Вдохните в себя воздух, сильно втяните щеки... А теперь шумно выдохните через рот воздух, и пусть вырвавшийся на волю ветер сдувает шарик. Давайте попробуем еще раз. Я хочу услышать, как шумит ветер!» Упражнение можно повторить 3 раза.

### *«Поднимем шарик»*

Представьте, что шарик у нас тяжелый, как гиря. И мы его с вами сейчас будем осторожно поднимать. Сначала одной рукой, затем другой. А потом он у нас будет таким тяжелым, что мы его будем поднимать двумя руками.

Высокий уровень тревожности является одной из причин агрессивного поведения учащихся. Специфика психологического механизма агрессивного поведения у детей с ограниченными возможностями здоровья обусловлена не только проявлениями их психофизиологической незрелости, выражающейся в сниженных регулятивных и адаптивных способностях, но и повышенной чувствительностью к характеру отношений, складывающихся в деятельности, утратой уверенности и выраженной потребности в возможности достижения успеха в деятельности, что проявляется в преобладании невротических реакций на ее результаты, а также в устойчивости сформировавшихся нарушений. Пусковым механизмом разворачивания агрессии в

поведении этих детей является интрапунитивность их реагирования на результаты деятельности с демонстрацией всего комплекса психологических состояний, свойственных этому типу реакций (плаксивость, раздражительность, обидчивость, болезненное переживание утраты социальных позиций и т. п.).

К специфическим характеристикам проявления агрессивного поведения младших школьников с ОВЗ в период адаптации к учебной деятельности относятся:

- ◀ повышенная ситуативная зависимость агрессивных проявлений в силу сниженных адаптивных возможностей;
- ◀ преобладание в поведении физической агрессии;
- ◀ агрессивное поведение как отражение социальной незрелости.

Плач, крик, намеренное непослушание, разбрасывание предметов, попытки ударить педагога или сверстника, негативизм, бурное проявление гнева, топанье ногами, катание по полу, попытки укунить, поцарапать, пнуть, плюнуть, хлопанье двери — это проявление агрессивного поведения ребенка, выражение им своего гнева. Чувство гнева накапливается, и задача педагога научить ребенка приемам его выражения через рисование и игру. Иногда чувство гнева возникает во время занятий с ребенком, и тогда их надо исследовать «здесь и теперь». Можно на перемене или после занятий выяснить причину такого поведения и предложить ему разные способы для выражения гнева: порвать газету, комкать бумагу, пинать ногой подушку, побегать вокруг школы, нарисовать свой гнев или чувство гнева.

В. Оклендер выделяет четыре фазы в работе с детским гневом:

- ◀ первая — предоставить детям практически приемлемые методы для выражения подавленного гнева;
- ◀ вторая — помочь детям подойти к реальному восприятию чувства гнева (которое они могут сдерживать), побудить их к тому, чтобы эмоционально отреагировать этот гнев;
- ◀ третья — дать возможность прямого вербального контакта с чувством гнева: пусть скажут все, что нужно сказать тому, кому следует;
- ◀ четвертая — обсуждать с ними проблему гнева: что заставляет их гневаться, как они это обнаруживают и как ведут себя в это время.

Каждый ученик может завести, например, «Листок гнева». Обычно он представляет собой форматный лист, на котором изображено какое-либо смешное чудовище с огромным хоботом, длинными ушами или восьмью ногами (на усмотрение автора). Хозяин листа в момент наибольшего эмоционального напряжения может смять, разорвать его. Этот вариант подойдет в том случае, если приступ гнева охватил ребенка во время урока. Однако чаще всего конфликтные ситуации возникают на переменах. Тогда с детьми можно проводить групповые игры, предложенные Н. Л. Кряжевой:

### «Обзывалки»

**Ц е л ь:** снять вербальную агрессию, помочь детям выплеснуть гнев в приемлемой форме.

Скажите детям следующее: «Ребята, передавая мяч по кругу, давайте называть друг друга разными необидными словами (заранее обговаривается условие, какими обзывалками можно пользоваться. Это могут быть названия овощей, фруктов, грибов или мебели). Каждое обращение должно начинаться со слов: «А ты, ... , морковка!» Помните, что это игра, поэтому обижаться друг на друга не будем. В заключительном круге обязательно следует сказать своему соседу что-нибудь приятное, например: «А ты, ... , солнышко!».

Игра полезна не только для агрессивных, но и для обидчивых детей. Следует проводить ее в быстром темпе. Главное условие — обижаться друг на друга нельзя.

### «Два барана»

**Ц е л ь:** снять невербальную агрессию, предоставить ребенку возможность «легальным образом» выплеснуть гнев, снять излишнее эмоциональное и мышечное напряжение, направить энергию детей в нужное русло.

Педагог разбивает детей на пары и читает текст: «Рано-рано два барана повстречались на мосту». Участники игры, широко расставив ноги, склонив вперед туловище, упираются ладонями и лбами друг в друга.

Задача — противостоять друг другу, не сдвигаясь с места, как можно дольше. Можно при этом издавать звуки «Бе-е-е». Необходимо соблюдать «технику безопасности», внимательно следить, чтобы «бараны» не расшибли себе лбы.

## «Доброе животное»

**Ц е л ь:** способствовать сплочению детского коллектива, научить детей понимать чувства других, оказывать поддержку и сопереживать.

Педагог тихим таинственным голосом говорит: «Встаньте, пожалуйста, в круг и возьмитесь за руки. Мы — одно большое, доброе животное. Давайте послушаем, как оно дышит! Подышим все вместе! На вдох — делаем шаг вперед, на выдох — шаг назад. А теперь на вдох делаем 2 шага вперед, на выдох — 2 шага назад. Вдох — 2 шага вперед. Выдох — 2 шага назад. Так животное не только дышит, так же четко и ровно бьется его большое доброе сердце. Стук — шаг вперед, стук — шаг назад и т. д. Мы все берем дыхание и стук сердца этого животного себе».

## «Тух-тибн-гух» (К. Фопель, 1998)

**Ц е л ь:** снятие негативных настроений и восстановление сил.

Учитель обращается к детям со словами: «Я сообщу вам по секрету особое слово. Это волшебное заклинание против плохого настроения, против обид и разочарований. Чтобы оно подействовало по-настоящему, необходимо сделать следующее. Сейчас вы начнете ходить по комнате, ни с кем не разговаривая. Как только вам захочется поговорить, остановитесь напротив одного из участников, посмотрите ему в глаза и трижды сердито-пресердито произнесите волшебное слово: «Тух-тиби-дух». Затем продолжайте ходить по комнате. Время от времени останавливайтесь перед кем-либо и снова сердито-пресердито произносите это волшебное слово. Чтобы волшебное слово подействовало, необходимо говорить его не в пустоту, а глядя в глаза человека, стоящего перед вами».

Агрессия ребенка может быть направлена на себя (аутоагрессия), на другого, на предметы и животных.

Слабая эмоциональная устойчивость, нарушение самоконтроля во всех видах деятельности, агрессивность поведения и его провоцирующий характер, трудности приспособления к детскому коллективу, суетливость, частая смена настроения, чувство страха, манерничанье, фамильярность по отношению ко взрослому характерны для большинства детей с ОВЗ. Среди индивидуальных особенностей таких детей выделяются повы-

шенная тревожность и склонность к страхам, замкнутость, вызванная трудностями установления контактов, чрезмерная чувствительность к критике и неудачам.

### «СОЪЕД КАПИТАНОЉ»

Руководитель группы, обращаясь к детям, говорит: «Вы все опытные капитаны, вы много часов провели в полетах. Скажите, пожалуйста, какие качества вы считаете самыми необходимыми для капитана?» Дети перечисляют качества (очень вероятно, что они не назовут внимание среди них).

Руководитель группы: «Все вы правы, но вспомните, была ли у вас такая ситуация, когда только ваша внимательность и наблюдательность помогли вам вовремя заметить опасность и спасти корабль и экипаж?» Дети рассказывают воображаемые ситуации или просто соглашаются.

Руководитель группы: «Согласны ли вы с тем, что внимание — одно из самых важных для капитана качеств? Вот сегодня мы и будем проверять, насколько мы внимательны, и тренировать наше внимание».

### **Игра** «Кто за кем? Или парад капитанов»

Из группы детей выбирается водящий, который стоит отвернувшись. Остальные дети должны выстроиться в шеренгу в соответствии с цветом их волос (от самых светлых до самых темных). Это капитаны космических кораблей на параде. Объясняться игроки могут жестами и мимикой, но не словами. Затем ведущий поворачивается и, посмотрев на детей, выстроившихся в шеренгу, снова отворачивается. Стоя спиной к шеренге, он перечисляет, кто за кем стоит.

Затем водящим становится другой ребенок. И детям предлагается построиться в соответствии с цветом одежды (или по другим признакам).

Задача водящего остается прежней.

### **Игра** «Какого цвета не стало?»

Выбирается один ребенок, который будет водящим. Перед ним на столе раскладывают цветные карандаши (фломастеры) различных цветов (основные цвета и их оттенки). Ребенок просит внимательно посмотреть на них и запомнить цвета. Затем ребенок закрывает глаза, руководитель группы убирает один (два, три) карандаша, просит ребенка открыть глаза и сказать, карандашей какого цвета (цветов) не стало.



Старайтесь наполнить повседневное общение доверительностью: говорите ребенку о своих чувствах и побуждайте его делать то же. Будьте внимательным слушателем. Любите ребенка и демонстрируйте эту любовь. Пусть ребенок каждый день знает, что вы цените его потому, что он есть, и таким, какой он есть.

Повышайте самоуважение ребенка. Интересуйтесь его мнением по поводу происходящего, высказывайте и демонстрируйте уважение его права на свою точку зрения. Укрепляйте уверенность ребенка в своих силах. Поощряйте проявления самостоятельности, показывайте, что вы цените усилия, а не только результат. Помогите ребенку достичь мастерства в каком-нибудь деле, которое ему особенно нравится.

Подавайте ребенку пример конструктивных критических высказываний: постарайтесь преобразовать привычную критику из бесплодного обсуждения ошибок в конструктивные сообщения, отражающие ваши чувства к его потребностям: «когда ты делаешь... я чувствую... и я хотел бы, чтобы ты».

Если вам трудно быть образцом уверенного поведения, постигайте эту науку вместе с ребенком: наблюдайте за поведением социально уверенных людей, обращайтесь внимание на «язык» их тела и их слова.

В полученных данных обращает на себя внимание высокое переживание социального стресса — эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты; тревожность в школе — общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы; страх не соответствовать ожиданиям окружающих — ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающими, ожидание негативных оценок; страх самовыражения — негативное эмоциональное переживание ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.

Педагоги и психологи, обучающие и воспитывающие детей, достаточно часто сталкиваются с такими особенностями их эмоциональной сферы, как повышенная эмоциональная лабильность, легкая пресыщаемость, поверхностность переживаний, повышенная непосредственность, свойственная детям более младшего возраста, преобладание игровых мотивов над другими.

Педагогов часто беспокоят страхи этих детей, боязливость, пониженное настроение, эмоциональные срывы при выполнении заданий, повышенная чувствительность к замечаниям. У некоторых из них трудности возникают из-за эйфорического настроения, повышенной аффективной возбудимости, агрессивности в сочетании с импульсивностью и неспособностью к волевым усилиям.

Эти же особенности эмоционально-волевой сферы входят в структуру дефекта при оценке школьной незрелости. В дальнейшем эмоциональные нарушения существенно затрудняют процесс адаптации ребенка к школе.

Для коррекции и стабилизации эмоциональной сферы младшего школьника целесообразно проводить игры во внеурочное время и включать элементы игры в учебный процесс. Без должной коррекции этой структуры трудно говорить о развитии высших психических функций, о полноценном развитии личностных образований, поскольку личность в своем развитии и построении опирается на все структуры аффективной организации поведения, и адекватность ее взаимодействия с окружающим миром зависит от гармонии сложившейся системы.

Со всей определенностью следует, очевидно, говорить о том, что настала пора пересмотреть бытующую практику уделять при работе с младшими школьниками основное внимание так называемым трудным детям, в первую очередь, неуспевающим и недисциплинированным. Не в меньшей степени в нем нуждаются и дети, не доставляющие проблем учителю, но испытывающие значительные личные затруднения. К ним можно отнести детей эмоционально напряженных, недоверчивых, неуверенных в себе, робких, тревожных, социально сверхнормативных, астенизированных, то есть детей с ярко выраженными индивидуальными особенностями развития и протекания эмоциональных процессов.

Организация психологической поддержки детей с ОВЗ является чрезвычайно важной задачей не только в рамках дошкольных и школьных специальных учреждений, но и в общеобразовательных школах, где количество таких учащихся неуклонно возрастает. Знание и понимание эмоциональных и поведенческих особенностей развития детей поможет педагогам и психологам более эффективно организовать учебно-воспита-

тельную и коррекционную работу, создать благоприятные условия для реализации их потенциальных возможностей. Информация по вопросам организации психологической помощи детям с ОВЗ должна стать предметом всестороннего изучения и обсуждения, быть доступной для практического использования.


Анализ психолого-педагогической литературы и опыт экспериментальной работы по коррекции отклонений в эмоционально-личностном развитии школьников с ОВЗ, к сожалению, свидетельствует о недостаточной информированности педагогов и психологов-практиков о современных научных тенденциях и возможностях дифференциальной диагностики личностного развития ребенка. Ограниченный доступ к информации по данному вопросу затрудняет организацию педагогической и психологической помощи учащимся с ОВЗ и тем самым снижает эффективность их социально-психологической реабилитации.


Таким образом, изучение особенностей аффективной сферы детей имеет сегодня не только теоретическое, но и конкретное практическое значение. Аффективная сфера представляет собой целостный класс явлений, охватывающий и примитивные влечения и сложные формы эмоциональной жизни. Осуществляя активацию, побуждение и аффективную оценку, она организует целостные формы поведения детей, разрешающие простые и сложные адаптационные задачи.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Брызгунов, И. П.* Непоседливый ребенок / И. П. Брызгунов, Е. В. Касатикова. — М. : Издательство Института психотерапии, 2001.
2. *Кашенко, В. П.* Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков: пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / В. П. Кашенко. — М. : Издательский центр «Академия», 1999.
3. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : ПИТЕР, 2000.
4. *Стрелкова, Л. П.* Эмоциональный букварь от Ах до Ай-йй-йй / Л. П. Стрелкова. — М. : Интерпракс, 1995.
5. *Шейдер, Р.* Психиатрия / Р. Шейдер. — М. : Практика, 1998.
6. *Лютлова, Е. К.* Шпаргалка для взрослых / Е. К. Лютлова, Г. Б. Моница. — СПб. : Речь, 2010.

## 2. Развитие организованности поведения средствами игровой деятельности у младших школьников

 *Е. Б. Аксенова*, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ГБОУ ДПО НИРО, канд. псих. наук

 спешность обучения в школе определяется как интеллектуальными способностями ребенка, так и его умением направить свое поведение в русло школьных требований, добиться поставленной цели, несмотря на трудности. Последние качества относятся к организованности поведения, и от них, так же как и от уровня развития мышления, внимания, памяти и других познавательных процессов, зависит качество освоения ребенком требований школьной программы.

Трудности в организации поведения, неумение управлять собой проявляются в дезадаптации, снижении успеваемости в школе, ухудшении психосоматического здоровья. Формирование организованности наиболее эффективно происходит в младшем школьном возрасте и тесно связано с представлениями детей о себе, своих возможностях, которые складываются под влиянием взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

На протяжении всего периода обучения в начальной школе ребенок учится управлять своим поведением, произвольной становится организация его действий, формируется организованность в учебной деятельности.

В своей практической работе учителя, зная о важности формирования организованности поведения в младшем школьном возрасте, стремятся прививать младшим школьникам дисциплинированность, умения контролировать свое поведение, сдерживать непосредственные эмоции и желания, преодолевать трудности, возникающие в процессе индивидуальной и коллективной работы класса. Однако часто такая педагогическая деятельность носит стихийный характер, зависит от конкретных обстоятельств обучения и личностных особенностей педагога.

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) при наличии у них органических нарушений деятельности центральной нервной системы обладают трудностями в развитии и интеллекта, и организованности поведения. При оказании им коррекционной помощи они нуждаются в тщательном планирова-

нии содержания педагогической работы как в направлении познавательного, так и поведенческого развития. Но в методической литературе, как правило, чаще уделяется внимание коррекции нарушений познавательных процессов. Сфера коррекции нарушений организованности поведения рассматривается обычно как система педагогических упражнений, позволяющая сформировать устойчивые привычки и навыки. Роль игровой деятельности в формировании организованного поведения ребенка с ОВЗ практически не рассматривается.

Между тем игра является наиболее близкой ребенку с ОВЗ по своему содержанию. Она несет в себе глубокий положительный эмоциональный заряд, позволяет ему действовать в наглядно-практическом плане, дает возможность пережить ощущение успешности, чего в быту и в процессе школьного обучения ребенку часто не хватает. Игра позволяет решать многие педагогические задачи.

Именно в игре происходит освоение окружающего мира и развитие личности ребенка. Игра продуктивно разрешает противоречия между стремлением детей к самостоятельности, к более активному участию в жизни взрослых и их ограниченными возрастными возможностями. Так как по уровню своего развития дети еще не в состоянии усвоить требования жизни взрослых, они совершают это в игровой форме, то есть в ситуации «понарошку», вымышленным образом. Ребенок создает в игре вымышленную ситуацию, но действует в ней как в реальной. Себя и свою деятельность в игре он принимает всерьез (и хорошо, если всерьез ее принимают и взрослые). Он вкладывает в нее все свои способности, и в силу этого в игре происходит интенсивное развитие его личности. То, что ребенок наблюдает и узнает в совместной с другими людьми жизни, он воспроизводит в игре, и через это он все прочнее и разностороннее усваивает сведения о социальных функциях действий и личностных отношений. Следует также отметить, что ребенок включен в игру эмоционально двояким образом: он в известной мере переживает совершаемые им социальные функции и действия (помощь больному, строительство дома и др.) и одновременно испытывает радость от игры. Интенсивная игровая деятельность стимулирует развитие духовных и физических способностей ребенка, свойств характера и воли, формирует его установки относительно себя и окружающей среды.

Особенно большое значение для детей с ОВЗ имеет сюжетно-ролевая игра, которая, будучи социальной по своей природе, строится на все расширяющемся представлении ребенка о жизни взрослых. Поведение ребенка в такой игре опосредуется образом другого человека. Ребенок в ходе ее встает на точку зрения разных людей и вступает с другими играющими в отношения, отражающие реальные взаимодействия взрослых. Это помогает ему научиться управлять своим поведением.

Д. Б. Эльконин, рассмотрев структуру сюжетно-ролевой игры, показал, что центральным компонентом ее выступает роль — соответствующий принятым в обществе нормам, правилам способ поведения людей в различных ситуациях.

Выполнение роли ставит ребенка перед необходимостью действовать не так, как он хочет, а так, как это предписано ролью, подчиняясь социальным нормам и правилам поведения. В пределах одного сюжета малыш «смотрит» на ситуацию глазами нескольких людей. Сегодня девочка выполняет роль мамы, а завтра — дочери. Можно сказать, что она уже понимает, как важно, чтобы мама заботилась о своих детях, и как необходимо, чтобы дочка была послушной. Таким образом, перед ребенком открываются не только правила поведения, но и их значение для установления и поддержания положительных взаимоотношений с другими людьми, происходит осознание необходимости соблюдения правил, то есть формируется сознательное подчинение им.

Сюжетно-ролевая игра позволяет ребенку понять мотивы трудовой деятельности взрослых, раскрывает ее общественный смысл. Если первоначально в выборе роли главное место занимает ее внешняя привлекательность: бескозырка, фонендоскоп, погоны, то в процессе игры раскрывается ее социальная польза. Теперь ребенок понимает, что воспитатель воспитывает детей, врач их лечит. С развитием игры количество выполняемых ролей расширяется примерно до десяти, из которых две-три становятся любимыми. Ролевое поведение регулируется правилами, которые составляют центральное ядро роли. Ребенок действует не так, как хочет, а так, как надо. Выполняя роль, он сдерживает свои непосредственные побуждения, поступается личными желаниями и демонстрирует общественно одобряемый образец поведения, выражает нравственные оценки. Соблюдение правил и сознательное отношение к ним ребенка показывает,

насколько глубоко он освоил отражаемую в игре сферу социальной действительности. Невыполнение правил приводит к распаду игры. «Игра является школой морали, но не морали в представлении, а морали в действии», — писал Д. Б. Эльконин о важности игровой деятельности детей.

Игра всегда предполагает создание воображаемой ситуации, которую составляют ее сюжет и содержание. Сюжет — та сфера деятельности, которая моделируется детьми в игре, а следовательно, выбор сюжета всегда опирается на определенные знания. Именно поэтому на протяжении всего дошкольного возраста игры в «семью» являются любимыми для детей, так как они сами ежедневно включены в подобные отношения, а значит, имеют о них наиболее полное представление.

Постепенно дошкольники начинают вводить в свои игры сюжеты из любимых сказок и кинофильмов. В играх переплетаются реальные и сказочные сюжеты, причем воссоздаваемая сфера реальности продолжает расширяться по мере включения ребенка в более сложные общественные отношения. К бытовым сюжетам присоединяются профессиональные, а затем и социальные.

Являясь отражением социальной жизни, игра оказывает существенное воздействие на социальное развитие ребенка. Игровой коллектив — это социальный организм с отношениями сотрудничества, соподчинения, взаимного контроля. При непосредственном руководстве взрослого в играх формируются навыки коллективной жизни: умение действовать сообща, на основе взаимопонимания, оказывать помощь друг другу.

При использовании игровой деятельности в процессе обучения активизируются психические процессы участников игровой деятельности: внимание, запоминание, интерес, восприятие и мышление. Уникальная особенность игры состоит в том, что она позволяет расширить границы собственной жизни ребенка, вообразить то, чего он не видел, представить себе по чужому рассказу то, чего в его непосредственном опыте не было.

Игра эмоциональна по своей природе и потому способна даже самую сухую информацию оживить, сделать яркой и запоминающейся. В игре возможно вовлечение каждого в активную работу, эта форма урока противостоит пассивному слушанию или чтению. В процессе игры интеллектуально пассивный ребенок способен выполнить такой объем работы, какой ему

совершенно недоступен в обычной учебной ситуации. Правильно организованные игровые приемы в обучении позволяют постепенно перевести игровую мотивацию поведения, типичную для детей с ОВЗ, в более продуктивный для обучения план.

Роль игры в воспитании и обучении детей с ОВЗ очевидна, так как с ее помощью можно успешно корректировать, улучшать, развивать важнейшие психические свойства, а также личностные качества ребенка (ответственность, активность, творчество, самостоятельность и др.), физические и психические способности. По мере развития игры ребенок овладевает компонентами, присущими любой деятельности: учится ставить цель, планировать, добиваться результата. Затем он переносит эти умения в другие виды деятельности — в обучение, в процесс труда.

А. С. Макаренко считал, что хорошая игра похожа на хорошую работу: их роднят ответственность за достижение цели, усилие мысли, радость творчества, культура деятельности. Кроме того, по словам А. С. Макаренко, игра готовит детей к тем нервно-психическим затратам, которых требует труд. Это значит, что в игре вырабатывается произвольность поведения. В силу необходимости выполнять правила, дети становятся организованнее, учатся оценивать себя и свои возможности, приобретают сноровку, ловкость и многое другое, что облегчает формирование прочных навыков трудовой деятельности.

При нормальном ходе психического развития ребенка за период дошкольного детства игры довольно значительно трансформируются — от предметно-манипулятивных и символических до сюжетно-ролевых игр с правилами. В результате ребенок приобретает умение действовать в условном плане в соответствии с ролью, заранее обдумывать развитие сюжета и обсуждать его с другими участниками игры, действовать в соответствии с логикой сюжета и роли, координировать свои действия с действиями других играющих — все эти способности составляют основу организованности поведения.

Однако при нарушениях развития темп созревания всех психических возможностей снижается, поэтому ребенок с ОВЗ не успевает научиться играть, и вследствие этого у него не формируются важные для дальнейшего учебного поведения качества и привычки. Как показывают наблюдения, типичными для игр детей с ОВЗ являются следующие особенности:



- ◀ фактически полное отсутствие роли;
- ◀ наличие лишь отдельных манипуляций с игрушками вместо последовательной цепочки игровых действий;
- ◀ отсутствие логики в игровом поведении;
- ◀ отсутствие ролевых отношений между играющими;
- ◀ неумение действовать в соответствии с игровыми правилами.

Как же помочь ребенку с ОВЗ полностью использовать для своего развития потенциал, предоставляемый игровой деятельностью? Как с помощью игры научить его управлять своим поведением?

Игра — сложная деятельность, она не терпит прямого вмешательства в ход ее развития. В то же время дети с ОВЗ ограничены в своей самостоятельности и многими компонентами игры не могут овладеть без помощи взрослого. Для того чтобы помочь ребенку с ОВЗ научиться организовывать свое поведение сначала в быту, в игре, а потом и на уроках, необходимо постепенно подготовить его к участию в самостоятельных играх. Для этого нужно спланировать систему педагогической работы по следующим направлениям:

- ◀ развитие знаний об окружающем, о роли в действии, позволяющих целенаправленно обогащать практический опыт на основе непосредственных представлений, почерпнутых из реальной жизни и образцов поведения, данных взрослым;
- ◀ специальная организация игровой среды, создающей особую эмоциональную атмосферу, побуждающую к игре, которая позволяет реализовать знания о свойствах и назначении игровых атрибутов, стимулирует использование игрушек обобщенного характера;
- ◀ подведение ребенка к осознанию и принятию роли;
- ◀ развитие умения выполнять игровые действия;
- ◀ развитие навыков игровых взаимоотношений;
- ◀ обучение умению организовывать и планировать содержание игрового поведения;
- ◀ подведение ребенка к оценке и осознанию значения ролевых правил.

Такая деятельность может быть организована во второй половине дня, при подготовке классных часов, вплетена в содержание учебной работы по ознакомлению с окружающим миром.


Возможность принять участие в деятельности, не требующей жесткой организации, позволяющей получить новые впечатления и проявить себя в практических действиях, вызывает у детей с ОВЗ яркий эмоциональный отклик и потому позволяет добиться значительных позитивных результатов в коррекции нарушений их развития. Эффективность коррекционной работы зависит от того, насколько разнообразные и продуманные приемы деятельности используются в каждом из названных направлений. Поэтому рассмотрим каждое из них в отдельности.


### Развитие знаний об окружающем, о роли в действии

Одна из особенностей детей с ОВЗ заключается в том, что они не отличаются наблюдательностью, рассеянны, плохо сосредоточиваются на каких-либо объектах и явлениях окружающего мира. Поэтому их знания о мире носят расплывчатый характер. Этих впечатлений недостаточно, чтобы на их основе развивать игровой сюжет. Неточность представлений о мире приводит к слабой заинтересованности в жизни взрослых, отсутствию потребности подражать им. Преодоление этих проблем требует прежде всего накопления у детей живых, ярких впечатлений. Такие впечатления они могут получить в ходе серии *целевых прогулок, экскурсий*.

Наблюдая за поведением взрослых в той или иной бытовой ситуации (в магазине, поликлинике, на почте и т. п.), дети под руководством взрослого усваивают, какие действия характерны для представителя той или иной профессии, какие материалы и инструменты он использует, в какие отношения вступает с другими людьми. Полученные представления будут более устойчивыми и значимыми для детей при условии их непосредственного участия в наблюдаемых ситуациях (взвешивание покупаемых продуктов, измерение давления с помощью тонометра, участие в сортировке корреспонденции и т. п.). В дальнейшем необходимо закрепить полученные детьми представления с помощью *бесед на основе иллюстраций*, посвященных представителям тех профессий, с которыми дети знакомились ранее. Особенно глубокое впечатление, как показывает опыт, на детей производят *иллюстрации, посвященные играм* соответствующей тематики. Не менее интересны детям *встречи со взрос-*


лыми — представителями разных профессий. В процессе организации работы по обогащению знаний детей очень важно не перегружать их информацией, но при этом формировать устойчивые представления о типичном для представителя каждой профессии поведении, действиях с предметами, взаимоотношениях с другими людьми.

 Специальная организация игровой среды, создающая особую эмоциональную атмосферу, побуждающую к игре

 Игровая активность всех детей, и особенно детей с ОВЗ, зависит от наличия вокруг ребенка такой среды, которая бы побуждала к игровой активности. Большое количество ярких, бросающихся в глаза материалов и игровых атрибутов может сослужить плохую службу, поскольку перегруженная по содержанию среда приводит к высокой утомляемости ребенка. В то же время детям с ОВЗ не свойственны навыки предварительного продумывания и организации поведения, их поступки зависят от непосредственных побудителей. Поэтому если ребенок не видит игрушек, то у него не возникает и желания играть. Игрушки не должны присутствовать в учебном помещении, так как отвлекают детей от занятий. Оптимальным вариантом создания игровой среды является специально оборудованная *игровая* комната или часть помещения. В такой комнате должны быть представлены *сюжетные игрушки*, соответствующие реальным предметам. Если у детей низкие навыки игровой деятельности, важно, чтобы специально расставленные по темам игрушки побуждали к развитию соответствующих сюжетов. Если дети обладают некоторыми навыками организации игры, необходимо побуждать их самим создавать нужное для них игровое пространство. Наряду с традиционными игрушками, необходимо оснастить игровое помещение *игрушками обобщенного характера* (палочки, камешки, различные по размеру коробки и т. п.). Такой материал важен для стимуляции воображения, развития умения решать на практике различные проблемные ситуации, совершенствования способности переносить полученные впечатления в новые условия. Использование такого материала для игры предполагает, что взрослый предварительно обсуждает, как это можно сделать. Например, широкий спектр коррекционно-развивающих задач можно решить

при обсуждении того, как можно использовать обычную ветку дерева, играя в больницу.

Особая роль в организации игровой среды принадлежит *игрушкам, выполненным своими руками*. Дети испытывают особые чувства к игрушкам, сделанным их близкими, возможно, вместе с ними. Эти чувства побуждают детей к использованию таких игрушек в самостоятельных играх. Следует иметь в виду, что игровые материалы, выполненные руками ребенка, могут проигрывать по эстетическим показателям игрушкам промышленного изготовления, но такой проигрыш многократно компенсируется коррекционно-развивающими возможностями подобной игрушки.


 Подведение ребенка к осознанию и принятию роли

**Е** способность действовать от имени какого-либо персонажа предполагает наличие у ребенка развитых образов и представлений о мире, воображения, наглядно-образного мышления, памяти, широких речевых возможностей и многого другого. Дети с ОВЗ такими возможностями не обладают. Поэтому им сложно представить, как можно стать кем-то другим. Обучение детей принятию роли требует специальных педагогических средств. Первоначальное знакомство с ролевым поведением ребенок может получить при участии *в игровых этюдах*: покажи, как ходит драчливый петух, как бежит трусливый зайчишка. В дальнейшем содержание этюдов и поведение персонажей усложняются: как лиса пытается достать еду из узкого кувшина, а журавль — слизать кашу с тарелки. Широкие возможности для развития подобных навыков предоставляет *психогимнастика*.

Более глубокое знакомство с ролью происходит *в театрализованных играх*. Как показывает опыт, участие в импровизированных и специально подготовленных театральных спектаклях целесообразнее начинать с использования обычных игрушек. При этом сцена, декорации носят самый условный характер. Разыгрывание спектакля происходит не для зрителей, а для самих участников театрального действия, в ходе которого ребенок должен постараться выполнить движения, проговорить текст так, чтобы показать особенности персонажа.

Для того чтобы добиться успеха, многим детям нужна специальная индивидуальная работа над выразительностью движений и речи. Опыт показывает, что принятие роли происходит успешнее при условии *использования специальных костюмов*. Основная задача такого костюма — помочь ребенку отвлечься от себя привычного, представить себя в непривычном образе (для этой цели подходят разноцветные длинные накидки, которые скрывают фигуру и дают простор для воображения).

Помогая детям понять смысл ролевого поведения, нужно использовать любые возможности. Так, при чтении литературных произведений взрослый должен помочь ребенку понять *характер персонажа, определить средства выразительности*, с помощью которых передаются его черты (например, грустный ослик постоянно вздыхает, веселая лягушка квакает и одновременно смеется и т. п.). Раскрытию образов литературных персонажей способствует использование музыкальных и изобразительных средств, вовлечение детей в разные виды творчества, позволяющие передать особенности героев. Например, нарисовать дом, в котором живет ослик Иа-Иа, придумать танец для веселого Тигра, сделать из бумаги мебель для мудрой Совы. Степень участия детей с ОВЗ в творческом процессе может быть разной, важно, чтобы в ходе деятельности они осмысливали характер персонажей и выразительные средства, передающие их особенности.

 Развитие умения выполнять игровые действия

**Н**арушения интеллектуального развития, характерные для многих детей с ОВЗ, создают дополнительные трудности при выполнении игровой роли и требуют специальной помощи взрослого для овладения ребенком ролевыми действиями. Для того чтобы ребенок активно участвовал и развивался в процессе игры, необходимо, чтобы он не просто манипулировал игрушкой, но совершал логически обоснованные действия, соответствующие особенностям принятой роли. Такие умения требуют специального обучения. *Обучение игре*, конечно, отличается от традиционного школьного обучения и представляет собой совместные игры взрослого и ребенка. Первоначально *взрослый берет на себя ведущую роль*, а ребенок выпол-

няет второстепенную. Выполняя игровые действия и вступая в игровые отношения от имени своего персонажа, взрослый дает образец выполнения роли и побуждает ребенка к ролевым действиям. Позднее ведущая роль отводится ребенку, а *взрослый выполняет второстепенную роль*, решая те же педагогические задачи. В дальнейшем целесообразно включать в игру нескольких детей, предоставляя им возможность использовать полученный в процессе обучения опыт. *Взрослый в этом случае берет на себя косвенные роли*, не требующие постоянного присутствия в игре, но позволяющие в игровой форме разрешать возникающий конфликт или проблемную ситуацию. *При необходимости взрослый* помогает организовать игру: распределить роли, игровой материал, обдумать развитие сюжета и особенности игрового пространства, прийти к общей договоренности при возникновении конфликта и т. д. Чем меньше ребенок нуждается в помощи взрослого в процессе игры, тем более высок ее уровень и больше возможностей предоставляется ребенку для развития умения управлять своим поведением.

#### Развитие навыков игровых взаимоотношений

**О**сновным содержанием сюжетной игры является участие ребенка в ролевых взаимоотношениях с партнерами по игре. В ходе таких взаимоотношений передаются особенности персонажей, реализуется игровой сюжет, ребенок учится соотносить свои действия с действиями других играющих. Дети с ОВЗ часто испытывают значительные трудности при выстраивании взаимоотношений с другими детьми, поскольку сосредоточены на собственных потребностях. Они воспринимают других как объекты своего воздействия и не могут понять, почему подобные отношения приводят к конфликтам. Трудности организации взаимоотношений с другими в реальности сохраняются и при участии детей в играх. Преодоление такого рода трудностей требует использования специальных приемов.

Прежде всего, важно научить детей *воспринимать других как равноправных субъектов*. Для этого нужно научить детей действовать в парах, затем в небольших группах, где общий результат зависит от действий каждого участника группы. Например, перебрасывание мяча предполагает умение учесть готовность партнера к совместным действиям. Поэтому необхо-

димо чаще использовать ситуации с продуктивными видами деятельности, в которых качество выполнения коллективной работы зависит от того, какое участие принимает в ней каждый ребенок. Для достижения результативных взаимоотношений важно, чтобы дети *умели понимать состояние и потребности друг друга*. Но такой результат возможен только при условии специального обучения. Процесс такого обучения предполагает *знакомство с разными эмоциональными состояниями, развитие умения понимать эмоциональное состояние другого человека, расширение словарного запаса как основного средства коммуникации, приобретение опыта взаимопонимания в процессе специально созданных педагогических ситуаций*. Участие в ролевых играх также позволяет научиться понимать других людей. Для того чтобы облегчить этот процесс, ребенку с ОВЗ нужно помочь представить, *каким образом выстраиваются взаимоотношения между представителями разных профессий* (например, врач — главный персонаж, он выслушивает больного, задает ему вопросы о его состоянии, определяет болезнь, назначает лекарства; медсестра — второстепенный персонаж, она выполняет назначения врача, но без ее действий нет лечения болезни и смысл игры будет потерян; больной — второстепенный персонаж, он рассказывает о болезни, выполняет рекомендации врача и медсестры, от его игрового поведения зависит итог игры). Понимание характера отношений между персонажами в разных ситуациях приходит в процессе игр, поэтому очень важно, чтобы у ребенка с ОВЗ был опыт участия в играх со взрослым и сверстниками.




Обучение умению организовывать и планировать содержание игрового поведения

**Е**самостоятельность игрового поведения во многом определяется умением играющих заранее представить логику развития сюжета, особенности их поведения и использования игровых материалов, правила, требующие обязательного соблюдения. Для детей с ОВЗ, действующих на наглядно-практическом уровне, такие характеристики поведения без поддержки взрослого невозможны. Однако использование специальных приемов способно помочь им овладеть перечисленными умениями. Этому должна содействовать организация всех сторон привычной жизни ребенка. Важно, чтобы в различных ситуа-

циях дети сталкивались с необходимостью *обдумывать последовательность своих действий* (с чего начать подготовку домашнего задания, какие задания выполнять далее, чем завершить его подготовку; в какой последовательности правильно одеться на прогулку; как спланировать ответ на вопрос — о чем говорить в начале и о чем — при завершении ответа и т. д.). При организации учебного процесса нужно также *акцентировать внимание на планировании действий, составлении алгоритмов, разработке технологических карт*. Со временем у детей должна сформироваться устойчивая привычка обдумывать и планировать последовательность своих действий в различных ситуациях.

Такая привычка распространяется и на игру. *Взрослый, участвуя в играх детей, должен направлять ребенка на предварительное обдумывание и обсуждение своих действий*: интересная игра требует того, чтобы заранее были распределены роли, игровой материал и игровое пространство, обдуманы сюжет, игровые правила, характер участия в ней каждого партнера и т. п.

 Подведение ребенка к оценке и осознанию значения ролевых правил

**В** наибольшей степени развитию организованности в игре способствуют игровые правила. Они возникают лишь на высоком уровне развития игры, и их соблюдение становится основным смыслом участия ребенка в игре. Осознание и соблюдение игровых правил ребенком с ОВЗ возможно при следующих условиях:

- ❖ в привычной бытовой жизни *вводятся понятные ребенку правила*, смысл которых с ним обсуждается;
- ❖ за соблюдением правил осуществляется контроль;
- ❖ продумываются способы поощрения и наказания тех, кто соблюдает и кто нарушает правила;
- ❖ периодически происходит обсуждение успехов в выполнении правил поведения.

Отношение детей к правилам поведения находится в прямой зависимости от сферы их распространения: если правила соблюдаются и детьми и взрослыми, если им следуют и в школе и дома, если отношение к ним является общим для всех окружающих



ребенка людей, то постепенно правила поведения становятся для него привычными. Дети начинают руководствоваться ими в различных ситуациях, в том числе и в ходе игр.


Первые игровые правила вводятся взрослым. Они касаются внешних сторон игры: материалов, организации пространства, распределения ролей. Взрослые должны периодически обсуждать с детьми значение их, на конкретных примерах показывать, что несоблюдение правил приводит к распаду игры. В дальнейшем правила формулируются самими детьми и касаются регуляции ролевого поведения и разрешения конфликтов.

Таким образом, система представленных направлений педагогической деятельности позволяет решать задачи развития навыков игрового поведения и коррекции широкого спектра нарушений развития, характерных для детей с ОВЗ, обеспечивает воспитание организованности поведения и в конечном счете позитивно сказывается на успехах обучения детей с ОВЗ.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Аксенова, Е. Б.* Как развивать ребенка в игре / Е. Б. Аксенова // Проблемы школьного воспитания. — 2002. — № 3.
2. *Макаренко, А. С.* Лекции о воспитании детей / А. С. Макаренко. — М. : Педагогика, 1984.
3. *Эльконин, Д. Б.* Психология игры / Д. Б. Эльконин. — М. : ВЛАДОС, 1999.

### 3. Формирование познавательной активности младших школьников посредством компьютерной технологии ПервоЛого

 *Н. Ю. Белоусова*, ст. преподаватель  
кафедры коррекционной педагогики  
и специальной психологии ГБОУ ДПО НИРО

**В**ажнейшей характеристикой личности и ее деятельности является активность. В сфере научных знаний это понятие определяется неоднозначно, что свидетельствует о сложности исследуемого феномена. По мнению М. С. Кагана, активность человека «призвана обеспечить не только его биологическую, но и

его социальную жизнь» [3, с. 39]. Существующие определения данного понятия взаимодополняют друг друга, подчеркивая различные грани активности человека.

Проблема активности в психологии рассматривается в тесной связи с деятельностью — формой ее реализации. В зависимости от реализации в том или ином виде деятельности выделяются разные виды активности: познавательная, коммуникативная, преобразовательная и др. При этом каждый такой вид имеет свою специфику. В данной работе речь пойдет об особенностях развития познавательной активности младших школьников как необходимом условии формирования их личности.

Сегодня процесс модернизации начального образования ориентирован на решение одной из важных задач современной российской школы — формирование у учащихся потребности и способности к самостоятельному приобретению знаний, к непрерывному самообразованию. Решение этой задачи невозможно без развития у каждого школьника стойких познавательных мотивов учения, постоянного стремления к познанию. Именно от этого будут зависеть его успехи как в годы школьного обучения, так и в дальнейшем профессиональном образовании.

Анализ научной литературы свидетельствует об интенсификации процесса исследования психолого-педагогических основ развития познавательной деятельности учащихся как важного средства активизации обучения. Несмотря на то что проблема развития познавательной активности учащихся исследуется различными авторами на протяжении десятилетий, она и сегодня остается одной из актуальнейших и сложнейших психолого-педагогических проблем.

В педагогике современной начальной школы достаточно широко используются различные аспекты решения дидактических проблем, связанных с активизацией познавательной деятельности на принципах личностно ориентированного обучения. Изучение философской и психолого-педагогической литературы указывает на наличие многочисленных определений понятия «познавательная активность». В современной педагогической практике познавательную активность принято определять как деятельное состояние ученика, выражающееся в стремлении учиться и прикладывать максимум собственных волевых усилий и энергии в процессе овладения знаниями.

Следует отметить, что в научной литературе потребность в умственной деятельности обозначается различными терминами: умственная активность, исследовательская потребность, познавательная потребность, учебная активность. Нередко все эти понятия рассматриваются как идентичные, близкие по смыслу. По мнению Н. С. Лейтеса, «это не совсем одно и то же, но все же про одно — про потребность «шевелить мозгами», про удовольствие думать, радость узнавать» [4, с. 50]. Познавательная активность — это стремление к познанию, причем оно безгранично, как безгранично само познание. Чем больше человек узнает, тем больше ему хочется знать [4].

Т. И. Шамова не сводит познавательную активность к простому напряжению интеллектуальных и физических сил ученика, а рассматривает ее как «качество деятельности личности, которое проявляется в отношении ученика к содержанию и процессу деятельности, в стремлении его к эффективному овладению знаниями и способами деятельности за оптимальное время, в мобилизации нравственно-волевых усилий на достижение учебно-познавательных целей» [6, с. 65].

Отличительной особенностью познавательной активности является чувство удовольствия, переживание «светлой радости познания» [7] от умственного напряжения, причем в процессе полноценной интеллектуальной деятельности положительные эмоции только усиливаются и крепнут.

Таким образом, познавательная активность — это эмоционально окрашенное и сознательно целенаправленное стремление к получению новых знаний, умений и навыков, проявляемое в самостоятельном их добывании, наполнении и расширении.

По мнению Ш. А. Амонашвили [1], если мотивом учебной деятельности школьника становится мотив познания — личностное и действенное состояние, непосредственно связанное с объектом познания, то учение перестает переживаться им как принудительный процесс, как «мучение». Структура познавательной активности учащихся начальной школы, в соответствии с этой точкой зрения, включает следующие компоненты:

- ◀ мотив как движущую эту активность силу;
- ◀ объект познания;
- ◀ способы и средства действия с объектом с целью его усвоения;

◀ посредническую роль педагога между познавательными силами школьников и объектом усвоения;

◀ результат познавательной активности.

Суть развития познавательной активности учащихся состоит в постоянном и качественном движении этих компонентов, а главным результатом ее являются все более глубоко осознаваемые школьником изменения в самом себе.

По убеждению Ш. А. Амонашвили, плодотворное влияние на развитие познавательной активности оказывает направленность процесса обучения. Важно, чтобы «познавательная активность каждого школьника находила наиболее благоприятные условия для возникновения, проявления, интенсивного развития в соответствующей воспитательной и обучающей атмосфере. Познавательная активность, страсть к поиску, преобразованию... не терпит принуждения» [1, с. 37]. Наиболее эффективным для ее развития является педагогический процесс, в котором отношения с учащимися строятся на гуманных началах.

В чем заключается суть такого подхода? Ответом на поставленный вопрос у Ш. А. Амонашвили выступают практические рекомендации к организации процесса обучения, направленного на развитие познавательной активности учащихся начальных классов:

1. Принятие школьником педагогически обязательной учебной задачи как им же свободно выбранной, то есть на положительно-мотивационной основе.

2. Наличие содержательного, а не формального, оценочного компонента как регулятора учебно-познавательной деятельности. «Можно принудить к учению, заставить учиться, но невозможно принудить к познавательной активности, заставить быть увлеченным в процессе познания. Радость, переживаемая в самом процессе познавательной деятельности или после ее завершения, есть важнейший источник мотивации познавательной активности. Вот эта-то радость и покидает школьника, когда его учебная деятельность управляется с помощью отметок» [1, с. 38].

3. Сотрудничество, в процессе которого педагог обращается за помощью к ребенку, прислушивается к его мнению, совместно с ним решает задачу. Важно, чтобы обучающийся почувствовал себя как самостоятельно действующая личность. Формы такого сотрудничества разнообразны, например:

◀ Преднамеренно допущенная педагогом ошибка в процессе коллективного или индивидуального решения задачи (математической, орфографической и т. д.). Важно, чтобы при обнаружении детьми (или одним ребенком) ошибки, педагог пытался доказать свою правоту, правильность решения. Только после убедительных аргументов учащихся он принимает поправку и благодарит за помощь.

◀ Создание учениками сборника собственных сочинений. Темы могут быть разные, например: «Что меня радует, что огорчает», «Если бы у меня была волшебная палочка» и т. д. На специальных листках дети пишут свои сочинения, сшивают их, придумывают названия к своему сборнику, оформляют обложку.

◀ Создание учащимися книжки из рассказа, написанного кем-то из их одноклассников. Для этого необходимо прочитать рассказ, нарисовать на свободных страницах картинки по содержанию, дать объяснение словам, напечатанным в конце книжки и, наконец, оформить обложку.

◀ Обращение педагога к детям с просьбой составить 2—3 сложные математические (или другие) задачи, которые на последующих уроках будут решены всем классом.

Учебно-познавательную деятельность школьника стимулирует оптимистическое отношение педагога к его успехам и неудачам. Тем более это значимо по отношению к учащимся с ограниченными возможностями здоровья, интегрированным в социум здоровых сверстников. Если есть такие «особые» ученики в общеобразовательном классе, то главное, чтобы дети чувствовали гордость педагога за свой класс и за каждого ученика. Гуманные принципы, на которых строится педагогическая стратегия, оказывающая наиболее плодотворное влияние на познавательную активность учащихся, заключаются в том, чтобы принять ребенка таким, какой он есть, с тем опытом, который у него уже имеется, стать соучастником его жизни.

Поиск путей и средств эффективности развития познавательной активности у младших школьников показывает, что одним из приоритетных в этом направлении, наряду с традиционными, признается использование компьютерных технологий. Вопросы их применения в школьной практике на современном этапе развития образования, в частности в процессе начального обучения, посвящены многие исследования. Несмотря на не-

однозначность мнений, большинство авторов признают компьютер в качестве эффективного средства активизации обучения.

Применение компьютерных технологий в практической деятельности младших школьников не только активизирует их познавательную деятельность, но и позволяет реализовать дифференцированный подход к учащимся с разным уровнем обучаемости, осуществлять индивидуализацию обучения и, что немаловажно в настоящее время, формировать у них элементы компьютерной грамотности, то есть минимальный набор знаний и навыков работы на компьютере:

- ◀ работать с «мышью» — производить одинарный и двойной щелчок левой кнопкой мыши, щелчок правой кнопкой мыши;

- ◀ работать с клавиатурой — знать алфавитно-цифровые и функциональные клавиши, использовать их для ввода информации;

- ◀ создавать файлы, папки, изображения с помощью инструментов графического редактора;

- ◀ следовать правилам безопасного поведения и гигиены при работе с компьютерной техникой.

Использование учащимися знаний, умений и навыков в игровой компьютерной среде приводит к их актуализации, а желание играть — к мотивации их приобретения.

В настоящее время существуют различные виды игровых компьютерных программ, использование которых в качестве метода обучения позволяет не только развивать познавательную активность учеников начальной школы, но и учит их решать творческие задачи. Психологи утверждают, что «дети, которых удалось заинтересовать компьютерным творчеством, теряют интерес к компьютерному смертоубийству» [5, с. 31].

К таким компьютерным программам относится «ПервоЛого», которая адресована дошкольникам и ученикам начальной школы. Работа в программе похожа на работу в простом альбоме, на листах которого можно рисовать, писать, создавать разные объекты и управлять их поведением. Программа предоставляет юным пользователям простые средства для разработки так называемых проектов: создания открытки, иллюстрирования любимой сказки, выкладывания мозаичного узора, сочинения истории и создания из нее фильма, составления предметов из геометрических фигур, рисования картины. «ПервоЛого» вво-

дит детей в мир компьютерной графики, позволяя им создавать и, главное, одушевлять свой собственный мир.

Программа позволяет объединить на одном уроке различные школьные дисциплины: рисование, музыку, математику, окружающий мир. Без какой-либо предварительной подготовки ученики могут прямо с первого урока заняться созданием собственных проектов на различные темы — как учебные, так и связанные с личными интересами. Это могут быть очень простые проекты, представляющие собой сочетание картинки, текста, звука, и сложные — включающие в себя различные запрограммированные объекты, роль которых исполняет главный инструмент ПервоЛого — черепашка.

Программа управляется с помощью элементарного графического меню. Минимум надписей на экране, наличие окон, пиктограмм, подсказок, акцент на управлении мышью — все эти элементы простого интерфейса программы способствуют быстрому освоению детьми навыков общения с современным компьютером.

Простейшее программное обеспечение (средства работы с текстами, графикой, мультимедиа, с мультимедиа — со звуками, музыкой, видео) позволяет ученику самостоятельно и активно усваивать новый материал.

Развитие познавательной активности младших школьников будет осуществляться эффективнее, если при использовании компьютерной программы «ПервоЛого» учитываются следующие *методические рекомендации*:

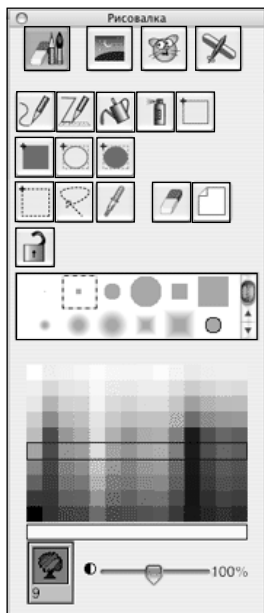
**I. Доступность подачи информации.** Для этого все инструменты мультимедийной среды ПервоЛого можно разделить на 4 группы [2]:

1. *Инструменты рисования:*

### **Инструменты**



Набор инструментов расположен в верхней части листа альбома. Вы можете спрятать или показать Инструменты при помощи пункта меню Мелочи => Инструменты. Чтобы выбрать инструмент, надо щелкнуть на нем мышкой. Один и тот же инструмент служит при работе с разными объектами: напри-



мер, Ключ открывает Черепашку, Кнопку, клетку в Пульте управления и прочее. Подробное описание того, как использовать инструмент при работе с конкретным объектом, дано в соответствующем разделе справочника (например, Черепашки, Кнопки и так далее).



### Рисовалка

Чтобы открыть Рисовалку, щелкните на кнопке Карандаш и кисточка в Ящике инструментов.

В Рисовалке четыре закладки. Три правые — это библиотеки картинок. Картинки можно использовать для украшения страниц альбома или в качестве значков собственных команд, страниц альбома или медиа.

Самая левая выделенная закладка открывает палитру с инструментами для рисования.



### Карандаш

Карандаш позволяет рисовать произвольные линии выбранной толщины и цвета.



### Карандаш с линейкой

Проводит прямую линию нужной толщины и цвета. Чтобы нарисовать отрезок прямой линии, выберите этот инструмент, установите курсор мышки (Ручку) в начальной точке желаемого отрезка, нажмите кнопку мышки и, не отпуская ее, ведите курсор к конечной точке отрезка. Отпустите кнопку.



### Заливка

Заполняет замкнутую область желаемым цветом. Выберите нужный цвет, поместите курсор (Лейку) внутри замкнутой области, которую следует закрасить, и нажмите кнопку мышки. Если в границе области есть дырки и краска протекает, тут же щелкни-



те на кнопке Вернуть из Набора инструментов или выберите пункт Отмени в меню Редактор.



Аэрозоль

Разбрызгивает краску нужного цвета. Размер пятна аэрозоля зависит от выбранной толщины линии.



Прямоу-  
гольник

Изображает прямоугольник линиями выбранного цвета и толщины. Чтобы нарисовать прямоугольник, установите курсор мышки в углу соответствующего прямоугольника, нажмите кнопку мышки и, не отпуская ее, «растяните» прямоугольник до нужного размера. После этого отпустите кнопку.



Закрашенный  
прямоугольник

Рисует прямоугольник таких размеров, до которых вы его растягиваете, и закрашивает указанным цветом.



Овал

Рисует овал таких размеров, до которых вы его растягиваете, линией выбранного цвета и выбранной толщины.



Закрашен-  
ный овал

Рисует овал таких размеров, до которых вы его растягиваете, и закрашивает его выбранным цветом.



Пипетка

Пипетка помогает определить, каким цветом будет нарисована картинка. Возьмите пипетку и щелкните ею в нужном месте листа — в палитре автоматически установится соответствующий цвет.



Ластик

Стирает картинку в том месте, где вы тащите Ластик. Нужный размер для Ластика вы выбираете сами.



Сотри

Нажав на эту кнопку, вы сотрете всю картинку. Если вы удалили картинку случайно, то немедленно щелкните по кнопке Вернуть из Набора инструментов или выберите пункт Отмени в меню Редактор, и картинка восстановится.



Запри /  
Ототри  
картинку

Замораживает картинку фона. После того как эта кнопка нажата, вы можете рисовать поверх фона, но, когда вы будете стирать нарисованное, Замороженный фон останется нетронутым.



Толщина  
и тип линии

Здесь можно указать толщину и тип используемых линий.

## 2. Инструменты редактирования

Меню Редактор



Щелкните на нужном пункте меню

Редактор	Текст	Листы
Отмени		⌘ Z
Вырезать		⌘ X
Копировать		⌘ C
Вставить		⌘ V
Удалить		
Выделить все		⌘ A
Поиск /Замена		⌘ F
Выключить все		⌘ .

Почти все команды меню Редактор выполняются так же с помощью нажатия соответствующих клавиатурных комбинаций («горячие клавиши»):

Отмени Ctrl+Я  
 Вырезать Ctrl+X  
 Копировать Ctrl+C  
 Вставить Ctrl+V  
 Удалить Del  
 Выделить все Ctrl+A  
 Поиск/Замена... Ctrl+F  
 Выключить все Ctrl+Break

### 3. Текстовые инструменты

#### Создаем текстовое окно

Прежде чем записать текст на листе, вам следует создать текстовое окно.



Щелкните на кнопку с буквой А в Наборе инструментов. Стрелка превратится в шариковую Ручку. Установите Ручку на листе, нажмите на кнопку мышки и, не отпуская кнопки, нарисуйте прямоугольник для текстового окна нужного Вам размера:



Отпустите кнопку мышки — на листе появится текстовое окно:



Рядом с текстовым окном (обычно под окном) появится Экранная клавиатура:

На клавиатуре изображены русские или латинские буквы в зависимости от того, какая клавиатура выбрана в операционной системе. Русские буквы мо-



гут быть расположены на клавиатуре или по алфавиту, или как на пишущей машинке. Вид русской клавиатуры определяется в пункте Параметры меню ПервоЛого.

Вы можете вводить текст, используя или обычную клавиатуру, или Экранную. После того как вы завершили работу с текстом, щелкните мышкой на кнопке Прозрачный, если вы хотите сделать текст прозрачным, или в любое место листа вне окна, если вам нужен обычный текст, — Экранная клавиатура спрячется.



Эта кнопка показывает шрифт текста. Щелкнув на эту кнопку, вы можете выбрать один из 6 шрифтов, поддерживающих русский язык: Lucida Grande, Charcoal, Geneva, Monaco, Helvetica или Times. Эта кнопка аналогична пункту Шрифт меню Текст, но в меню вам доступны все шрифты, имеющиеся в системе.

14

Эта кнопка показывает размер шрифта. Щелкнув на нее, вы можете установить требуемый размер. Аналогично пункту Размер меню Текст.

A

Эта кнопка показывает стиль шрифта. Щелкнув на нее, вы можете добавить требуемый стиль. Чтобы изменить стиль текста, выберите сначала стиль Обычный, после чего установите нужный набор стилей. Аналогично пункту Стиль меню Текст.



Эта кнопка показывает цвет текста. Щелкнув на нее, вы можете установить требуемый цвет. Аналогично пункту Цвет меню Текст.



Эта кнопка выбора голоса, которым следует произносить данный текст. Если на кнопке изображена черепашка с завязанным ртом, то текст не произносится. Если какой-то голос выбран, то после завершения работы с текстом в закладке Мультимедиа появится команда, произносящая

данный текст:



Эта кнопка может отсутствовать, если в системе на вашем компьютере нет голосов. К моменту выхода программы ПервоЛого 3.0 в операционной системе Mac OS X не было голосов с русским текстом.



Это кнопка озвучивания текста. Кнопка не доступна, если голос не выбран или текст пустой. Эта кнопка может отсутствовать, если в системе на вашем компьютере нет голосов.



Если на вашем компьютере установлена проверка правописания, то, нажав на эту кнопку, вы начнете проверку текста. Кнопка не доступна, если текст пустой.



Щелкнув на эту кнопку, вы завершите работу с текстом, текст станет «прозрачным»: рамка текстового окна исчезнет, фон текстового окна станет прозрачным.

#### *4. Инструменты для выделения и перемещения областей*



**Выделение** С помощью инструмента Выделение выделяется прямоугольная область. Для создания пропорционального квадрата при выделении необходимо удерживать клавишу SHIFT.



**Лассо** Лассо предназначено для выделения участков произвольной формы.



**Рука** Рукой перетаскиваются на новое место Черепашка, Кнопка, текстовое окно, а также поворачивается Черепашка и копируется форма, клетка в Пульте управления, в Панели звуков, музыки и видео.

**II. Наличие мотивации к данному виду деятельности.** Одним из ведущих методов, направленных на формирование положительных мотивов учения, является использование игровых форм организации учебной деятельности. Учитывая это, целесообразно вводить в процесс обучения игровой элемент как важный атрибут каждого занятия. Решение ребенком игровой задачи, причем реальной, понятной и достижимой (если задашь правильно черепашке нужную цепочку команд, то твой герой будет летать или прыгать; запишешь звук — сказочный герой заговорит и т. д.), обеспечивает обучающий и развивающий эффект.

**III. Закрепление новых знаний в процессе проектной деятельности учащихся.** После знакомства с инструментами рисования можно предложить детям создать коллективный сборник, чтобы каждый учащийся, используя инструменты Рисовалки, создал свой «шедевр». Темы могут быть разные: времена года («Зимний пейзаж», «Осень», «Летние каникулы» и др.); знаменатель-

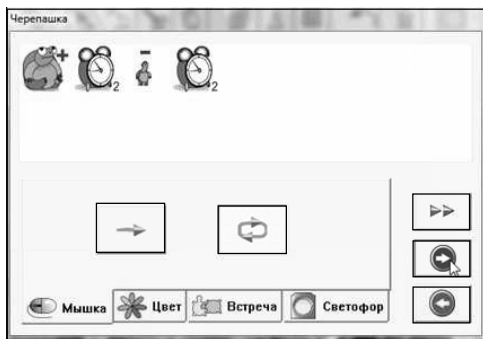
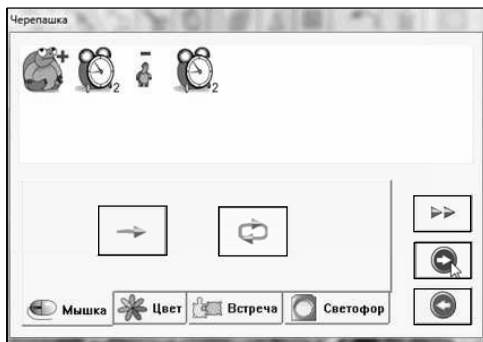
ные события («Праздник Азбуки», «Новый год», «Моя мама» и др.). Проект может быть посвящен дню рождения одноклассника, когда каждый ребенок создает свою картину для именинника, распечатывает ее потом на принтере, а далее педагог помогает сшить детские рисунки, чтобы получилась книга-подарок. Проектная деятельность является одним из методов развивающего (лично ориентированного) обучения. Она направлена не только на развитие познавательной активности, исследовательских умений (постановка проблемы, поиск путей ее решения, анализ результатов), но и на приобщение ребенка к конкретным жизненно важным проблемам.

**IV. Объединение предметных областей в процессе создания проекта: обучение грамоте, математика, письмо, изобразительная деятельность, окружающий мир, технология.** Данная деятельность требует подготовительной работы. Например, для проекта к сказке «Морозко» на уроке рисования дети создают образы сказочных персонажей и фотографируют их. Героев сказки можно изготовить и на уроке технологии из пластилина, в виде аппликации и с помощью информационных технологий перенести затем в альбом ПервоЛого.



**V. Организация индивидуальной самостоятельной работы учащихся.** Детям раздаются карточки с заданиями. Тематика заданий может быть разная: например, «Учим Черепашку выполнять команды». На карточке изображена цепочка команд в виде картинок. Детям предлагается изучить инструкцию самостоятельно и повторить ее в своем альбоме ПервоЛого. Правильно выполнив все необходимые действия, учащиеся узнают, чему научилась умная Черепашка.

## Варианты раздаточного материала



**VI. Использование домашних заданий.** Для закрепления полученных знаний учащимся предлагается выполнить домашнюю работу, включающую различные задания: например, создать личную страничку, нарисовать картину на заданную тему, придум-

мать игру, написать звуковое письмо другу, проиллюстрировать любимую сказку и т. д.

Таким образом, играя в ПервоЛого, ребенок незаметно для себя учится думать, запоминать, быть внимательным, наблюдательным, проявлять смекалку и сообразительность. Занятия в открытой творческой среде несут в себе неиссякаемые возможности для всестороннего развития личности младшего школьника.

Однако педагог, использующий компьютерные технологии в процессе обучения и развития младших школьников, не должен забывать и о том, что работа за компьютером — это дополнительная нагрузка на зрительный и опорно-двигательный аппарат ребенка. Поэтому на занятиях целесообразно регулярно проводить с детьми гимнастику для глаз и подвижные упражнения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Амонашвили, Ш. А.* Развитие познавательной активности учащихся в начальной школе / Ш. А. Амонашвили // Вопросы психологии. — 1984. — № 5.

2. Интернет-урок на тему «Проект «Азбука» в мультимедийной среде ПервоЛого». — <http://tatyanyarova.narod.ru/lesson.htm>.

3. *Каган, М. С.* Человеческая деятельность: опыт системного анализа / М. С. Каган. — М. : Политиздат, 1974.

4. Психология одаренности детей и подростков: учеб. пособие для студ. высш. и сред. учеб. заведений / Ю. Д. Бабаева, Н. С. Лейтес, Т. М. Марютина и др. [под ред. Н. С. Лейтеса]. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : издательский центр «Академия», 2000.

5. Ребенок и компьютер: сб. материалов / И. Я. Медведева, Т. Л. Шишова, М. Н. Миронова [и др.]; сост.: И. Я. Медведева, Т. Л. Шишова. — Клин: Христианская жизнь, 2007.

6. *Шамова, Т. И.* Активизация учения школьников / Т. И. Шамова. — М. : Педагогика, 1982.


7. *Юркевич, В. С.* Одаренный ребенок: иллюзии и реальность / В. С. Юркевич. — М. : Издательство «Просвещение», 2000.



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ  
СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ  
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ  
ЗДОРОВЬЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ  
СРЕДЕ



1. Роль семьи в обучении ребенка  
с ограниченными возможностями здоровья  
в общеобразовательной школе

 *Е. Б. Синева*, доцент кафедры  
коррекционной педагогики и специальной  
психологии ГБОУ ДПО НИРО, канд. психол. наук

**В** рамках реформирования отечественного образовательного процесса поднимаются вопросы, связанные с инклюзивным воспитательно-образовательным пространством, которое, несомненно, затрагивает и такую ступень его, как начальная школа. В широком спектре проблем гуманизации важным становится поиск путей и средств совершенствования педагогического

мастерства в работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности.

Дети с ОВЗ и обычные дети собираются в одном инклюзивном воспитательно-образовательном пространстве общеобразовательной школы, где яркий пример взрослых должен научить каждого ребенка толерантному поведению и гуманности в общении друг с другом. Но прежде всего, на наш взгляд, этот опыт ребенок может приобрести в собственной семье.

Мы живем в эпоху, полную противоречий. Приходится констатировать, что в современной школе многие учителя вынуждены больше времени уделять заботе о дисциплине в классе. Педагогам необходимо работать сегодня со все большим числом беспокойных детей, в том числе и учеников, в силу разнообразных причин, а также ограниченных возможностей здоровья «выпадающих» из привычной схемы урока. Поэтому дети все менее свободно чувствуют себя в школе, все меньше общаются в ней друг с другом и педагогом. И, не имея возможности осваивать и совершенствовать коммуникативные навыки, становятся все более агрессивными и «неуправляемыми». Ученые многих стран отмечают, что «изменилась и атмосфера в семьях. Родители и дети живут сейчас более интенсивной жизнью, в которой все меньше времени остается для общения друг с другом, для совместных занятий и семейных ритуалов. Если раньше семья в основном сталкивалась с внешними проблемами (нехватка денег, материальные затруднения), то сейчас в ней более выражены проблемы внутренние: напряженные отношения, острая и резкая реакция на ошибки и проступки отдельных членов семьи. В то время как внешние проблемы нередко сплачивали и укрепляли семью, внутренние напряженные отношения ослабляют ее. Если в семье людям трудно найти общий язык друг с другом, то и распадается она легче и быстрее [9, с. 9].

Парадоксально, но и в наши дни, когда существует немало способов экономии времени по ведению домашнего хозяйства, мы по-прежнему жалуемся на его нехватку. И вместе с тем переживаем скуку, зная при этом, что совместное выполнение любого дела всегда можно превратить в приятное времяпрепровождение и даже в праздник. Одним из таких, безусловно, кропотливых, но радостных дел может стать совместное выполнение заданных ребенку на дом уроков.

### Примеры выполнения домашнего задания

«Придумать историю "Как я провел лето"»

◀ Придумать историю каждым членом семьи с позиции, что рассказчику около 7—8 лет. Ребенок в этом случае выступает арбитром. Он оценивает каждый рассказ, объясняя, почему выставляет то высокую, то низкую оценку.

◀ Каждый придумывает одно-два предложения о летних радостных событиях из жизни ребенка, записываются все версии, ребенок же выбирает, дополняет, расставляет их в том порядке, в каком он видит их в будущем рассказе.

◀ Придумать историю всеми членами семьи: ребенок начинает, бабушка, мама, папа по очереди продолжают рассказ, завершает его ребенок.

Данная проблемная ситуация может стать одной среди многих, которые укладываются в цепочку заданий конкретного вечера, когда родители демонстрируют свое умение решать задачи начальной школы по разным предметам, устраивая некое соревнование, где ребенок и равный участник и одновременно арбитр. При этом важно понимать, что хорошее решение найти трудно, требуются усилия, а значит, предложенное решение должно быть:

- ◀ прежде всего уважаемо;
- ◀ оценено как возможное;
- ◀ последняя инстанция — это всегда ребенок, который делает обоснованный выбор окончательного варианта, записываемого в школьной тетради под заголовком «Домашняя работа».

Если все члены семьи станут равноправными участниками интересов ребенка, связанных с обучением в начальной школе, то, наверняка, тогда не будет оснований говорить, что «члены семьи теперь проводят все меньше времени друг с другом, что домочадцы не беседуют, а смотрят телевизор или сидят за компьютером». Скорее всего, это будет крепкая семья, в которой гармоничное развитие ребенка — высшая радость для всех родных ему людей.

Еще одна особенность современной школы — проблема взаимодействия для многих детей со сверстниками:

- ◀ им плохо удается внимательно слушать других;
- ◀ они не понимают и не учитывают индивидуальные особенности окружающих;

◀ грубое поведение их часто повторяет увиденное на телевизионном экране.

Поэтому многие учителя заботами о дисциплине в классе вынуждены все меньше учительского внимания уделять непосредственно учению с увлечением. По-нашему мнению, в семьях, где родители выстраивают вдумчивые отношения с ребенком как себе равным, процесс обучения ученика начальной школы более комфортный и успешный, чем в тех семьях, где отношения ребенка и родителей формальные и где ребенок уязвим, неконтактен, переживает чувство неуверенности.

В. А. Сухомлинский отмечал, что для педагога важны качества души, «без которых человек не может стать настоящим воспитателем, и среди этих качеств на первом месте ум — умение проникнуть в духовный мир ребенка... Беда многих учителей, — писал он, — заключается в том, что они забывают: ученик — это, прежде всего, живой человек, вступающий в мир познания, творчества, человеческих взаимоотношений» (8, с. 8). Именно на это, на наш взгляд, должен быть сориентирован любой взрослый в своих взаимоотношениях с ребенком.

Специальные психологические исследования, направленные на выявление влияния субъективных факторов на восприятие, понимание человеком других людей и самих себя, были осуществлены целым рядом авторов. В этих работах мы находим подтверждение тому, что в основе отношений ребенка-дошкольника, младшего школьника ко взрослому, к самому себе, сверстнику всегда лежит зависимость от родителя, воспитателя.

А. В. Петровский и В. А. Петровский в концепции персонализации как системно-деятельностного подхода к личности подчеркивают, что личность индивида, опосредуемая социальной деятельностью, получает идеальную представленность в других людях, в его связях с ними, наконец, в нем самом как члене социального целого, причем реализация потребности быть личностью происходит в «конкретной деятельности, осуществляемой в конкретной социальной ситуации» [6, с. 17].

По мнению А. В. Петровского, форма представленности одного человека в жизненной ситуации другого всегда выступает активным источником преобразования этой ситуации, а именно системы отношений человека к миру. «Отражаясь в индивиде, другой человек выступает как деятельностное начало,

меняющее взгляд этого индивида на вещи, формирующее у него новые побуждения, ставящее перед ним новые цели; основания и последствия активности другого не оставляют индивида равнодушным, или, лучше сказать, имеют для него тот или иной личностный смысл, первый открывается второму как значимое для него существо, как источник нового для него смысла» [6, с. 20].

☺ Помощь и поддержка ребенка

Сотрудничество как ведущая форма взаимоотношений между взрослым и ребенком при переходе его из зоны актуального в зону ближайшего развития, предложенная еще Л. С. Выготским, до сих пор не в должной мере применяется в практике педагогической работы.

«Сотрудничество» в словарях русского языка определяется как принятие участия в общем деле, в совместной работе.

Педагогика сотрудничества как особый метод воспитания и обучения был разработан во 2-й половине XX века. Среди основных идей ее выделяются следующие постулаты:

◀ отношения с детьми должны строиться так, чтобы давать воспитанникам новые стимулы, вовлекающие их в совместный труд, творческое взаимодействие со взрослым;

◀ принятие идеи свободного выбора для помощи детям в утверждении их самостоятельных решений в различных областях деятельности;

◀ использование самоанализа для приучения детей к самостоятельному индивидуальному анализу собственной деятельности.

Авторы данного метода на практике доказали, что форма сотрудничества со взрослым позволяет ребенку стать в будущем активным в «творческом самоуправлении», что дети, хорошо осознавшие новый учебный материал, совместно с детьми, менее сориентированными в данном вопросе, самостоятельно строят свои взаимоотношения на дружеских позициях.

Однако детям с ОВЗ в условиях инклюзивного пространства бывает зачастую очень трудно находить опору в другом человеке. Обязанность родителей, психологов, педагогов, работающих с детьми этой категории, — помочь ребенку приобрести положительный опыт общения со сверстником. Сотруд-

ничество со взрослым способно создать в этом случае прочный фундамент для того, чтобы такой сверстник стал другом на основе сочувствия и содействия с ним.

Опыт сотрудничества между взрослым и ребенком должен шире применяться в практике педагогической работы. Детям с особыми образовательными потребностями в общении со взрослым человеком постоянно нужно иметь:

- ◀ поддержку для преодоления разнообразных психологических барьеров, осложненных перенесенным травматическим опытом прошлых взаимодействий;

- ◀ чуткое руководство, при организации которого в ходе диалога взрослый должен уметь перевести ребенка из привычной ему позиции «ведомого» в позицию сотрудничества (*Т. И. Чиркова*).

Понятие «создание условий», по нашему мнению, отражает особый смысл сотрудничества, сотворчества взрослого и ребенка. Спокойная обстановка, умный взрослый и мудрая игра — все это необходимо ребенку в открытии и принятии своего «я», того «я», которому, несмотря на все обстоятельства жизни, нужно будет уверенно и смело идти в свое завтра. Только при индивидуальном контакте с ребенком можно определить грань между зонами актуального и ближайшего его развития, осознать момент возможного перехода от простой к более сложной задаче, решаемой успешно.

Рабочая формула в данной ситуации может быть следующей:

- ◀ ребенку предлагается сначала интересующая его игра, ориентированная только на его успех;

- ◀ затем возможна постановка более сложной дидактической задачи либо на материале этой же игры или игровых заданий, либо таких, в которых выбор материала зависит от интересов ребенка;

- ◀ в заключение должна быть игра, в которой ребенок сможет ощутить ситуацию успеха.

Рассматривая «помощь» и «поддержку» как важные категории для ребенка в рамках результативной деятельности, ученые предлагают выделять психологический и педагогический аспекты проблемы.

В ключе психологической помощи и поддержки обратимся к пониманию того, что мы хотим своей помощью дать ребен-

ку — «рыбку к обеду или удочку». Если в данной ситуации срочно необходима «рыбка», то это модель помощи, а если мы хотим помочь ребенку через данную конкретную ситуацию получить приобретение на долгие годы, это не иначе как «удочка» — модель сотрудничества.

Рассуждая о психолого-педагогической модели «поддержки» ребенка и модели его «сопровождения», Т. И. Чиркова противопоставляет их друг другу [11].

Рассмотрим высказанную исследователем позицию о контрапунктичности установок названных моделей.


### **Модели психолого-педагогической поддержки и сопровождения (По Т. И. Чирковой)**

<b>Модель психолого-педагогической поддержки</b>	<b>Модель психолого-педагогического сопровождения</b>
Доминирующий предмет деятельности	
Неблагополучие в педагогическом процессе; дефекты в развитии ребенка, подростка	Позитивные аспекты развития детей и педагогического процесса
Приоритетное целеполагание	
Поиск причины дефекта в целях его устранения	Модуляция учебно-воспитательного процесса, создание условий для позитивного развития
Ролевые позиции взрослого с детьми	
<ul style="list-style-type: none"> <li>◀ «Сверху», «рядом», сотрудничество</li> <li>◀ Источник информации</li> <li>◀ Советчик, помощник</li> <li>◀ Распорядитель, обучающий</li> <li>◀ Контролирующий, соучастник</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◀ Сотрудничество</li> <li>◀ Участие</li> <li>◀ «Рядом»</li> </ul>
Ожидаемый результат деятельности	
Полноценность развития и успешность учебно-воспитательного процесса на основе помощи и поддержки со стороны взрослого	Полноценность развития и успешность учебно-воспитательного процесса на основе саморегуляции и самодвижения

Если взрослый выбирает в качестве отправной для себя модель «поддержки», то ребенок воспринимает взрослого как опору, помощника, арбитра. Следует, однако, при этом учи-

тывать, что ребенок, живущий в модели «поддержки», может довольно быстро перестать ощущать себя способным на самостоятельный выбор путей решения возникающих жизненных проблем.

Дети с ограниченными возможностями здоровья, демонстрируя свои особенности в рамках инклюзивного воспитательно-образовательного пространства, в сравнении с детьми здоровыми могут чувствовать себя неуверенно даже в заведомо выигрышных для них ситуациях в коллективе сверстников. Поэтому для любого взрослого важно осознавать, какая из двух моделей должна чаще использоваться при взаимодействии с ребенком, чтобы наше влияние на социализацию ребенка в обществе было благотворным.

 Позитивный настрой на другого

**В** условиях семьи, где растут двое и более детей, которые, слушается, иногда не ладят между собой, конфликтуют, на наш взгляд, может быть эффективным поиск позитивных личностных качеств каждого из участников детского конфликта. Для этого родитель предлагает ребенку для изменения его взгляда на «противника» соответствующее задание. Оно дается каждому из соперников в условиях тишины и предполагает последующее обсуждение дополнительных примеров из поведения того или иного ребенка, оказавшегося в конфликтной ситуации из-за других членов семьи.

Эта форма противостоит обычному разбору конфликта, выяснению того, кто прав, а кто не совсем, когда неизбежно существует вероятность педагогической ошибки, ибо внешний конфликт имеет глубокие внутренние корни, лежащие порой даже не во вчерашнем дне. В данном случае ребенку предлагается задуматься о том, что другой — это тоже хороший в целом человек, имеющий свой опыт, а также право на ошибку и уважительное отношение к себе, своей точке зрения, пусть даже отличной от других.

Конечно, не стоит надеяться на то, что недавние соперники после такого обсуждения сразу станут друзьями. Важно, чтобы каждый ребенок был услышан, оценен всей семьей с разных сторон и прежде всего с учетом позитивных личностных качеств его.



## Рассуждение взрослых с детьми

«Какие хорошие качества у тебя есть»  
(сопровождается яркими игровыми заданиями)

1. «Растопи льдинку» — на льдинке надписи с перечислением лучших своих качеств, чем больше записано пунктов — тем быстрее лед растоплен.

2. «Солнце вышло из-за тучки» — большое количество лучей — хороших качеств — говорит, что тучи «исчезают», «тают на глазах».

3. «Свет мой, зеркальце, скажи...» — по краю овальной заготовки пишутся лучшие черты обладателя «зеркала», оформление можно сделать в 1—2 ряда. Когда все лучшие качества записаны, ребенку предлагается внимательно перечитать их и не скрывать от других.

4. Ведение «коробки плюсов» (сбор информации о позитивных проявлениях в поведении и деятельности ребенка).

Содержание коробки постоянно пополняется сведениями о достижениях детей в разных видах деятельности (с четкой констатацией факта).

Данные приемы очень схожи с описанным А. С. Белкиным «раскладом». Суть его заключается в том, что на каждого ребенка заводится карточка величиной с тетрадный лист, разделенная на две половинки. Слева надпись «пассив», справа — «kozyри». По мере совместных рассуждений с ребенком внизу под каждым заголовком столбиком делаются записи-характеристики. Когда «расклад» будет закончен, его внимательно изучают. Потом карточку разрезают, левую половинку (недостатки) сжигают, а правую («kozyри») оставляют, хранят.

«...Эти карточки нужны не им, а мне. Зная их достоинства, я легче дышу, я смотрю на них чистыми глазами, мне нетрудно быть к ним добрым, а не строить из себя доброго!», — эмоционально комментирует такую работу А. С. Белкин. И с этими словами нельзя не согласиться. Позитивная позиция взрослого очень значима для ребенка, но она помогает и самому родителю строить отношения с детьми.

Может быть именно «коробка плюсов» (или правая сторона тетрадного места с перечислением «kozyрей» ребенка) придаст силы и ребенку, и родителю, станет ориентиром на «светлое будущее», придаст веры в себя, в радостный завтрашний день.

Главная задача предложенных нами игр — показать, что окружение для школьника с ОВЗ и в школе и дома безопасно, создать атмосферу доверия, взаимопомощи, доброжелательного и открытого общения: детей с детьми, с членами своей семьи, с теми, кто ежедневно ведет его по пути «Уčenje свет, а неучение — тьма», пытается облегчить ему процесс обучения. С наших позиций, если ребенок начальной школы настроен позитивно на восприятие окружающего и находится в условиях «конструктивного развития личности» (Е. Е. Кравцова), то ему легче адаптироваться к школе, к новым требованиям, предъявляемым инклюзивным воспитательно-образовательным пространством.

Однако далеко не все дети с ОВЗ, особенно замкнутые или агрессивные, готовы к взаимодействию с другими людьми. Поэтому на первом этапе помощи ребенку с ОВЗ в инклюзивном образовательном процессе необходимо прежде всего в условиях семьи создать потенциал завтрашней радости от взаимодействия со сверстниками в рамках выполнения учебных заданий. Предложенный нами набор игр и ситуаций по сотворчеству родитель — ребенок включает игровые задания с центрацией на личность и развитие ее потенциалов и игровые задания на совместное выполнение взрослыми и школьником.

### **Игровые задания с центрацией на личность, развитие ее потенциала**

#### *«Тепло моей свечи»*

**Атрибуты к игре:** свеча плавающая, подсвечник с водой или пиала, тихая мелодия.

Все участники (от 3 до 5 человек) сидят по кругу и передают подсвечник с плавающей свечой друг другу.

**Правило** — быть аккуратным. Передавая свечу, молча одарить рядом сидящего ласковым взглядом.

#### *«Разговор рук»*

**Атрибуты к игре:** тихая мелодия.

**Участников** должно быть парное количество.

Один из игроков — «гость», другой — «хозяин». Договорившись о ролях, игроки под тихую музыку, в парах молча садятся друг против друга, взявшись за руки, закрывают глаза и «ведут» попеременно разговор кистями рук.

### «Шедьвий платок»

Атрибуты к игре: платок, лучше большой, тихая мелодия.

Все участники (от 3 до 5 человек) садятся кругом и молча с выражением доброты, заботы и внимания передают платок сидящему от себя справа так, чтобы им нежно укутать плечи соседа.

### «Катись, катись яблочко...»

Атрибуты к игре: блюдо, яблоко, тихая мелодия.

Выражение комплиментов сидящему рядом игроку.

По кругу передается блюдечко с яблоком. Перекатывая его, наклоняя то в одну, то в другую сторону, играющий приговаривает при этом: «Катись, катись, катись, яблочко наливное, по блюдечку золотому да Расскажи свету белому, какая у нас Ирочка добрая, внимательная, ласковая... (Бабуля Нина заботливая, красивая, приветливая. Папа умелый, радушный, веселый...)».

### Игровые задания на развитие сотрудничества между взрослыми и ребенком, детьми

#### «Добрые волшебники»

(Адаптированная игра. — См.: 3, с. 87)

Игра начинается с того, что все участники (от 3 до 5 человек) садятся в круг, и взрослый рассказывает им сказку: «В одной стране жил злой волшебник-грубиян. Он мог заколдовать любого человека, назвав его нехорошим словом. И все, кого он называл грубыми словами, переставали смеяться и не могли быть добрыми. Расколдовать такого несчастного человека можно было только добрыми, ласковыми именами, улыбкой, нежным прикосновением.

В начале игры «заколдованным» становится тот, у кого в руке окажется лента, передаваемая по кругу с началом звучания мелодии до тех пор, пока она не закончится.

Примечания:

1. Перед началом игры детям можно предложить загадку: «Какая мелодия самая лучшая для человека?» Ответ: «Мелодия его имени».

2. Добрым волшебником становится сидящий слева от заколдованного героя (от его сердца).

3. Ни в коем случае нельзя принуждать ребенка участвовать в игре в роли волшебника или ругать за несоблюдение правил! Если у ребенка сложности с выполнением роли, он может наблюдать со стороны за ходом игры.

*«Волшебные очки»*

(Адаптированная игра. — См.: 3, с. 87)

Атрибуты к игре: коробочка с сюрпризом — оправа очков.

Взрослый приносит в группу коробочку с сюрпризом и торжественно объявляет: «Я хочу показать вам волшебные очки. Тот, кто их наденет, увидит только хорошее в других и даже то хорошее, что человек иногда прячет от всех. Вот я сейчас примерю эти очки... Ой, какие вы все красивые, веселые, умные!»

Подходя к каждому ребенку, взрослый называет какое-либо его достоинство (кто-то хорошо рисует, кто-то умеет строить из кубиков, у кого-то красивое платье и пр.).

«А теперь мне хочется, чтобы каждый из вас примерил эти очки и хорошенько рассмотрел своего соседа. Может быть, они помогут вам увидеть то, чего вы раньше не замечали».

Дети по очереди надевают волшебные очки и называют достоинства своего соседа. В случае, если кто-то затрудняется, можно ему помочь подсказкой. Повторения одних и тех же достоинств допускается, но желательно расширять их круг.

*«Комплименты»*

(Адаптированная игра. — См.: 3, с. 88)

Все игроки становятся в круг. Глядя в глаза соседу, надо сказать ему несколько добрых слов, за что-то похвалить, или пообещать, или пожелать что-то хорошее. Упражнение проводится по цепочке.

*«Позарки»*

(Адаптированная игра. — См.: 3, с. 88)

Атрибуты к игре: маленькие игрушки, ленточки, значки, коробочки, косынки, мишура, брелки, украшения, ткань.

Перед игрой взрослый готовит различные привлекательные для собравшихся мелочи: маленькие игрушки, ленточки, знач-

ки, коробочки, косынки, мишуру, брелки, украшения и пр., которые детям приятно было бы получить в подарок. Все это заранее раскладывается на специальном столе и закрывается тканью, чтобы присутствующие раньше времени не обнаружили это «богатство».

Объявляется праздник, а на праздник принято всегда дарить подарки. «Давайте сделаем так: пусть каждый выберет из вещей то, что ему понравится, положит в коробку, а потом подарит, кому захочет. Посмотрите, какие красивые подарки приготовлены для вас!» — обращается ведущий к игрокам. Он открывает приготовленные украшения и дает детям полюбоваться ими.

Потом все усаживаются на стулья, которые стоят спиной к столу с подарками. Ведущий выбирает одного из игроков, дает ему коробочку для подарков, с которой тот отправляется к столу, чтобы выбрать подарок. Далее следует передача подарка.

Все дети по очереди выбирают и дарят друг другу подарки.

### *«На мостике»*

(Адаптированная игра. — См.: 3, с. 88)

Атрибуты к игре: мел.

Перед началом игры создается воображаемая ситуация. Ведущий делит игроков на две группы, разводит их в разные стороны и предлагает представить, что они находятся по разные стороны горного ущелья, через которое перекинут тонкий мостик (на полу чертится полоска — 30—40 см, символизирующая мостик). По мостику могут идти только два человека с разных сторон одновременно (иначе мостик перевернется). Задача заключается в том, чтобы, двигаясь навстречу друг другу, перейти на противоположную сторону ущелья, не заступив за черту воображаемого мостика (иначе «упадешь в пропасть»). Участники парами поочередно переходят через ущелье. Тот, кто заступит за черту, выбывает из игры («падает в пропасть»).

Успешное выполнение этой задачи возможно только в том случае, если кто-то один из пары уступит дорогу своему партнеру и пропустит его вперед.

Позитивный настрой ребенка на другого и вера в себя как

самоценность в предложенных игровых заданиях в условиях совместной деятельности с родителями создают хороший базис для гармоничных отношений в коллективе.

 Открываем сказку

**К**нигу С. А. Черняевой «Психотерапевтические сказки и игры» открывает замечательное вступление для родителей доктора психологических наук, директора института сказкотерапии Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой:

«... Где-то далеко-далеко, в бескрайних просторах Вселенной, а может быть, и здесь, совсем рядом с нами, живут Волшебники. Любовь, Добро и Забота исходят от них к людям. Но знал ли об этом человек, отступивший от слов, заповеданных Вечностью, поклонявшийся неизвестным богам, забывший предков? Одержимый иллюзией собственной безнаказанности, он превращал небеса над головой в медь, а землю в железо, разрушал себя и окружающий мир. С болью наблюдали Волшебники за разрушением души человеческой, но не могли достучаться до сердец людей, ибо те были наглухо закрыты суетой будней.

И заметили Волшебники, что в светлых снах открываются сердца людей и желают они радости и света. Летая во сне, они беззаботно смеются, а чудесные мечты кажутся им достижимыми. Задумались Волшебники, как им наяву помочь людям ощущать Радость, Творить и Созидать? Как укрепить их Веру в Лучшее? Долго размышляли Волшебники об этом, и сердца их все больше и больше наполнялись любовью к людям. И вот Волшебники все, что знали о Жизни, Радости, Творчестве, Чистоте, об испытаниях и искушениях, поведали Миру. Слова их запечатлелись и в солнечных лучах, и в трепете листьев, и в журчанье ручья, во всех образах, звуках, запахах, вкусах и прикосновениях Окружающего мира. И понеслись слова Волшебников к людям, сплетаясь в удивительные истории. Истории эти маленькие люди впитывали каждой клеточкой своего тела и каждой чудесной струной своей души. А те, кто постарше, открывали для них свое сердце. Вскоре эти истории стали называть сказками и притчами. В них душа человека могла черпать силы для созидания, открывать и познавать заново мудрость духа человеческого. И люди научились сочинять сказки сами и так стали Волшебниками... » [10, с. 5].

Приглашая всех в добрый путь в страну сказок, игр и исполняемых желаний, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева обращает внимание родителей на то, что, работая над сказкой, они «окажут себе и своим подрастающим детям психологическую помощь через метод, который в большей степени связан с воздействием на ценностную структуру личности и с актуализацией созидательных возможностей человека» [10, с. 5]. Многое из того, что раньше было проблемой, благодаря этому может стать простым, легко понимаемым и осознаваемым как часть жизни. «Ваше внутреннее напряжение, — пишет автор книги, — уступит место покою, появится желание творить, играть, мечтать и реализовывать задуманное» [10, с. 5], если читать во время домашних вечеров с детьми русские народные сказки или, просматривая, обсуждать с сыновьями и дочерьми фильмы-сказки Александра Артуровича Роу (1906—1973) — народного артиста РСФСР, художника, основной темой творчества которого стало сказочное кино для зрителей всех возрастов. Советский кинорежиссер А. А. РОУ — автор ряда фильмов-сказок: «По щучьему веленью» (1938), «Василиса Прекрасная» (1939), «Кошей Бессмертный» (1944), «Марья-искусница» (1959), «Морозко» (1965), «Огонь, вода и медные трубы» (1968), «Варвара-краса, длинная коса» (1969), «Золотые рога» (1972), «Конек-Горбунок» (1941), «Новые похождения Кота в сапогах» (1957), «Королевство Кривых Зеркал» (1963) и др. В семью, где читают сказки, придут покой, уважение каждого ее члена, а потому ребенку с ОВЗ будет где черпать силы для решения возникающих проблем школьной жизни. Предлагаем рассмотреть некоторые приемы, используемые для анализа сказок.

*Приемы, используемые для анализа сказки*  
**(По Черняевой С. А.)**

◀ Анализ сказки начинается с рисунка, который заранее может украшать помещение или может быть показан после чтения сказки. Все собравшиеся обсуждают рисунок, постепенно подходя к анализу сказки. Этот способ работы желателен в тех случаях, когда знакомство со сказкой выявило чрезмерно сильную эмоциональную вовлеченность участников.

◀ Родители и дети придумывают рисунки и обсуждают их. «Я бы хотел нарисовать по поводу этой сказки такую картину...».

◀ При знакомстве со сказкой устраивается перерыв (или несколько перерывов) для обсуждения. Обсуждаются варианты поведения героя, либо варианты дальнейшего развития сюжета или окончания сказки.

◀ Родители и дети создают рисунки к сказке, организуют «вернисаж» с обсуждением (конечно же, не качества рисунков, а концепций художников).

◀ Анализ сказки ведется от лица ее героев. Если сказка разыгрывалась как спектакль (или его часть), то те, кто играл какую-либо роль, могут говорить о своих чувствах по отношению к обстоятельствам или героям сказки. Желательно, чтобы возможность высказаться имели все персонажи, даже те, кто играл немые роли. Это делает анализ более разносторонним» [10, с. 17].

В завершение темы публикации обратимся к словам С. Л. Рубинштейна: «Восприятие произведений искусства — это своеобразная художественно-творческая деятельность, требующая активности, напряжения всех душевно-духовных сил, это воссоздание силами зрителя произведения искусства, его вечно новое рождение».

Целью нашей работы было стремление дать родителям теоретические знания и научить их:

◀ вдумчиво применять эти знания по отношению к ребенку;

◀ анализировать свои действия, контролировать слова при взаимодействии с ребенком, видеть даже в мелочах педагогическое явление;

◀ подходить к воспитанию как к серьезному и целенаправленному процессу;

◀ помнить, что воспитание и обучение — двусторонние процессы, требующие взаимопроникновения педагога и ребенка.

«Всякая эффективная воспитательная работа, — подчеркивает С. Л. Рубинштейн, — имеет своим внутренним условием собственную нравственную работу воспитуемого, которая естественно завязывается в каждом сколько-нибудь вдумчивом и чутком человеке вокруг собственных поступков и поступков других людей» [7].



## ЛИТЕРАТУРА

1. *Белкин, А. С.* Ситуация успеха. Как ее создать / А. С. Белкин. — М. : Просвещение, 1991.
2. *Гришина, Н. В.* Психология социальных ситуаций / Н. В. Гришина // Вопросы психологии. — 1997. — № 1.
3. Детская практическая психология: учебник / под ред. проф. Т. Д. Марцинковской. — М. : Гардарики, 2000.
4. *Кравцова, Е. Е.* Разбуди в ребенке волшебника: кн. для воспитателей дет. сада и родителей / Е. Е. Кравцова. — М. : Просвещение: Учебная литература, 1996.
5. *Прудченков, А. С.* Трудное восхождение к себе: сценарий социально-психологических тренингов / А. С. Прудченков. — М., 1985.
6. Психология развивающейся личности / под ред. А. В. Петровского / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. — М. : Педагогика, 1987.
7. *Рубинштейн, С. Л.* Принцип творческой самостоятельности / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. — 1986. — № 4.
8. *Сухомлинский, В. А.* Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. — Киев: Изд-во «Радянська школа», 1972.
9. *Фопель, К.* Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: практическое пособие: в 4-х т. / пер. с нем. — М. : Генезис, 1998. — Т. 3.
10. *Черняева, С. А.* Психотерапевтические сказки и игры / С. А. Черняева. — СПб. : Речь, 2004.
11. *Чиркова, Т. И.* Психологическая служба в детском саду / Т. И. Чиркова // Пособие для психологов и специалистов дошкольного образования. — Н. Новгород: НИРО, 1997.

## 2. Развитие навыков социально-коммуникативного взаимодействия учащихся в инклюзивном образовательном пространстве начальной школы

 *Е. С. Тюрина*, ст. препод.  
кафедры коррекционной педагогики  
и специальной психологии ГБОУ ДПО НИРО

**В** настоящее время в педагогике проблема взаимодействия приобретает особую значимость в связи с объективными потребностями гуманизации педагогического образования.

Понимание педагогического процесса как субъект-субъектного действия актуализирует вопросы построения педагогичес-

кой практики, ориентированной на формирование у детей навыков социально-коммуникативного взаимодействия. Стиль социально-коммуникативной организации учебно-воспитательного процесса, который сложился в условиях традиционной «предметно-знаниевой» парадигмы, уже не соответствует современным требованиям, предъявляемым к уровню социально-коммуникативной компетентности педагога.

В теоретическом плане актуальность проблемы обусловлена неоднозначностью понимания сущности понятий «навыки социально-коммуникативного взаимодействия» и «общение» и их частой идентификацией. Говоря о формировании навыков взаимодействия, чаще всего имеют в виду формирование навыков общения либо формирование коммуникативной деятельности и ее компонентов.

Особенно остро данная проблема встает перед инклюзивным образованием. Совместное обучение и воспитание детей с ОВЗ, детей-инвалидов с нормально развивающимися сверстниками требует создания специальных условий для успешной социальной компенсации этой категории детей.

Разработка теоретических и практических вопросов формирования у детей с ОВЗ и у детей с нормальным психическим развитием навыков социально-коммуникативного взаимодействия напрямую связана с решением проблемы социальной изолированности детей с ОВЗ, обеспечения в будущем их социально активной позиции и, соответственно, минимизации патологического влияния вторичного дефекта.

Взаимодействие как категория философии отражает процессы, в которых каждая из взаимодействующих сторон выступает как причина и следствие одновременного влияния и противоположной стороны. Взаимодействие, таким образом, обуславливает развитие объектов [10].

Человек может стать личностью только в результате взаимодействия с самыми разными условиями, факторами, людьми, поскольку личность — порождение социокультурного контекста, «особое качество человека», носителя социальных ролей, «приобретаемое в ансамбле общественных отношений в процессе совместной деятельности и общения».

Центральным моментом общения является не «передача информации», а взаимодействие с другими как внутренний механизм жизни коллектива, причем взаимодействие, понимаемое как

обмен идеями, интересами и т. п., формирование установок, усвоение общественно-исторического опыта. Взаимодействие — это коллективная деятельность, которая рассматривается не со стороны ее содержания или продукта, а в плане ее социальной организации [14]. Основным принципом взаимодействия в общении является не система перемежающихся действий каждого из участников общения, а их непрерывное взаимное действие. «Общение — это не сложение, не накладывание одна на другую параллельно развивающихся («симметричных») деятельностей, а именно взаимодействие субъектов, вступающих в него как партнеры» [15].

Значимость именно партнерских отношений в определении сущности категории взаимодействия подчеркивает мысль о том, что не каждая совместная деятельность может характеризоваться как взаимодействие. Для этого она должна выполняться при непосредственном и одновременном участии каждого члена группы со всеми другими ее членами, то есть следует говорить о совместно-взаимодействующей деятельности. Это такая система действий, при которой действия одного человека или группы лиц обуславливают определенные действия других, а действия других, в свою очередь, определяют действия первых [12].

Взаимодействие понимается как процесс синхронного и двупланового восприятия и понимания партнерами друг друга, процесс их воздействия друг на друга. Взаимодействие «как бы пронизывает совместную деятельность, играя организующую роль» [15]. Качественная специфика совместной деятельности определяется ее психологическим результатом — формируется коллективный субъект, характеризующийся целостностью и способностью к совместному функционированию [12].

Преломляя эти положения относительно проблемы обеспечения успешной социальной интеграции и адаптации подрастающего поколения в современном социуме, можно говорить о главной задаче обучения и воспитания как о задаче формирования личности, способной к целевому продуктивному совместному функционированию, то есть взаимодействию. Если говорить о задачах обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, то значимость формирования навыков взаимодействия приобретает особый вес.

Сегодня взаимодействие в педагогике — это, в отличие от установок традиционного подхода, согласованная деятельность

педагога и ребенка по достижению совместных целей и результатов. Дополнительный эффект совместного действия — межиндивидуальное влияние, базирующееся на взаимопонимании и самооценке.

Современная педагогика строится на принципе совместной ценностной деятельности, что предполагает создание более искусных педагогических ситуаций развития. Поскольку предметом педагогической деятельности является другой человек, обладающий собственной активностью, постольку педагогический процесс не может быть ничем иным, как взаимодействием, хотя оно и носит чаще всего ассиметричный характер. Педагогический потенциал педагогического взаимодействия открывает широкие перспективы для совершенствования всей системы образования, для углубления профессионализма, формирования новой концепции взаимодействия педагога и ребенка в целом. Способность к педагогическому взаимодействию означает универсальную способность педагога оказывать влияние на других людей в совместной деятельности, от чего зависит возможность достижения желаемых результатов, а также комфортность педагогического процесса.

Реализация категории взаимодействия актуализирует компоненты практического опыта детей, что является основой формирования ведущих компетентностей.

Для создания ситуаций взаимодействия необходимо *проектировать условия*, способствующие:

- ◀ активному включению всех участников образовательного процесса в обсуждение и выполнение действия при принятии решений на различных этапах организации взаимодействия;
- ◀ исследовательской позиции всех субъектов образования;
- ◀ объективации их поведения, что предполагает получение постоянной обратной связи;
- ◀ партнерскому общению, что означает, прежде всего, развитие социально-психологической компетентности (умений ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и состояния других людей, выбирать и реализовать адекватные способы общения с ними);
- ◀ формированию морально-нравственных основ партнерского общения — признания и принятия ценности личности каждого, его мнения, интересов, особенностей, устремлений и перспективы личностного роста.

Все это переводит содержание педагогического процесса на совершенно иной уровень гуманизации, превращает его в сотрудничество педагога и ребенка.

Отношения сотрудничества наиболее эффективно способствуют развитию детей как субъектов деятельности и становлению у них активной жизненной позиции в целом, поскольку категория «сотрудничество» являет собой сложное единство, в составе которого выделяются три аспекта значения:

◀ с одной стороны, это форма перспективной взаимосвязи, основанной на взаимопонимании, взаимопереживании;

◀ с другой — способы организации совместной деятельности «на равных», предусматривающие проявления самостоятельности, активности и организованности;

◀ в-третьих, форма взаимодействия педагога и ребенка, основанная на взаимоподдержке и взаимопомощи, когда дети учатся работать как совместно друг с другом, так и со взрослым, при объединении усилий и согласованности действий.

Комплекс новых задач педагогической деятельности, направленных на формирование ребенка как субъекта деятельного, обладающего достаточным практическим опытом, диалоговым мироощущением, развитыми навыками социальной коммуникации, требует создания примеров новой педагогической практики. Эта проблема приобретает особое значение при решении вопросов развития, социальной интеграции и адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Понятие «навыки социально-коммуникативного взаимодействия» также является далеко не однозначным.

*Во-первых*, это, безусловно, содержание категории «взаимодействия», предполагающей аспект активности как минимум двух контактирующих сторон. При этом характер активности должен обязательно соответствовать требованиям общности смыслов, целей, задач и ожидаемых результатов, рождающихся в совместной деятельности. В противном случае взаимодействия не получится.

*Во-вторых*, это аспект, связанный с содержанием понятия «коммуникация».

В лингвистической литературе термин «коммуникация» понимается как обмен мыслями и информацией в форме речевых или письменных сигналов, что само по себе является синонимом термина «общение». В свою очередь, слово «общение» обо-

значает процесс обмена мыслями, информацией и эмоциональными переживаниями между людьми. В таком случае действительно нет разницы между общением и коммуникацией. Именно так рассуждают лингвисты, для которых общение — это актуализация коммуникативной функции языка в различных речевых ситуациях [9].

В психологической и социологической литературе общение и коммуникация рассматриваются как пересекающиеся, но не синонимичные понятия. Термин «коммуникация» используется для обозначения средств связи любых объектов материального и духовного мира, процесса передачи информации от человека к человеку (обмен представлениями, идеями, установками, настроениями, чувствами и т. п. в человеческом общении), а также передачи и обмена информацией в обществе с целью воздействия на социальные процессы.

Общение же рассматривается как межличностное взаимодействие людей при обмене информацией познавательного или аффективно-оценочного характера. В числе основных функций общения выделяются контактная, призванная удовлетворить потребность человека в контакте с другими людьми, и воздейственная, проявляющаяся в постоянном стремлении человека определенным образом воздействовать на своего партнера.

Общение предполагает три уровня реализации:

◀ *коммуникативный* — представляет собой общение посредством языка и культурных традиций, характерных для той или иной общности людей. Результатом этого уровня является взаимопонимание между людьми.

◀ *интерактивный* — общение, учитывающее личностные характеристики людей. Оно приводит к определенным взаимоотношениям между людьми.

◀ *перцептивный* — дает возможность взаимного познания и сближения людей на рациональной основе. Он представляет собой процесс восприятия партнерами друг друга, определение контекста встречи. Перцептивные навыки проявляются в умении управлять своим восприятием, «читать» настроение партнеров по вербальным и невербальным характеристикам, понимать психологические эффекты восприятия и учитывать их для снижения его искажения.

Соответственно необходимо формирование умений и навыков каждого из этих уровней.

Если же говорить о навыках социально-коммуникативного взаимодействия, то необходимо учитывать закономерности построения процессов коммуникации и наличия особых умений, связанных с категорией взаимодействия, — это потребность и способность к совместной деятельности, основанная на потребности в освоении результатов деятельности других [2, 4].

Результатом формирования навыков социально-коммуникативного взаимодействия является развитие коммуникативного типа личности, занимающей особую активную социальную позицию, ориентированную на сотрудничество, достижение общности целей и смыслов деятельности и бытия, то есть социальной и личностной гармонии.

Коммуникативная личность имеет свои особенности; их проявление обусловлено совокупностью индивидуальных свойств и характеристик, которые обеспечивают умение выбрать схему передачи информации в конкретной ситуации и адекватно воспринимать ее.

*Совместная деятельность детей* младшего школьного возраста уже выходит за рамки только игровой. При правильной организации со стороны взрослого и высоком уровне социального развития детей выполнение совместных трудовых поручений или решение познавательных и творческих задач может быть очень успешным. В этом возрасте дети стремятся как можно лучше узнать друг друга, они много беседуют на личные и познавательные темы и стремятся к общению с теми сверстниками, которые отвечают их интересам и социальным запросам. Опыт социальных взаимоотношений детей, безусловно, помогает им выстраивать и поддерживать совместную деятельность. Однако это не единственное условие для продолжительного и результативного взаимодействия.

За счет растущей способности к произвольности коллективная деятельность становится организованной и длительной. Дети младшего школьного возраста способны к планированию действий, управлению своим поведением, сдерживанию эмоциональных реакций. Они уже в достаточной мере обладают навыками общения и знаниями нравственных норм, действующих при взаимоотношениях людей друг с другом. Кроме того, в этом возрасте дети начинают испытывать потребность помогать, поддерживать товарища. Для младшего школьника, если его социальное развитие было успешным, характерны приоритеты

коллективного общения. Это является показателем правильного социального развития ребенка, как и степень выраженности у него *коммуникативной потребности*:

- ◀ ребенок разворачивает активность, направленную на оздоровление со своим партнером;

- ◀ обнаруживает эмоциональное отношение к воздействиям, которые оказывает на него партнер;

- ◀ стремится проявить перед партнером свои способности и умения — «показать себя» и тем позволить партнеру ознакомиться с собой;

- ◀ проявляет чувствительность к тому, как относится к нему партнер, аффективно реагируя на отношение последнего.

Исходя из этого, выстраивается следующая *структура коммуникативных умений* детей младшего школьного возраста:

- ◀ *информационно-коммуникативные умения*: начать, поддержать и завершить общение, привлечь внимание собеседника; ориентироваться в партнерах и ситуациях общения (адекватно реагировать на знакомого и незнакомого человека, понять намерения, мотивы общения партнеров); употреблять средства вербального и невербального общения, использовать слова и знаки вежливости;

- ◀ *регуляционно-коммуникативные умения*: умение согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями партнеров; умение помогать партнеру и самому принимать помощь; умение решать конфликты адекватными способами;

- ◀ *аффективно-коммуникативные умения*: замечать и адекватно реагировать на эмоциональное состояние партнера; проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание к партнерам.

Целесообразно выделить коммуникативные умения, степень сформированности которых можно положить в основу *диагностируемых критериев* определения степени сформированности коммуникативной компетентности и навыков взаимодействия у детей:

- ◀ умение начать, поддержать и завершить общение;

- ◀ привлечь внимание собеседника;

- ◀ употреблять средства вербального и невербального общения;

- ◀ использовать слова и знаки вежливости;

- ◀ замечать и адекватно реагировать на эмоциональное состояние партнера;



- ◀ проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание к партнеру;

- ◀ помогать партнеру и самому принимать помощь [5].

При постановке цели формирования у детей навыков социально-коммуникативного взаимодействия ставятся задачи, охватывающие гораздо более широкую сферу влияния, нежели задачи, возникающие в случае формирования навыков общения. Это обязательно должны быть задачи формирования коммуникативной личности, а также задачи формирования способности к активной совместной деятельности.

### Задачи формирования навыков социально-коммуникативного взаимодействия

**Н**авыки социально-коммуникативного взаимодействия находятся в непосредственной зависимости от степени сформированности:

- ◀ мотивации социально-коммуникативного взаимодействия;

- ◀ системы знаний и представлений об окружающем, опыта разрешения социальных ситуаций взаимодействия людей (информационно-коммуникативных умений и навыков);

- ◀ регуляционно-коммуникативных и аффективно-коммуникативных умений и навыков;

- ◀ опыта, потребностей и умений построения и реализации совместной деятельности школьников со взрослыми и сверстниками [1].

В качестве приоритетных *задач социально-коммуникативного развития* детей с ОВЗ определены задачи развития эмоционального, поведенческого и когнитивного компонентов социально-психологической адаптации:

- ◀ развитие социальной направленности личности;

- ◀ обогащение и коррекция эмоционально-волевой сферы;

- ◀ формирование и обогащение социальных представлений;

- ◀ развитие и совершенствование средств межличностного взаимодействия;

- ◀ развитие и коррекция отношений в системах «ребенок — взрослый» и «ребенок — ребенок» [13].

К сожалению, в условиях «предметно-знаниевой» парадигмы сложился монологический характер педагогического общения и мышления, который проявляется в резкой поляризации

позиций «педагог — ребенок». Следствием этого становится низкая продуктивность совместной деятельности, слабая сформированность этики отношений, диалоговой культуры, репродуктивное усвоение социального и профессионального опыта, исполнительский стиль деятельности. Социальный и эмоционально-психологический дискомфорт в общении с педагогами и товарищами по группе, переживаемый в таких условиях, затрудняет адаптацию ребенка в образовательном пространстве. Это противоречит потребностям общества в компетентных специалистах, способных самостоятельно и творчески мыслить, принимать ответственные и нестандартные решения в экстремальных ситуациях социального взаимодействия и профессиональной деятельности.

Значение сформированности коммуникативных умений и умений и навыков взаимодействия со сверстниками и взрослыми становится более очевидным на этапе школьного обучения, когда отсутствие элементарных коммуникативных умений, умений построения совместной деятельности затрудняет общение и взаимодействие ребенка со сверстниками и взрослыми, приводит к возрастанию тревожности, нарушает процесс обучения в целом.

Следовательно, можно сделать вывод, что развитие навыков социально-коммуникативного взаимодействия — сложного по своей структуре образования, включающего умения и навыки как общения, так и умения и навыки построения совместной деятельности, — является приоритетным направлением образовательной и воспитательной работы специалистов образовательных учреждений.

Развитие навыков взаимодействия берет начало в формах общения и совместной деятельности со взрослым и постепенно, по мере взросления ребенка, переходит в сферу общения и взаимодействия со сверстниками.

Взаимодействие взрослого и ребенка, динамика его становления и трансформации в формы взаимодействия детей между собой давно привлекают внимание педагогов и психологов. Л. С. Выготский считал, что отношение ребенка к миру — зависимая и производная величина от самых непосредственных и конкретных его отношений к взрослому человеку [6].

Совместная деятельность взрослого и ребенка — это не только этап в развитии детского опыта взаимоотношений и взаи-

модействия, но еще и особая система организации познания детьми окружающего мира и присвоения ими социокультурного опыта.

Л. С. Выготский подчеркивал решающую роль социокультурного механизма взаимодействия взрослого и ребенка в формировании системы знаний и социокультурного опыта детей, их поведения и системы морально-нравственных оценок окружающей действительности [7].

Опережающая инициатива взрослого в акте совместной деятельности постоянно поднимает деятельность ребенка на новый, более высокий уровень по принципу «зоны ближайшего развития». Организуемая взрослым практика взаимодействия с детьми способствует обогащению и преобразованию их социальных потребностей. При этом формы совместной деятельности детей со взрослыми могут быть самыми разнообразными: совместная продуктивная деятельность, совместная познавательная и учебная деятельность, совместная хозяйственно-бытовая деятельность, а также ситуации делового и личностного общения. Важным вне зависимости от форм совместной деятельности является характер реализуемого педагогом вида взаимодействия — субъект-объектного либо субъект-субъектного.

Субъектно-объектное взаимодействие предполагает, что в роли субъекта выступает педагог, а в роли объекта — воспитанник (ребенок). Педагога как субъекта педагогической деятельности характеризуют целеполагание, активность, педагогическое самосознание, адекватность самооценки и уровня притязаний и т. д. В этой ситуации ребенок выступает как исполнитель требований и задач, поставленных педагогом. При разумном субъектно-объектном взаимодействии формируются и закрепляются положительные качества детей: исполнительность, дисциплинированность, ответственность; ребенок накапливает опыт приобретения знаний, овладевает системой, упорядоченностью действий. Однако до тех пор, пока ребенок является объектом педагогического процесса, пока побуждение к деятельности будут постоянно исходить от педагога, познавательное развитие ребенка будет неэффективным. Ситуация, когда не требуется проявление инициативы и ограничена самостоятельность, формирует чаще негативные стороны личности. Педагог «видит» своих учеников весьма односторонне, в основ-

ном с точки зрения соответствия — несоответствия нормам поведения и правилам организуемой деятельности.

Субъект-субъектное взаимодействие педагога и детей способствует развитию способности к сотрудничеству, инициативности, творческого начала, умения конструктивно решать конфликты. Активизируется сложнейшая работа мыслительных процессов, воображения; актуализируются знания, отбор нужных способов их применения; апробируются разнообразные умения. Деятельность приобретает личностную значимость для ребенка, в ней формируются ценные проявления активности и самостоятельности, которые при устойчивом укреплении субъектной позиции могут стать его личностными качествами. Педагог при субъект-субъектном взаимодействии понимает своих учеников более личностно, такое взаимодействие получило название личностно ориентированного. Личностно ориентированный педагог максимально содействует развитию способностей ребенка осознавать свое «Я» в связях с другими людьми и миром во всем его разнообразии, осмысливать собственные действия, предвидеть их последствия как для других, так и для себя. Педагогическая деятельность при таком взаимодействии носит диалогический характер.

Таким образом, обобщая все вышесказанное, можно сделать вывод, что младший школьный возраст является периодом становления системы социальных отношений детей, нормы и умения построения которых усваиваются ими поэтапно в ситуациях совместной деятельности со взрослыми и сверстниками. Ведущая роль взаимодействия со взрослыми в развитии форм и видов взаимодействия детей со сверстниками позволяет говорить о том, что формирование навыков социально-коммуникативного взаимодействия у детей является одной из приоритетных задач системы образования.

Проблема приобретает особое значение, если говорить о задачах обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Чрезвычайно актуальным является создание таких условий воспитания детей этой категории, которые бы оказывали действительно развивающее воздействие, способствовали профилактике социальной дезадаптации и обеспечивали медико-психолого-педагогическую помощь детям с ОВЗ.

Дети с ОВЗ испытывают существенные трудности при вхождении в общество. Своеобразие эмоционально-волевого и лич-

ностного развития детей данной категории, весьма разнородной по составу, определяет особенности их социализации.

Среди этих особенностей выделяются:

- ◀ эмоциональная обедненность и неустойчивость, повышенная чувствительность;
- ◀ черты негативизма, эгоистическая направленность;
- ◀ неадекватность эмоциональных проявлений;
- ◀ высокий уровень тревожности;
- ◀ неадекватная самооценка с переоценкой возможностей или заниженная с излишней робостью, застенчивостью;
- ◀ недостаточная критичность и легкая подчиняемость чужому влиянию.

Важное место в характеристике личностного развития детей с ОВЗ занимает также их отношение к собственному дефекту. Так, для детей с нарушениями речи и заиканием, нарушениями зрения характерны острые переживания в связи с наличием дефекта, что оказывает влияние на их положение среди сверстников. Наличие специфических черт эмоционально-волевого и личностного развития не означает, что дети с ОВЗ не стремятся к межличностному взаимодействию. Даже в самых тяжелых случаях они пытаются выразить свою потребность в контактах со взрослым и сверстниками.

Безусловно, в первую очередь внимание такого ребенка сконцентрировано на взрослом. Но эта направленность приобретает специфический характер в отличие от проявления ее у нормально развивающегося сверстника. Ребенок с ОВЗ более зависим от мнения взрослого, во всем ориентируется на него, подражает его поступкам и словам. По всей видимости, это не просто незрелость межличностных контактов, а своеобразная форма компенсации личностных переживаний ребенка, стремление получить одобрение, поощрение, которое на определенном этапе закрепляется и задерживает развитие более зрелых форм общения, в первую очередь со сверстниками.

Фактически самостоятельное взаимодействие с социумом вследствие двигательных, психических и речевых проблем резко ограничено или вообще отсутствует. Дети с ОВЗ часто оказываются не готовы к изменению окружающей их обстановки, теряются в новых, ранее незнакомых для них ситуациях общения. Нередко, испытывая чувство беспокойства, они совсем отказываются от контактов. Защитные оборонительные реакции

в виде ухода в себя, мир собственных ощущений и переживаний превалят даже над познавательным интересом, заставляя детей избегать неизвестных предметов, действий, ситуаций и людей [13].

В логике высказывания Л. С. Выготского о том, что понять процесс развития аномального ребенка нельзя без анализа социальных условий, в которых совершается его взаимодействие с окружающей средой, а также с учетом того, что процессы общения и взаимодействия являются процессами, детерминирующими социальное развитие личности ребенка с ОВЗ, педагогу предстоит выстраивать систему коррекционной работы с ребенком с ОВЗ на основе следующих принципов:

◀ *социально-практической направленности обучения*, который предусматривает преодоление зависимости ребенка от ближайшего окружения, подготовку к самостоятельной жизни в обществе на максимально доступном уровне. Содержание коррекционной работы должно способствовать овладению социальными навыками в различных сферах;

◀ *воспитывающего характера обучения* — предполагает целостное воздействие на ребенка одновременно в двух направлениях: обучение знаниям, умениям и навыкам и воспитание личности с целью подготовки к деятельности и жизни в обществе;

◀ *дифференцированного и индивидуального подхода* — предусматривает учет в коррекционной работе вариативности и специфичности структуры нарушения, а также уровня развития детей. На основании данного принципа осуществляется деление детей на подгруппы, подбирается вариативное содержание, методы и средства обучения, различные виды помощи детям (направляющая, стимулирующая или обучающая). Индивидуализация обучения предполагает разработку образовательного маршрута на каждого ребенка с учетом степени проявления нарушения, индивидуально-типологических особенностей, компенсаторных возможностей;

◀ *деятельностный принцип коррекционного обучения*, предусматривающий обучение в процессе различных видов деятельности с опорой на ведущие для каждого возраста и доступные для овладения со стороны данного ребенка с учетом его психофизических особенностей и структуры нарушения. Главной задачей такого обучения признается овладение ребен-

ком не знаниями, а определенными доступными и необходимыми для самостоятельной жизни в обществе практическими действиями;

◀ *принцип полисенсорной основы обучения* — предполагает опору на все сохранные анализаторы и развитие компенсаторных возможностей ребенка. Осуществляется максимальное обогащение сенсорного опыта ребенка. В процессе обучения необходимо использовать комплекс методов и приемов для формирования целостного образа представлений об объектах и явлениях окружающего мира;

◀ *единства диагностики и коррекции нарушений* — ориентирован на необходимость осуществления комплексной и систематической поэтапной диагностики ребенка, на основании которой отслеживаются динамика развития и уровень овладения программным материалом. Это позволяет корректировать содержание программы на всех этапах обучения;

◀ *принцип коммуникативной направленности* — предусматривает развитие коммуникативных навыков в различных ситуациях взаимодействия со взрослым. Развитие речевого общения определяется как необходимое условие расширения коммуникативных связей.

На основе онтогенетического подхода формирование навыков социально-коммуникативного взаимодействия в интегрированном классе начального звена предполагает следующие линии развития:

- ◀ взрослый — ребенок;
- ◀ взрослый — ребенок с ОВЗ — сверстник;
- ◀ взрослый — ребенок с ОВЗ — сверстники.

Работа по данным направлениям осуществляется как во время учебной деятельности, так и в разнообразных видах внеклассной работы.

Прежде всего, педагог сам должен быть готов к принятию ребенка с ОВЗ, иметь представления об особенностях физического или психического развития такого ребенка. Ему предстоит также подготовить класс к принятию ребенка, отличающегося от большинства сверстников, дать детям понятие об индивидуальных отличиях любого человека, о многообразии черт характера, особенностях поведения, вероисповедания, активизировать личный опыт детей болезни или травмы, поговорить о том, как они себя чувствовали в этот период, что в них изме-

нилось в то время, как вело себя их тело. Таким образом, актуализируется воспитание толерантного отношения к «другим», обучение социальной чуткости, влияющих и на развитие собственной личности каждого из учащихся класса.

При грамотном педагогическом руководстве совместное обучение способствует формированию у здоровых детей чувства взаимопомощи и стремления к сотрудничеству, обогащает их внутренний духовный мир, совершенствует коммуникативные навыки, дети становятся более зрелыми в личностном плане, гуманными, понимающими важность совместного проживания всех людей независимо от их индивидуальных особенностей [17].

Методы и приемы формирования навыков  
социально-коммуникативного взаимодействия  
педагога и ребенка с ОВЗ

◀ Создание положительной эмоциональной атмосферы осуществления педагогического процесса, ощущения безопасности и доброжелательности.

◀ Осуществление индивидуального подхода к организации учебной деятельности ребенка с ОВЗ. Индивидуальный подход предполагает выбор удобного места для ребенка-инвалида, обеспечение альтернативными заданиями и учебными материалами, сокращение учебной нагрузки с учетом его психофизического состояния, дублирование объяснения задания, поэтапное разъяснение его, последовательное выполнение, предоставление дополнительного времени для завершения работы, использование индивидуальной шкалы оценок в соответствии с успехами и затраченными усилиями.

◀ Создание условий для личностного развития ребенка с ОВЗ с ориентиром на его положительные достижения, формирование адекватной оценки и самооценки, активности, диалоговых навыков, самостоятельности, использование невербальных средств поддержки, приемов поощрения, но вместе с тем и проявление «педагогической твердости» в случае недопустимого поведения, постоянное наблюдение за состоянием физического и психического здоровья ребенка.

◀ Использование игровых приемов (например, на уроках окружающего мира задания: «Кто больше назовет предметов определенного цвета, формы», «Кто летает, плавает, движется», «Узнай по описанию», «Угадайка»);



◀ Диалоговый подход при проведении дидактических игр, речевых игр, постановке проблемных вопросов, ситуаций (например, «Цепочка» на уроке окружающего мира: «Я купила в булочной каравай, а ты? Вы купили каравай, а я баранки, а ты? Ты купил баранки, а я ржаной хлеб, а ты?») Данный прием формирует умение выслушивать ответ товарища, воспроизводить его, строить общую фразу). При работе над деформированным предложением вызывает активность игра «Живые слова», в работе над интонацией — игра «Эхо».

Эффективен прием совместного сочинения сказок, рассказов, историй, чтение текстов по ролям, инсценирование произведений.

◀ Ситуативные упражнения, перед выполнением которых педагог дает детям определенные коммуникативные установки [11]. Примерами установок могут быть варианты, требующие от учащегося выразить свое согласие с определенной позицией, подтвердить услышанное, дополнить собеседника, выразить свое отношение, чувства к событиям, персонажам. Ребенка побуждают к совершению определенного действия («попросите», «пригласите», «предложите»). Активизируют деятельность детей при уточнении, выяснении предмета разговора («поправьте меня», «объясните», «возразите мне», «поинтересуйтесь»).

◀ Прием хорового ответа. Данный прием поможет преодолеть ребенку с ОВЗ чувство неуверенности, страха говорить на аудиторию. Педагог предлагает: «Кто знает ответ, встаньте и скажите хором».

◀ Прием «Встать при наличии ошибки». Педагог договаривается с учениками, что, когда кто-то из них видит ошибку на доске, он встает. Это сигнал для всего класса. Другие учащиеся ищут ошибку и, найдя ее, тоже встают. Отвечающий у доски тем временем проверяет свою работу, чтобы обнаружить ошибку.

◀ Различные эстафеты на уроках математики, родного языка, окружающего мира. Ученикам предлагается называть слова с заданным звуком или буквой в определенной позиции, числа в прямом и обратном порядке, животных или растения своего края в разных направлениях: по рядам, вариантам, змейкой, наискосок, по кругу.

Методы и приемы формирования навыков  
социально-коммуникативного взаимодействия  
в системе отношений  
«педагог — ребенок с ОВЗ — сверстник»

Развитие умения общаться, взаимодействовать со сверстниками у ребенка с ОВЗ происходит в рамках ближайшего окружения. Часто таким ближайшим окружением в классе становится сосед или соседка по парте, если нет товарища, ранее знакомого по дошкольному учреждению или по месту жительства. Успехи учебной деятельности складываются под влиянием успешности коммуникативных контактов именно с соседом по парте и учителем.

В целях развития навыков общения и взаимодействия педагогу целесообразно организовывать *работу в парах*, которая на начальной стадии обучения будет способствовать формированию уважительного отношения к иному мнению, этических чувств, отзывчивости, сопереживания, а также даст возможность практического упражнения в использовании вербальных средств для решения познавательных задач.

Среди наиболее эффективных приемов работы в парах можно назвать:

◀ самостоятельный поиск информации в ходе изучения нового материала. Перед прочтением текста каждая пара получает вопросы, на которые необходимо найти ответы в процессе чтения. Для пары, в которой находится ребенок с ОВЗ, вопросы могут быть сформулированы более конкретно. Например: «Когда вы прочтете этот абзац, вы сможете выделить три признака начала зимы»;

◀ постановка проблемного вопроса, проблемной ситуации перед парой детей. Детям необходимо обменяться своими мнениями, чтобы прийти к единому решению. Например, на уроках русского языка в 4 классе при закреплении орфограмм предлагается карточка с заданиями для каждой пары. В карточке сформулировано задание и даны три варианта ответов. Необходимо сначала выбрать ответ самостоятельно, затем — в паре;

Например, задание: «В каких парах слов нужно проверять два типа орфограмм корня. Варианты ответов: А — областной, тележка; Б — заводской, мороз; В — горошина, коровы». Здоровый сверстник может в данном слу-

чае взять на себя роль «маленького учителя» и помочь в решении задания ребенку с ОВЗ.

◀ «Задание другу». Педагог предлагает детям в парах написать друг другу задания на карточках в виде примеров, слов с пропущенными буквами для выполнения в классе или дома. Ребенок с ОВЗ будет чувствовать в данном задании себя уверенно, так как оно предполагает активизацию знакомого материала;

◀ «Пойди, спроси». Ученик может обратиться за помощью к однокласснику;

◀ «Калькулятор» — может применяться на уроках математики. Каждой паре присваивается число, знак действия или равенства. Учитель или ученик задает пример в несколько действий. Пара, отвечающая за число или знак, встает и хлопает в ладоши, таким образом поддерживается активность каждого ребенка в ходе выполнения этого задания и ответственность в паре.

Методы и приемы формирования навыков  
социально-коммуникативного взаимодействия  
в системе отношений  
«педагог — ребенок с ОВЗ — сверстники»

Школой взаимодействия и общения является для ребенка с ОВЗ такая форма организации учебной деятельности, как работа в группах.

Групповая работа позволяет значительно расширить социальные и коммуникативные контакты каждого ребенка. Использование данной формы в сочетании с индивидуальной и фронтальной работой позволяет максимально активизировать деятельность учащихся [3].

Групповая работа уместна при составлении задач, поиске разных решений, чтении текста с выбором незнакомых слов, пересказе текста по предложению, слову, логическим частям, при формировании выразительности чтения с разной интонацией, совместном составлении сообщений о растениях, животных, решении проблемных ситуаций, при проведении деловых игр.

Смена состава группы способствует расширению взаимодействия учащихся. Например, ученики объединяются в группы при решении заданий рубрики «Подумай», «Проверь себя» на уроках окружающего мира.

Выполнив задание, группа делегирует 1—2 представителей для защиты своего ответа. Остальные дети участвуют в обсуждении.

Конечно, ребенок с ОВЗ на первых этапах становления групповой работы может занимать позицию пассивного наблюдателя, слушателя. Но при уважительном отношении к ответу каждого учащегося, когда ошибка воспринимается как иной взгляд на проблему, постепенно преодолеваются нерешительность и робость.

Ребенок с ОВЗ может выступать и в роли эксперта, освещающего решение всей группы.

Цель групповой деятельности — развитие творческих способностей, активной и самостоятельной деятельности, формирование умения вести обсуждения и дискуссии, воспринимать разные точки зрения, взаимодействовать на межличностном уровне.

В настоящее время появляется много педагогических исследований, доказывающих эффективность использования проектной деятельности для развития навыков взаимодействия младших школьников. Для ребенка с ограниченными возможностями здоровья очень значимой является позиция постепенного включения детей в совместную деятельность: сначала в парах, затем в малых группах до 4—5 человек, затем в более крупных объединениях.

Примером организации проектной деятельности учеников второго класса на уроках труда является опыт обнинских педагогов.

На первом этапе работы дети объединялись в пары для выполнения совместной аппликации на произвольную тему. Единственным условием ее выполнения была совместная работа на одном листе бумаги. Выбор темы, распределение обязанностей в паре, операциональная сторона деятельности совершались самостоятельно. Далее численный состав группы увеличивался, материалы предлагались разнообразные. Состав групп менялся, что расширяло круг контактов каждого ребенка. Примерные темы проектов: «Аквариум», «Необитаемый остров».

Педагог занимал в этой деятельности позицию заинтересованного руководителя, готового применить свои организаторские и коммуникативные способности для разрешения конфликт-

ных ситуаций, при затруднениях в самостоятельном распределении обязанностей учениками, для оказания психологической поддержки.

Методы и приемы формирования навыков социально-коммуникативного взаимодействия в системе отношений «педагог — ребенок с ОВЗ — сверстники» во внеклассной работе

◀ Диалоги на этические темы «Ты в гостях у своего товарища», «Ты пригласил к себе в гости друга, друзей».

◀ Диалоги-расспросы «Другу подарили щенка», «Расскажи о своем любимом фильме».

◀ Диалог-обмен мнениями «Поход в кино», «Посещение театра».

◀ В парах или группах закончить фразу «Друг — это»  
Результатом обсуждения становится небольшое высказывание.

◀ Организация оценки парной или групповой работы. Ребенок анализирует свое отношение к взаимодействию со сверстниками: «Мне понравилось занятие ... потому что ...»; «Мое настроение на занятии ... потому что ...»; «Я хотел бы работать в паре с ... потому что ...» [19].

◀ Психологические игры и элементы психотренинга, направленные на развитие взаимодействия и навыков общения. Примеры игр и упражнений можно подобрать с учетом проблем взаимодействия между детьми, уровня развития процесса коммуникации.

◀ Игра «Пишущая машинка» («Компьютер»). Каждому ребенку присваивается название буквы алфавита. Затем придумывается слово или фраза из 2—3 слов. По сигналу дети дружно начинают печатать: первая «буква» слова хлопает в ладоши, затем вторая и т. д. Когда все слово будет напечатано, дети дружно хлопают в ладоши.

◀ Игра «Пожалуйста». Ведущий показывает движения, играющие должны их повторить в том случае, если он к показу добавит слово «пожалуйста».

◀ Игра «Тропинка». Дети делятся на две команды. Ведущий дает разные задания. Задание «Тропинка» — участники каждой команды становятся друг за другом, кладут руки на плечи впереди стоящего, приседают. Ведущий говорит «Копна» — все участники команды направляются к центру своего круга, соединив руки в центре. При команде «Кочки» все при-

седают положив руки на голову. Задания чередуются в быстром темпе.

◀ Игра «Вот он какой!» Ребенок, используя невербальные средства, характеризует определенный предмет.

◀ Игра «Возьми и передай». Дети передают по кругу воображаемый предмет.

◀ Игра в парах «Насос и мяч». Один ребенок изображает насос, другой — мяч. Сначала «мяч» стоит, обмякнув всем телом, на полусогнутых ногах. Товарищ начинает «надувать» мяч, изображая насос. С каждым движением насоса мяч надувается все больше. Насос перестает работать, мяч сдувается. Потом игроки меняются ролями [18].

◀ Игра «Разведчик». Дети стоят в кругу. За 10 секунд надо «связаться» с кем-нибудь глазами без слов, кивков или жестов. Затем по хлопку ведущего нужно быстро построиться в пары.

◀ Игра «Мельница». Дети образуют два круга — внутренний и внешний. Организуются маленькие диалоги в течение двух минут между игроками, стоящими друг против друга, по теме, предложенной ведущим. После двух минут внешний круг делает несколько шагов по часовой стрелке, партнеры меняются. Ситуации для разыгрывания: контролер автобуса и безбилетный пассажир, безразличный продавец и покупатель.

◀ Игра «Паровозики». Дети делятся на тройки: первый — паровоз, он пассивен; второй — пассажир, он едет, смотрит в окно; третий — машинист. Машинист управляет паровозом, то есть третий по счету ребенок управляет первым через второго. Команды подаются через руки, слова не принимаются. Надо двигаться тройками в пространстве, никого не задевая. Действие продолжается 2—3 минуты, после этого дети меняются ролями [8].

◀ Игра «Слова». Дети называют слова, где последняя буква предыдущего слова является началом следующего.

◀ Игра «Скажи другому комплимент». Дети говорят приятное другу. Комплименты могут касаться личных качеств, настроения, внешности.

◀ Игра «Клоуны ругаются» (снятие вербальной агрессии). Клоуны показывали представление, а потом стали ругаться друг на друга именами «овощей и фруктов». Например: «Ты — капуста!» Другой ребенок отвечает: «А ты — клубника!» Обращается внимание на сердитое интонирование. Потом клоуны

учат детей называть друг друга ласковыми именами цветов. Например: «Ты — колокольчик!»

◀ Игра «Почетный гость». Дети соревнуются друг с другом в радостном приеме гостя. Жюри выбирает лучших [16].

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Алифанова, Е. М.* Формирование коммуникативной компетентности детей дошкольного и младшего школьного возраста средствами театрализованных игр : дис. канд. пед. наук / Е. М. Алифанова. — Волгоград, 2001.

2. *Бодалев, А. А.* Личность и общение / А. А. Бодалев. — М., 1989.

3. *Букатов, В. М.* Режиссура урока, общения и поведения учителя / В. М. Букатов, А. П. Ершова — М., 2010.

4. *Булыгина, Л. Н.* О формировании коммуникативной компетентности школьников / Л. Н. Булыгина // Вопросы психологии. — 2010. — № 2.

5. *Бушуева, Г. М.* Коммуникативные задачи как средство формирования коммуникативных умений у младших школьников: дис. канд. пед. наук / Г. М. Бушуева. — Калининград, 2003.

6. *Выготский, Л. С.* Собр. соч. : в 6 т. — М., 1983. — Т. 3: История развития высших психических функций.

7. *Выготский, Л. С.* Собр. соч. : в 6 т. — М., 1983. — Т. 2: Мышление и речь.

8. *Гришина, Н. В.* Психология конфликта / Н. В. Гришина. — СПб. : Питер, 2003.

9. *Грушевицкая, Т. Г.* Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин [под ред. А. П. Садохина]. — М. : ЮНИТИ—ДАНА, 2002.

10. *Дьяконов, Г. В.* Экзистенциально-онтологическая концепция диалога. // Психология общения: социокультурный анализ: материалы Международной конференции: Ростов-на-Дону, 30 октября — 1 ноября 2003 г. / под ред. А. А. Бодалева, П. Н. Ермакова, В. А. Лабунской. — Ростов н/Д: Изд-во Ростовского госуниверситета, 2003.

11. *Желтовская, Л. Я.* Особенности развития умения общаться у младших школьников / Л. Я. Желтовская // Начальная школа — 2011. — №5.

12. *Журавлев, А. Л.* Совместная деятельность как объект социально-психологического исследования // Совместная деятельность: методология, теория, практика / А. Л. Журавлев. — М. : Наука, 1988.

13. *Кроткова, А. В.* Социальное развитие и воспитание дошколь-

ников с церебральным параличом: учебно-методическое пособие / А. В. Кроткова. — М. : ТЦ Сфера, 2007.

14. *Леонтьев, А. А.* Психология общения: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. А. Леонтьев. — 4-е изд. — М. : Смысл; Издательский центр «Академия», 2007.

15. *Ломов, Б. Ф.* Общение как проблема общей психологии / Б. Ф. Ломов // Методологические проблемы социальной психологии. — М., 1975.


16. *Панфилова, М. А.* Игротерапия общения: тесты и коррекционные игры / М. А. Панфилова. — М. : «Издательство ГНОМ и Д», 2010.

17. *Рудь, Н. Н.* Инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения: методическое пособие / Н. Н. Рудь. — М.: УЦ «Перспектива», 2011.

18. *Чистякова, М. И.* Психогимнастика / под ред. М. И. Буянова. — М.: Просвещение, 1990.

19. *Шкуричева, Н. А.* Деятельность учителя по формированию межличностных отношений школьников в процессе их социализации / Н. А. Шкуричева // Начальная школа. — 2009. — №3.

### 3. Развитие графо-моторных функций у младших школьников в процессе учебной деятельности

 *Л. В. Кобзарь*, старший преподаватель  
кафедры коррекционной педагогики  
и специальной психологии ГБОУ ДПО НИРО

**В**ладение письменной речью — одна из важнейших сторон общего развития ребенка, обеспечивающая эффективное освоение им разных учебных предметов, — указывается в Федеральном государственном образовательном стандарте основного образования [17]. Важной ее составляющей считается письмо как способность с помощью графических знаков выражать содержание речи и мысли человека.

Ключевыми понятиями в методике обучения письму являются «графика» и «графо-моторный навык».

В лингвистике понятие «графика» определяется как система отношений между звуками (фонемами) речи и буквами письма, рисунок буквы, воспринимаемый зрительно, а также процесс изображения ее. Исходя из определения Н. Г. Агарковой, графический навык — это автоматизированный способ диффе-



ренцировки и перекодирования звуков (фонем) речи в соответствующие буквы, начертание их на бумаге и вместе с тем осознание воспроизводимых буквенных комплексов (слов) [1]. А. К. Аксенова это же понятие трактует как сложное речеруководительное действие, которое проявляет себя, с одной стороны, как речевое (интеллектуальное), а с другой — как двигательное [2].

В исследованиях М. М. Безруких, О. Б. Иншаковой, Р. И. Лалаева и др. навык овладения письмом обозначается также как «элементарный графический навык», «базовые графические умения и навыки», «графо-моторные навыки», «двигательный навык письма» [5, 12, 9].

Практика показывает, что научение письму — один из сложных и трудных этапов для начинающих учиться в школе. Процесс формирования навыка не представляет для детей интереса, следовательно, затрудняет возможность осознанно сформировать правильный графический навык. При знакомстве с написанием букв работа ведется в большей степени над начертаниями отдельных ее элементов, а не над ее целостным написанием.

А. Р. Лурия в своих исследованиях указывает, что при овладении графическим навыком письма для младших учеников, особенно первоклассников, характерна очень большая затрата энергии, неадекватная затратам сил, неэкономное вовлечение в процесс письма лишних движений мышц [10]. Данную особенность отмечает и В. И. Лубовский, указывая, что ученики в первом классе сильно сжимают ручку в руке, жмут на нее при письме указательным пальцем. Напряженными оказываются мышцы лица, всего тела. Движение руки в процессе письма сначала осуществляется очень медленно [12].

На начальной стадии формирования навыка письма движения учеников очень дробные, одно усилие рассчитано на небольшой отрезок письма. Остановка движения при этом возможна в любой части буквы, так как еще нет ритма в движении, отмечает Т. П. Сальникова. Дробность связана с большим напряжением, которое переживает ученик во время письма, трудностью выполнения движений, отсутствием координации всех нужных усилий руки во время письма вдоль строки, отсутствием предопределения последующего движения [15].

Н. Г. Агаркова указывает на наличие таких проблем формирования графического навыка, как колебания наклона, раз-

личная ширина букв, неравномерная «отставленность» букв друг от друга, несоответствие в пропорциях и так далее. Одна и та же буква в одном и том же слове, предложении порой оказывается написанной по-разному [1].

В психологии отмечено, что для формирования навыка важно, чтобы обучающийся был подготовлен к обучению этому навыку. При этом любой навык имеет свои специфические сферы, которые должны быть в состоянии готовности к моменту его формирования. Готовность руки к обучению графическому навыку письма определяет уровень развития ручной моторики. А. К. Аксенова, Т. П. Сальникова и др. отмечают, что должны быть достаточно крепкими мышцы руки, хорошо развита мелкая моторика, чтобы младший школьник мог правильно держать ручку и его рука не уставала при письме. Движения пальцев должны быть целенаправленными и точными, подчиняться задачам деятельности [2, 15].

В формировании графического навыка письма младшего школьника выделяют три основных этапа (М. М. Безруких, Т. П. Сальникова).

I этап — *аналитический* — вычленение и овладение отдельными элементами действия, уяснение их содержания. На этом этапе ребенок обязательно должен осознавать не только, «что он должен сделать», но и «как это сделать правильно» в соответствии с задачей действия.

В это время необходимо сосредоточить внимание на постоянном контроле за выполняемыми действиями, сличении с образцом, коррегировании ошибок по ходу действия.

Внимание обращается на важность формирования осознанного «образа действия» — зрительно-двигательного образа буквы.

Зрительно-двигательный образ буквы — это представление о целостном, относительно законченном движении руки при воспроизведении буквы на бумаге, которое осуществляется на основе зрительного представления о ее форме, знания последовательности начертания ее двигательных элементов.

Двигательные элементы представляют собой относительно законченные отрезки движения руки, в которых, с одной стороны, учитывается форма соответствующих зрительных элементов, а с другой — закономерности плавного и безотрывного воспроизведения их на бумаге.

Важным условием успешного формирования графического

навыка на данном этапе является развитие умения согласовывать действия глаза и руки. Пальцы должны уметь «слышать информацию», которую им дают глаза.

Внимание следует обратить на то, что первый этап обучения может значительно удлиняться, затягиваться, если методика обучения не соответствует закономерностям формирования навыка, возрастным и индивидуальным особенностям ученика.

II этап — *синтетический* — соединение отдельных элементов в целостное действие. Большая роль на этом этапе отводится формированию двигательного и зрительного контроля на письме. Ведущим при этом является зрительный контроль. Младший школьник учится постоянно следить за тем, как он ведет руку при письме, как отставляет друг от друга буквы, удерживает ли их на строке. Учащийся зрительно воспринимает написанное и таким образом контролирует правильность изображения слов. При несоответствии зрительным образам слов полученных на письме результатов ученик вносит поправки.

III этап — *автоматизация* — фактическое образование собственно навыка как действия, характеризующегося высокой степенью усвоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля. Характерными чертами автоматизации считаются быстрота, являющаяся естественным результатом совершенствования движений, плавность, возникающая как естественный результат формирования навыка, и легкость выполнения. Реализация данного этапа осуществляется в процессе упражнений.

Особенности и длительность второго и третьего этапов обучения во многом определяются тем, насколько успешно шло формирование навыка на первом этапе. Считается, что формирование графо-моторного навыка завершается к 10—11 годам, то есть тогда, когда становится стабильным почерк, когда увеличение скорости или какие-то дополнительные внешние «помехи» — грамматические задания, необходимость сосредоточить свое внимание на содержании текста или выразить свою мысль письменно, — не будут искажать почерк, не приведут к его изменению, нарушению [5, 15].

Анализ письменных работ учащихся с первого по третий классы, проведенный Т. Н. Борковой и Н. Т. Орловой, показы-

вает, что качественная динамика развития графо-моторных навыков учащихся начальной школы заключаются в следующем:

- ◄ рука привыкает к совершению движений, наиболее удобных и экономичных: вниз, на себя — основное движение при письме и соединительное с большим наклоном — при письме вверх, до начала письма следующего основного элемента;

- ◄ движения укрупняются — одним импульсом совершается безотрывное письмо нескольких букв (обычно 3 — 4);

- ◄ письмо становится более ритмичным и плавным;

- ◄ все точнее воспроизводится образ буквы, буквосочетаний — устанавливаются связи между зрительным и мускульным контролем движения;

- ◄ наращивается скорость письма.

В целом постепенное увеличение скорости письма, приобретение ритма движений в процессе письма, стремление руки совершать наиболее экономные движения приводят к более связному письму учащихся [9].

Особенно актуальны вопросы формирования графо-моторных навыков письма у младших школьников, имеющих интеллектуальные нарушения. Проблемы усвоения двигательного навыка письма в данном случае обусловлены тем, что каждый из процессов, необходимых для написания слова, у этой категории детей крайне несовершенен.

По мнению Г. Н. Рахмаковой, недостаточное развитие мелкой пальцевой моторики осложняет формирование графо-моторных навыков учеников с интеллектуальными нарушениями. Для них характерны несформированность навыка зрительно-двигательных образов буквенных знаков, искажение формы и размеров букв, несоблюдение расположения букв по линии строки, «ломанность» и «заборность» письма, неумение писать буквы связно и др.

Низкая способность к анализу и синтезу визуальной поступающей информации, сниженная дифференцированность зрительного восприятия и анализа, неумение подчинить восприятие поставленной задаче, низкий уровень осмысления наглядно и на слух воспринимаемого материала осложняют у младших школьников с нарушением интеллекта формирование навыков выделения деталей и признаков при написании букв. Установлено, что неточность функции пространственного вос-

приятия приводит к трудностям у 24% учеников при формировании навыка письма [13].

Слуховое восприятие учащихся младших классов с интеллектуальными нарушениями характеризуется теми же особенностями, что и зрительное, подчеркивает В. И. Лубовский. Трудности отмечаются в низкой дифференциации речевых звуков, что говорит о недостатках фонематического слуха, наиболее отчетливо проявляющихся в сложных условиях: при быстром произнесении слов, в многосложных и близких по произношению словах [12].

Ученики с интеллектуальными нарушениями, по мнению В. А. Насоновой, проявляют слабость самоконтроля во время письма. Для них характерно несовершенство как зрительного, так и двигательного контроля за движениями. Слабый контроль за графической стороной письма у учеников проявляется в следующем: формы букв далеки от образца, буквы отставлены друг от друга неравномерно, наклон нарушается, буквы не выдерживают нужную высоту, не соблюдается расположение букв по линии строки, то есть не выдерживается линейность при письме, и других ошибках.

Особенно ярко ошибки и трудности проявляются с возникновением требований орфографически грамотного письма — письма под диктовку, списывания с доски [11].

Проведенный анализ письменных работ доказывает, что к началу школьного обучения у учеников с интеллектуальными нарушениями недостаточно развиты предпосылки готовности руки к письму: у них отмечаются недоразвитие ручной и общей моторики, слабость мышечного тонуса, недостаточная динамичность мышц руки.

В процессе изучения особенностей письма учеников младшего школьного возраста, имеющих интеллектуальную недостаточность, выявлены следующие типичные ошибки:

- ◀ неумение ориентироваться в пространстве листа (верх — низ, право — лево, центр — края);

- ◀ слабое чувство вертикали и горизонтали ведет к сползанию текстовой строки вниз или поднятию ее вверх, неумению соотнести букву и линии в тетради, разному наклону букв;

- ◀ длительное запоминание буквы;

- ◀ затруднения в соотнесении звука с соответствующей буквой;

- ◀ забывание начертания редко встречающихся букв и смешение их между собой (ч, ц, ф, ш);
- ◀ замены графически сходных букв на письме (у—д, п—р, т—ш, п—и, м—л, ц—щ, ш—щ, п—т, х—ж и т. п.);
- ◀ зеркальные ошибки вследствие перевертывания буквенного знака в обратную сторону (с—э, б—д);
- ◀ неумение писать буквы связно, то есть на основе двигательных элементов и по определенному алгоритму;
- ◀ невыполнение алгоритма трех видов соединения букв в слогах и словах;
- ◀ нарушение наклона элементов [6, 8, 12, 13, 14].

Данные ошибки затрудняют обучение письму и требуют оказания коррекционной помощи.

Таким образом, формирование графического навыка письма в начальной школе — длительный и сложный процесс как по структуре самого акта письма, так и по структуре формирования навыка, по психофизиологическим механизмам, лежащим в его основе.

Работа над графо-моторными умениями младшего школьника осуществляется в разнообразных видах деятельности. Одним из самых эффективных и доступных из них является *гимнастика для пальцев и кистей рук*. Гимнастика проводится в течение 2—3 минут в начале и в середине каждого занятия, способствует поддержанию хорошего тонуса мышц, предупреждает и снимает усталость рук.

Предлагаемые задания выполняются всеми учащимися, особое внимание учитель уделяет детям с нарушениями развития, предъявляя им повторную инструкцию, образец выполнения или, при необходимости, совместно с ними выполняя необходимые действия.

Начинать целесообразно с традиционных пальчиковых гимнастик (выполнение движений пальчиками в сопровождении стихов, потешек), постепенно переходя к ручному изображению предметов, объектов (людей, животных) и действий с предметами (например, с карандашом, катушкой для ниток) поочередно каждой рукой, затем двумя руками одновременно.

Предлагаем некоторые задания для пальчиковой гимнастики [4, 16].

## Пальчиковая гимнастика

«Пальчики просыпаются». Правая рука в кулаке (выполняем доминантной рукой). Поочередно разгибаем пальцы руки, начиная с большого пальца, при этом считаем раз, два, три, четыре, пять. (3 раза в быстром темпе.)

«Пальчики засыпают». Поочередно сгибаем пальцы руки, начиная с большого под счет раз, два, три, четыре, пять. (3 раза в быстром темпе.)

«Пальчики здороваются». Кончик большого пальца последовательно прикасается к остальным (упражнение выполняется одновременно левой и правой рукой). Разновидность этого упражнения: ладони обеих рук подняты пальцами вверх и обращены друг к другу, пальцы разведены. При чтении первой строчки потешки большими пальцами производим вращающие движения. Затем то же всеми остальными пальцами до конца чтения потешки.

Пальчик-мальчик, где ты был?

С этим братцем в лес ходил.

С этим братцем щи варил.

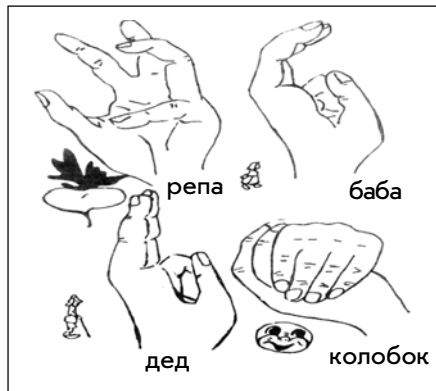
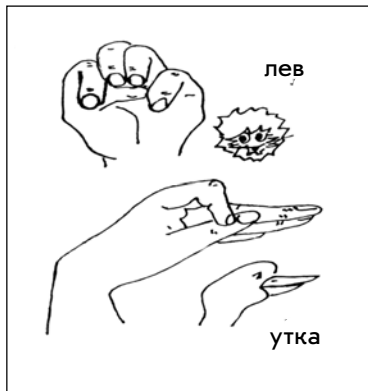
С этим братцем кашу ел.

С этим братцем песни пел.

«Пчелка». Указательным пальцем правой руки (ведущей), остальные сжаты в кулачок, производим вращательные движения по кругу (вначале по часовой стрелке, затем против) с проговариванием чистоговорки:

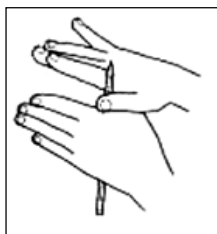
Пчелка села на цветок,

Пьет она душистый сок.

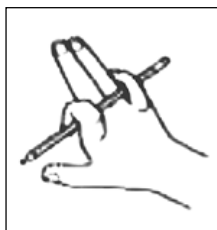


«Крыша». На слова «Построили пчелки крышу» подушечки одноименных пальцев обеих рук сомкнуты на уровне груди, пальцы чуть разведены друг от друга. Проверяем, как построили «крышу». Большие пальцы раздвигаем в сторону, затем смыкаем. Затем то же указательные и т. д.

«Стук в замок». Пальцы находятся в «замке». Ладони раздвигаем в стороны, затем резко сближаем, получается приглушенный стук.



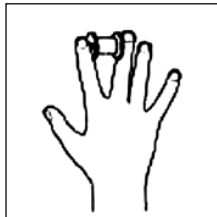
«Спускаемся по лесенке». Зажать верхний конец ученической ручки вертикально между ладонью и основанием большого пальца. Удерживать ученическую ручку в этом положении. Затем перехватить ручку снизу другой рукой. Продолжать перехваты ручки поочередно обеими руками вверх-вниз. Движения ладоней напоминают осторожный спуск и подъем по лесенке. Выполняется 2—3 раза с обязательным расслаблением кисти.



«Качели». Зажать ученическую ручку в горизонтальном положении четырьмя пальцами. Попеременно нажимать на концы ученической ручки то указательным пальцем, то мизинцем. Движение напоминает катание на качелях, устроенных из длинной доски. Выполняется 2—3 раза.



«Прижми к ладошке». Катушка удерживается за внешние стороны дисков в горизонтальном положении между большим пальцем и мизинцем. Три остальных пальца находятся над катушкой в свободном положении.



По команде взрослого катушку прижимают к ладони. Затем так же по команде выдвигают ее вперед как можно дальше. Повторить 5—6 раз, после чего поставить катушку и стряхнуть кисть руки, расслабляя мышцы.

«Штанга». Ладонь с разведенными в стороны пальцами лежит на столе. Между средним и указательным пальцами одной руки зажата катушка.



Усилием мышц поднимают катушку двумя пальцами над столом как можно выше, как штангу. Большой, безымянный пальцы и мизинец при этом плотно прижаты к поверхности стола. Упражнение повторяют 4—5 раз, после чего надо поставить катушку и встряхнуть кисть руки, расслабляя мышцы.

Развитие графо-моторных навыков у младших школьников на уроках осуществляется по следующим направлениям:

- ◀ усвоение различных способов работы рукой — от крупных движений всей руки до мелких движений пальцами (работа с трафаретами);
- ◀ отработка понятий «право», «лево», «верх», «низ»;
- ◀ постановка точек в заданном учителем месте листа, соединение точек в заданном направлении;
- ◀ рисование фигур по точкам, контуру, их раскрашивание;
- ◀ рисование бордюров;
- ◀ копирование различных фигур и их сочетаний, дорисовывание фигур;
- ◀ прописывание фигур, букв, цифр в воздухе;
- ◀ штриховка, рисование вертикальных, горизонтальных, наклонных, кривых линий;
- ◀ рисование по клеточкам геометрических фигур (графические диктанты);
- ◀ написание элементов букв;
- ◀ словесное описание внешнего вида элементов букв, способов письма;
- ◀ выкладывание букв из палочек, элементов-шаблонов, ощупывание букв;
- ◀ нахождение недостающего элемента, написание буквы и т. п. [6, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 18].

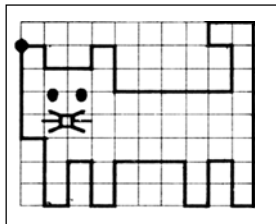
Рассмотрим конкретные задания, которые может использовать учитель для развития графо-моторных навыков у учащихся начальных классов на различных уроках.

Одним из вариантов заданий для отработки понятий «право», «лево», «верх», «низ» является графический диктант, который можно предлагать детям на уроке математики или ознакомления с окружающим миром.

## Графический диктант

Детям для большей мотивированности вначале предлагается загадка:

Этот зверь живет лишь дома.  
С этим зверем все знакомы.  
У него усы, как спицы.  
Он, мурлыча, песнь поет,  
Только мышь его боится...  
Угадали? Это... (кот)



*Графический диктант:* от начальной точки одна клетка вправо, одна клетка вниз, две вправо, одна вверх, одна вправо, две вниз, пять вправо, две вверх, одна влево, одна вверх, две вправо, восемь вниз, одна влево, две вверх, одна влево, две вниз, одна влево, две вверх, три влево, две вниз, одна влево, две вверх, одна влево, две вниз, одна влево, три вверх, одна влево, четыре вверх, соединяем в начальной точке.

Далее детям можно предложить заштриховать рисунок, соблюдая правила штриховки:

- ◀ не выходить за контуры рисунка;
- ◀ соблюдать параллельность линий;
- ◀ не сближать штрихи, они должны быть на равном расстоянии;
- ◀ направление штриховки выбираем сверху вниз, снизу вверх, слева направо;
- ◀ можно штриховать в одной фигуре в разных направлениях, разными цветами.

Интересным методическим приемом является комбинация графического диктанта и работы с трафаретами.

### Работа с трафаретами

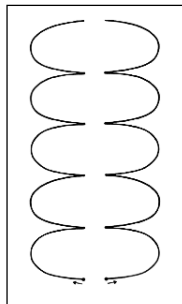
1. Обводим указательными пальцами левой и правой руки по линиям на трафарете.
2. Проводим данные линии — «дорожки» — указательными пальчиками в воздухе стоя.
3. Проводим данные линии — «дорожки» — указательными пальчиками по столу сидя или стоя, кому как удобно (можно использовать не поверхность стола, а салфетку из линолеума).

4. Обводим линии на трафарете цветными фломастерами двумя руками одновременно.

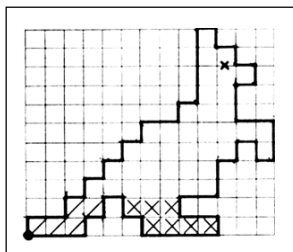
5. Самостоятельно копируем линии на чистом листе бумаги.

Для мотивированности детей учитель задает загадку. «Сегодня по этим дорожкам пробегутся животные, которые живут в Австралии. Узнать их нам поможет загадка:

Кто-то в сумке носит спички,  
Кто-то важные вещички,  
Кто-то книжки и игру,  
А детишек — ...(кенгуру)».



**Графический диктант:** от начальной точки одна клетка вверх, две клетки вправо, одна клетка вверх, одна вправо, одна вверх, одна вправо, одна вверх, одна вправо, одна вверх, две вправо, одна вверх, одна вправо, четыре вверх, одна вправо, одна вниз, одна вправо, одна вниз, одна вправо, одна вниз, одна влево, две вниз, две вправо, две вниз, одна влево, одна вверх, одна влево, одна вниз, одна влево, две вниз, две влево, одна вниз, две вправо, одна вниз, четыре влево, одна вверх, одна влево, одна вверх, одна влево, одна вниз, одна влево, одна вниз, три влево, соединяем в начальной точке.



Изображение можно дополнить элементами, раскрасить или заштриховать (<http://logoped18.ru>).

На уроках математики, ознакомления с окружающим миром детям предлагаются задания по копированию различных фигур. Учащиеся с нарушениями в развитии предлагаются простые фигуры и плоскости — вертикальные, горизонтальные (рис. а, б); нормально развивающимся — более сложные — наклонные, круговые, в расчерченной плоскости (рис. б, в, г).

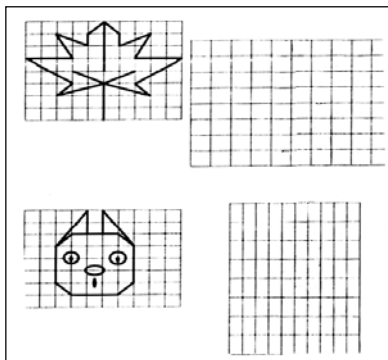


Рис. а

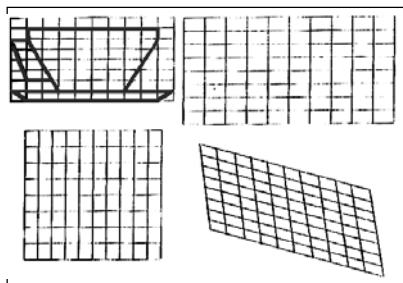


Рис. б

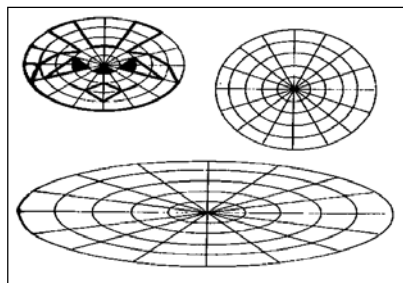


Рис. в

Найди в правом прямоугольнике рыбку и закрась ее

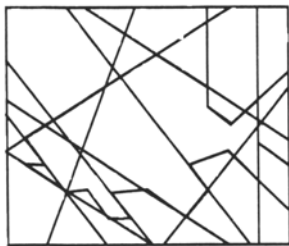
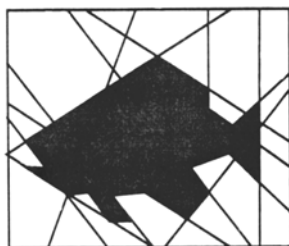


Рис. г

Интересны для детей также задания по дорисовыванию фигур (рис. д). Вариативность данного типа заданий предусматривает копирование части фигуры как на разлинованном листе, так и на чистом. Очевидно, что детям, имеющим нарушения развития, целесообразно предлагать линованный лист, нормально развивающимся — и тот и другой варианты.

Скопируй вторую часть фигуры

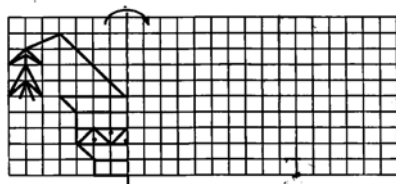
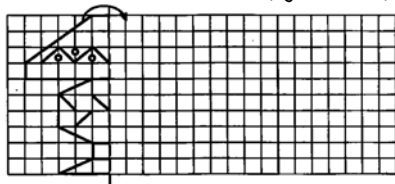


Рис. д

Увлекательны задания, включающие рисование фигур по контуру, образцу, точками. Данные задания способствуют развитию устойчивого, сосредоточенного внимания, глазомера, усидчивости, аккуратности (рис. е, ж, з, и).

## Рисование фигур по контуру, образцу, точками

Детям предлагается обвести по контуру изображение зайчика сначала одной рукой, затем другой. Рисование по контуру может быть усложнено: детям, имеющим нарушения развития, дается задание обвести контур «петелькой», нормально развивающимся детям — нарисовать зайчика таким же способом.

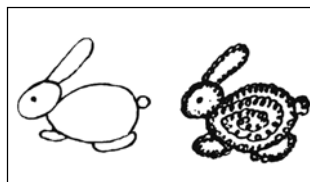


Рис. е

Нарисовать по образцу обеими руками одновременно мышку (для детей с нарушениями развития).

Нарисовать обеими руками одновременно по образцу левой рукой «Луна и облака», правой «Солнце и облака» (нормально развивающиеся дети).

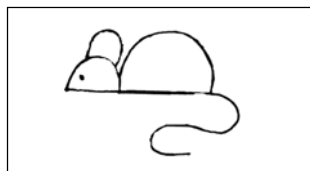


Рис. ж

Без предварительного прорисовывания контуров фигур нарисовать точками контуры квадрата (сторона 4 клет-

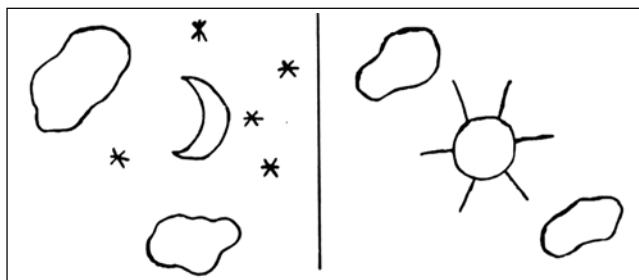


Рис. з

ки) и круга (диаметр 4 клетки), закрасить нарисованные фигуры точками. Задание выполняется карандашом сначала правой рукой, затем левой. Нормально развивающимся детям на выполнение задания отводится 15 сек. Детям, имеющим нарушения развития, время не ограничивается, и сначала они отрабатывают рисование точками только контуров фигур.

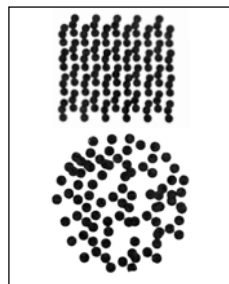


Рис. и

На уроках русского языка детям предлагаются следующие задания: рисование фигур по точкам, контурам, штрихование фигур, их раскрашивание, рисование бордюров, написание элементов букв (*рис. к, л, м, н*). Задания подбираются соответственно уровню развития графических навыков ребенка и его возможностям.

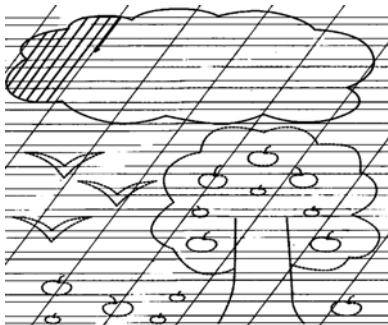


Рис. к

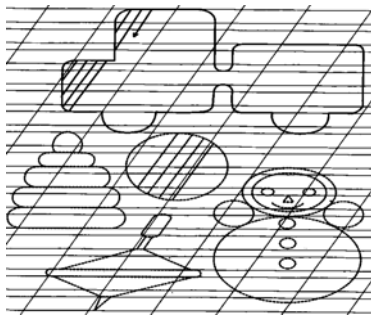


Рис. л



Рис. м



Рис. н

Наиболее часто встречающиеся на уроках русского языка трудности — замена графически сходных букв на письме.

Рассмотрим алгоритм проведения работы по коррекции данного вида нарушений.

1. Рассмотреть образцы начертания смешиваемых букв.
2. Объяснить различие.
3. Дать облегчающий запоминание мнемонический прием.

4. Тренировать в чередующейся записи смешиваемых букв цветными карандашами с проговариванием звуков.

5. Упражнять в списывании слов и текстов, в которых пропущены смешиваемые буквы, и в записи таких текстов под диктовку.

При работе над смешиваемыми буквами рекомендуется использовать следующие приемы:

◀ сравнение двух смешиваемых букв, сопровождаемое словесным описанием имеющихся между ними сходств и различий (буквы *и*, *ш* пишутся из одинаковых элементов — палочек с закруглением вправо; у буквы *и* — две палочки, а у *ш* — три и др.);

◀ письмо смешиваемых букв в воздухе. Этот прием используется на каждом уроке, так как за счет подключения движений руки дети лучше усваивают имеющиеся в начертании букв различия. Возможно усложнение задания: письмо с закрытыми глазами для формирования двигательного контроля и координации движений;

◀ называние ребенком рядом написанных сходных по начертанию букв. Данное задание используется для формирования умения безошибочно называть буквы;

◀ «достаивание» букв путем добавления недостающих элементов (например, из пластилина);

◀ прописывание букв поочередно разными цветными карандашами с проговариванием.

Процесс коррекции нарушений графо-моторных навыков будет осуществляться наиболее успешно, если он реализуется на основе интеграции методов, средств развивающей и традиционной системы обучения и учитывает особенности и возможности каждого ребенка.

### *Методические рекомендации к урокам*

1. При проведении упражнений необходимо продумать виды помощи детям, особенно имеющим нарушения развития.

2. Количество тренировочных упражнений должно быть необходимым и достаточным.

3. Задания должны быть интересными детям, чтобы обеспечивать мотивацию графического действия и одновременно способствовать развитию устойчивого, сосредоточенного внимания, глазомера, зрительной памяти, усидчивости, аккуратности, умения логически мыслить.

4. Проводимые упражнения не должны быть обременены дополнительными заданиями (например, фонетического и грамматического характера).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Агаркова, Н. Г.* Основы формирования графического навыка у младших школьников // Начальная школа. — 2009. — № 4.

2. *Аксенова, А. К.* Методы обучения русскому языку в коррекционной школе / А. К. Аксенова. — М. : Владос, 2002.

3. *Антонова, А. В.* Развитие графических навыков у детей с общим недоразвитием речи: методическое пособие / А. В. Антонова. — М. , 1997.

4. *Бачина, О. В.* Пальчиковая гимнастика с предметами. Определение ведущей руки и развитие навыков письма у детей 6—8 лет: практическое пособие для педагогов и родителей / О. В. Бачина, Н. Ф. Коробова. — М. : АРКТИ, 2006.

5. *Безруких, М. М.* Этапы формирования навыка письма / М. М. Безруких. — М. , 2001.

6. *Гаврина, С. Е.* Рабочая тетрадь дошкольника: подготовка к письму. — Ч. 1; ч. 2. / С. Е. Гаврина, Н. Л. Кутявина, И. Г. Топоркова, С. В. Шербинина. — Киров: КОГУП, 2002.

7. *Ефименкова, Л. Н.* Исправление и предупреждение дисграфии у детей / Л. Н. Ефименкова, И. Н. Садовникова. — М. : ПКО, 2002.

8. *Коноваленко, С. В.* Развитие познавательной деятельности у детей с 6 до 9 лет: практикум для психологов и логопедов / С. В. Коноваленко. — М. : Гном — Пресс, Новая школа, 1998.

9. *Лалаева, Р. И.* Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: учебно-методическое пособие / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. — СПб. : Союз, 2008.

10. *Лурия, А. Р.* Письмо и речь: нейролингвистические исследования А. Р. Лурия. — М. : Академия, 2002.

11. *Насонова, В. А.* Особенности межанализаторных связей и их роль в усвоении навыков чтения и письма детьми с задержкой психического развития / В. А. Насонова // Дефектология. — 2007. — № 2.

12. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: учебное пособие / под ред. О. Б. Иншаковой. — М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006.

13. *Рахмакова, Г. Н.* Некоторые особенности письменной речи у младших школьников с задержкой психического развития / Г. Н. Рахмакова // Дефектология. — 2004. — № 2.

14. *Садовникова, И. Н.* Нарушения письменной речи и их преодо-



ление у младших школьников: учебное пособие / И. Н. Садовникова. — М. : ВЛАДОС, 1997.


15. Сальникова, Т. П. Методика обучения грамоте / Т. П. Сальникова. — М., Воронеж, 1996.

16. Узорова, О. В. Игры с пальчиками / О. В. Узорова, Е. А. Нефедова. — М. : АСТ: Астрель, 2007.

17. Федеральный государственный образовательный стандарт основного образования / М-во образования и науки РФ. — М. : Просвещение, 2011. — (Стандарты второго поколения).

18. Шклярова, Т. В. Математика : сборник упражнений. 1—2 класс / Т. В. Шклярова. — М. : Грамотей, 2002.

#### 4. Коррекционная работа с детьми при изучении предмета «Окружающий мир» (Исторический аспект, 1—2 классы)

 Н. А. Узрюмова, старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ГБОУ ДПО НИРО

**П**роблема учебной деятельности школьников, как отмечает Н. Я. Чутко, составляет основу, фундамент процесса обучения, относится к вечным «педагогическим проблемам», которые с течением времени не теряют своей актуальности. Эта проблема органически связана с определяющим вектором совершенствования современной школы — направленностью на общее развитие школьников в учебно-воспитательном процессе, на предоставление каждому ученику оптимальных условий личностного становления, расширения возможностей самореализации и раскрытия индивидуальных способностей.

В соответствии с этой направленностью в коррекционно-развивающем образовании заложен принцип личносно ориентированного подхода к ребенку, утверждающий его уникальность, неповторимость, самоценность, а также принцип педагогического оптимизма — высокого уровня ожиданий по отношению к ребенку, веры в его силы и возможности.

В связи с новыми целями обучения уходят в прошлое былые, «традиционные» цели, состоящие в том, чтобы научить ребенка читать, считать, писать. Назревшая проблема обучения и развития диктует новое назначение начального обучения школь-

ников. А именно формирование учебной деятельности — основной формы жизнедеятельности младших школьников, в которой развивается, созревает личность, — при попутном исправлении, коррекции того, что было упущено в личностном развитии в дошкольный период жизни ребенка.

В начальных классах, как отмечает В. В. Давыдов, можно «создавать такие условия жизни детей, в которых у них формировалась бы полноценная учебная деятельность, возникало бы умение инициативно принимать и решать учебные задачи, правда, первоначально с помощью учителя и сверстников».

В соответствии с принятой на сегодняшний день концентрической структурой школьного исторического образования, преподавание истории начинается с пропедевтического периода уже в начальной школе в рамках предмета «Окружающий мир». В рабочих программах А. А. Плешакова «Окружающий мир» 1—4 классы: пособие для учителей общеобразовательных учреждений (М.: «Просвещение», 2011) при пропедевтическом изучении истории берется 45 тем:

### *1 класс*

#### **Т е м ы**

1. Что такое Родина?
2. Что мы знаем о народах России?
3. Что мы знаем о Москве?
4. Проект «Моя малая Родина».

### *2 класс*

#### **Т е м ы**

1. Родная страна.
2. Город и село. Проект «Родной город (село)».
3. Россия на карте.
4. Проект «Города России».
5. Путешествие по Москве.
6. Московский кремль.
7. Город на Неве.
8. Путешествие по Оке (в учебнике 2011 г. урок исключен).

### *3 класс*

#### **Т е м ы**

1. Общество.

**Т е м ы**

1. Мир глазами историка.
2. Когда и где?
3. Наш край.
4. Начало истории человечества.
5. Мир древности: далекий и близкий.
6. Средние века: время рыцарей и замков.
7. Новое время: встреча Европы и Америки.
8. Новейшее время: история продолжается сегодня.
9. Жизнь древних славян.
10. Во времена Древней Руси.
11. Страна городов.
12. Из книжной сокровищницы Древней Руси.
13. Трудные времена на Русской земле.
14. Русь расправляет крылья.
15. Куликовская битва.
16. Иван Третий.
17. Мастера печатных дел.
18. Патриоты России.
19. Петр Великий.
20. Михаил Васильевич Ломоносов.
21. Екатерина Великая.
22. Отечественная война 1812 года.
23. Страницы истории? XIX век.
24. Россия вступает в XX век.
25. Страницы истории 1920—1930-х годов.
26. Великая война и великая Победа (2 ч.).
27. Страна, открывшая путь в космос.

**Раздел «Современная Россия»**

**(9 ч.)**

1. Основной закон России и права человека.
2. Мы граждане России.
3. Славные символы России.
4. Такие разные праздники.
5. Путешествие по России (3 ч.).

Разные методические комплексы предполагают разный объем и глубину проработки исторического материала на этом этапе обучения, но в любом случае первое знакомство с картой и «лентой времени», основными вехами истории отечества и

источниками исторической информации происходит именно на этом этапе. Поэтому уже в третьем (четвертом) классе начальной школы при обучении ребенка с ОВЗ необходимо сразу ввести систему временных и «картографических» ориентиров, которые будут помогать ему «привязывать» новую историческую информацию к уже изученной по времени и месту. При этом введенная однажды система, во-первых, не должна претерпевать изменений на протяжении изучения всего курса истории (вплоть до окончания полной средней школы). А во-вторых, включать в себя два направления: ориентировка в пространстве и во времени.

В силу специфических особенностей развития дети с особыми образовательными потребностями испытывают ощутимые трудности при освоении любой пространственно ориентированной информации. Большие сложности у них вызывает также и процесс формирования временных представлений. Для адекватного освоения материала на уроке истории ребенок должен хорошо представлять себе, о каком месте и времени идет речь при описании тех или иных исторических событий. Начинать эту работу целесообразно уже с первого класса, с первых уроков истории, предусмотренных программой: «Что такое Родина?»; «Что мы знаем о народах России?»; «Что мы знаем о Москве?»; проект «Моя малая Родина», продолжая во втором классе в ходе изучения тем: «Родная страна»; «Город и село. Проект “Родной город (село)”»; «Россия на карте»; проект «Города России»; «Путешествие по Москве»; «Московский кремль»; «Город на Неве».

При изучении курса «Окружающий мир» в 1—4 классах ребенок знакомится с картой мира, картой полушарий и глобусом, а также с картами родного края, типами карт — физической и политической. При этом детям с ОВЗ требуется значительно больше времени для освоения пространственно ориентированного материала этих занятий, чем их сверстникам. И, даже запомнив названия материков и океанов, ребенок с ОВЗ долго остается дезориентированным при непосредственной работе с картой, с трудом находит географические объекты по заданию учителя, постоянно путает стороны света. Особую трудность для детей представляет сопоставление информации физической и политической карт, а появление в 4 — 5 классах исторического типа карт, как показывает практика, полностью сбивает ребенка с толку, так как без дополнительной помощи он не

может адекватно перенести и сопоставить информацию исторической карты с географическим положением местности на карте мира.

Чтобы облегчить для ребенка с ОВЗ задачу пространственной ориентировки, необходимо предоставить ему возможность на ранних этапах обучения самостоятельно манипулировать географическими объектами, размещая их и их названия на условном пространстве «карты мира». С этой целью мы использовали передовой педагогический опыт учителей (Н. А. Киселева, Н. А. Угрюмова), предлагающих своеобразный тренажер «Карта полушарий» (рис. 1). В состав тренажера входят:

- ◀ рабочее поле, представляющее собой изображение полушарий с нанесенными линиями экватора, тропических и полярных широт;

- ◀ картонные изображения материков (взято из пособия «Океаны и материки» фирмы «Весна-дизайн» с незначительными доработками);

- ◀ карточки с названиями материков, океанов и целого ряда других географических объектов — островов, полуостровов, морей, озер, рек, горных систем и равнин, которые впоследствии послужат «географическими ориентирами» при изучении истории на всех этапах обучения.

Начиная работать с тренажером уже во втором классе, учитель имеет возможность постепенно закреплять и расширять представления ребенка о географических объектах нашей планеты, занимая от 5 до 10 минут урока на такую работу. Начинать ее следует с изучения названий и расположения материков и океанов на карте полушарий в атласе (если позволяет зрение ребенка) или по настенной карте. После того как ребенок освоился с терминами, ему предлагается разложить материки на рабочем поле тренажера. Затем к каждому матерiku подкладывается его название, а после этого оставшиеся между материками водные пространства заполняются названиями океанов. Как уже отмечалось выше, ребенку с ОВЗ требуется значитель-

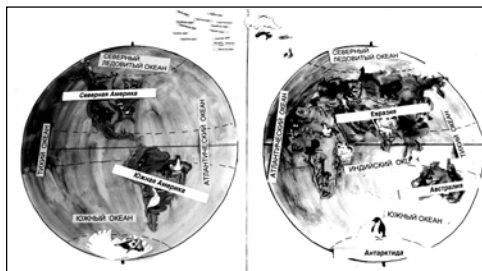


Рис. 1. Тренажер «Карта полушарий»

но больше времени как для запоминания названий, так и для освоения пространственного расположения географических объектов на карте. Именно поэтому вариант тренажера, занимающего незначительное количество времени на уроке, очень выручает учителя, позволяя закреплять пройденный материал практически неограниченное количество раз.

Когда пространственное расположение и названия материков и океанов освоены, ребенок учится специальным флажком отмечать на карте место расположения города Москва и своего родного города. Далее добавляется расположение и названия основных морей и наиболее крупных островов, а на более позднем этапе (3-й и 4-й классы) — горных систем, равнин и рек. На заключительном этапе знания, полученные и закреплённые с помощью тренажера, проверяются при работе с настенной физической картой мира. Впоследствии эта карта должна будет служить основным ориентиром при работе с большим разнообразием исторических карт. Прежде чем приступить к изучению исторической карты, педагог вместе с ребенком, используя освоенные ранее ориентиры, находит местоположение интересующей местности на карте мира, отмечая на заранее прикрепленной к карте кальке эту территорию (рис. 2). После изучения соответствующей темы и исторической карты, педагог может предоставить ребенку возможность закрепить полученные знания, нанеся на кальку, как на контурную карту (с помощью цветных перманентных маркеров и карандашей), те данные, которые необходимо закрепить в данной теме. Факт того, что формат изображения на настенной карте мира, в силу разницы в масштабе, значительно крупнее аналогичных изображений в стандартных

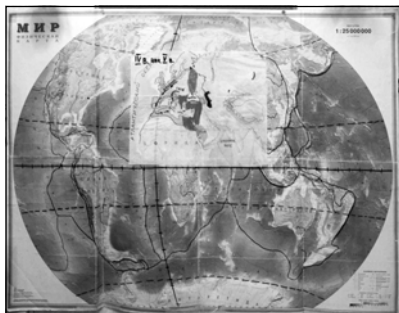


Рис. 2.



Рис. 3.

атласах и контурных картах, делает такую форму «работы с калькой» более доступной для детей с ОВЗ как с точки зрения наглядности, так и с точки зрения других трудностей. По окончании изучения темы, калька снимается с настенной карты, подписывается ее название, а затем убирается в индивидуальную папку ребенка, в которой она будет доступна для домашнего повторения и контроля на уроке (рис. 3).

Составление «ленты времени» — не новый прием. Он используется на уроках истории многими педагогами. Особенность предлагаемой «ленты» заключается в том, что она заводится один раз, в самом начале пропедевтического периода изучения истории, и заполняется каждым учеником индивидуально по мере прохождения всего курса истории. В этом отношении «лента времени» полностью заменяет ученикам, испытывающим зрительные и двигательные трудности и другие проблемы в обучении, ведение конспектов в тетрадях, поскольку такая форма закрепления информации для них недоступна, а закреплять полученные знания необходимо.

В зависимости от особенностей зрения ребенка, «лента» может быть склеена из листов формата А4 или формата А3 (рис. 4). Склеивается такая «лента» на весь изучаемый исторический период — с «Древнейших времен» и до наших дней. Саму «ленту» с нанесенной по ее нижнему краю линией времени для ребенка подготавливает педагог (или родители по заданию педагога). На первом занятии при знакомстве с «лентой» на линию времени в соответствующем месте наносится дата рождения ребенка и крошечной черточкой отмечается тот небольшой

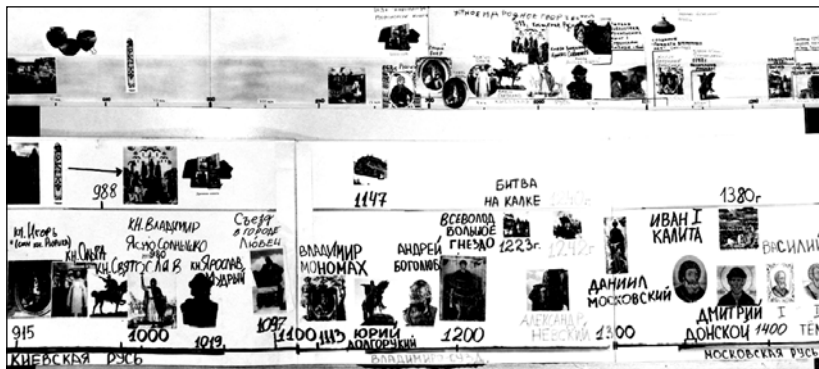


Рис. 4. Вариант «Ленты времени»

отрезок времени, который прожил ребенок. Затем перед ребенком разворачивается вся «лента времени», чтобы он смог осознать, насколько огромный временной интервал прожило человечество, прежде чем он сам появился на свет. И только после этого начинается изучение летоисчисления, правил записи и прочтения веков и тысячелетий, наносится «точка отсчета» летоисчисления, осваиваются правила отсчета веков «до нашей эры» и «нашей эры» и т. д.

Страницы «ленты времени» разделяются на три условные части горизонтальными линиями. В нижней части листа ребенок будет отмечать основные этапы в истории развития своего отечества, вклеивать портреты исторически значимых личностей, отмечать важные для истории своей страны даты. В верхней части «ленты» будут фиксироваться события и личности мировой истории, относящиеся к соответствующему временному периоду, а в средней — знаковые культурные, военные, религиозные события, мировые открытия и изобретения, оказавшие существенное влияние на ход истории как отечественной, так и зарубежной. Если острота зрения ребенка низкая, возможно комбинирование двух «лент времени». В этом случае мы делали одну «ленту» на листах формата А3 для отражения развития истории отечества и дополнительную «ленту» на половинке этого же формата — событий зарубежной истории.

Подготовка иллюстративного материала для этого способа закрепления исторической информации требует от педагога больших временных затрат. Ведь в рамках каждой темы изучается как минимум одно историческое событие, как минимум одна

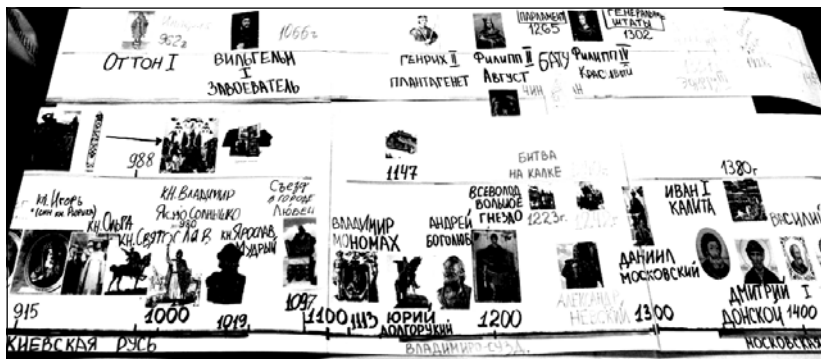


Рис. 5. «Лента времени»



исторически значимая личность и целый ряд культурных и социальных явлений. И каждое событие, каждая личность, каждое явление должны быть отражены на «ленте времени» в виде какого-либо изображения. Если зрение ребенка близко к норме, педагог может ограничиться вырезками соответствующего иллюстративного материала из устаревших учебников истории. Если зрение ребенка не позволяет рассматривать мелкие иллюстрации, приходится обратиться к поиску нужного изображения в Интернете и распечатке изображений в формате А4. Рассмотрев и проанализировав вместе с педагогом крупное изображение, ребенок, как правило, впоследствии узнает его и в более мелком варианте.

При работе с «лентой времени» очень важно помнить, что «лента» — это своеобразная тетрадь ученика, в которой ученик делает для себя пометки, помогающие ему запомнить материал урока. Поэтому буквально все, что ребенок может сделать, работая с «лентой» самостоятельно, он должен сделать сам. Если в силу двигательных нарушений ребенок не может самостоятельно писать, пусть он сам намажет клею картинку, укажет педагогу место, куда именно (в рамках изучаемого века) эту картинку приклеить, каким цветом выполнить подпись к ней (при сложных гностических нарушениях очень часто именно цвет подписи становится для ребенка основной опорой для запоминания информации).

Очень важная часть работы с «лентой времени» — самостоятельный рассказ ученика об исторических событиях и личностях, запечатленных на «ленте». Так как урок в любом случае начинается с повторения пройденного материала, целесообразно начинать каждый урок именно с самостоятельной работы ученика с «лентой». При этом с помощью уточняющих вопросов учитель помогает ученику связать образы-подсказки «ленты» с описанием тех исторических событий, преобразований и изменений в общественной жизни, которые «спрятаны» за соответствующим образом. Первые рассказы учеников примитивны: ученик называет имя исторической личности, событие и в лучшем случае дату. Без дополнительных наводящих вопросов ему трудно сказать что-либо еще по данной теме. Постепенно, отвечая на вопросы учителя, ученик запоминает и связывает изучаемый материал в единое целое — небольшой рассказ, относящееся к историческому событию повествование. Из мини-рассказов по отдельным темам складывается уже целый рассказ об историческом периоде,

который ученик без дополнительной помощи может составить на обобщающем уроке по теме. Так постепенно, от темы к теме в сознании ребенка разворачивается последовательность исторических событий. Глядя на составленную им «ленту» как на своеобразный картинный план, ребенок рассказывает уже не о том, что видит перед собой на картинках, а о том, что он знает про исторический период, связанный с образом-подсказкой. Именно в этот момент «лента времени» начинает выполнять для ребенка свою основную функцию.

Когда в средней школе приступают к подробному изучению истории отечества, все учителя сталкиваются с необходимостью объяснения родственных связей между отдельными представителями правящей династии. Поэтому очень важно еще в начальной школе объяснить детям на уроках истории историю своего рода, изучить свою родословную. Составлять свою родословную можно по принципу составления и заполнения «ленты времени», вставляя для иллюстрации значимых для семьи (рода) событий соответствующие картинки и фотографии.

В УМК А. А. Плешакова, составленном в соответствии с требованиями ФГОС, предусмотрена разнообразная работа для освоения пространственно-ориентировочного материала. Однако детям с ОВЗ требуется больше информации для расширения кругозора, чем их сверстникам, развивающимся по норме. А так как это младшие школьники, то преподносится информация должна по большей части в интересной, игровой форме. Для этого целесообразно использовать не только тексты и задания учебника и рабочей тетради, которые сами по себе хорошо продуманы и скомпонованы, но и дополнительные материалы в виде рассказов, загадок, викторин, кроссвордов и т. д. Автор Т. Н. Максимова предлагает большой материал для работы на уроке в 1—2 классах, который можно разнообразно и интересно использовать.

Так, для работы по теме урока в 1 классе «Что такое Родина?» (А. А. Плешаков. Окружающий мир: учебник для 1 кл. — М. : Просвещение, 2011) можно предложить следующие дополнительные материалы.

*Рассказ К. Ушинского*

Наше Отечество, наша Родина — матушка Россия. Отечеством мы зовем Россию, потому что в ней жили испокон веку отцы и деды наши. Родиной мы зовем ее потому, что в ней мы

родились, в ней говорят родным нам языком и все в ней для нас родное, а матью — потому, что она вскормила нас своим хлебом, вспоила своими водами, выучила своему языку, как мать, защищает и бережет нас от всяких врагов... Много есть на свете и кроме России всяких хороших государств и земель, но одна у человека родная мать — одна у него и Родина.

\* \* \*

На герб посмотрим: здесь орел,  
Да не простой — двуглавый,  
Символизирует страну —  
Могучий, величавый.  
В Европе с Азией страна  
Раскинулась широко —  
Меж океанов и морей,  
От запада к востоку.  
Вот и взирает птица-царь  
В две стороны внимательно:  
В порядке ль все, не шел чтоб враг,  
Следит он обязательно.  
В руках держава, скипетр есть,  
Над главами — короны,  
И всадник на коне верхом,  
И змей, копьем сраженный.

### *Российский герб*

У каждого государства есть свой герб. На гербе России изображен золотой двуглавый орел на фоне щита красного цвета. Правой лапой орел сжимает скипетр. В его левой лапе — держава. Над головами орла мы видим короны. Скипетр — это жезл, украшенный затейливой резьбой, золотом и драгоценными камнями. Держава представляет собой золотой шар с крестом наверху. В давние времена корона, скипетр и держава служили знаками царской власти. Сегодня они напоминают нам об историческом прошлом нашей Родины и символизируют единство Российской Федерации и независимость ее от других государств.

(При изучении материала, необходимо обратить внимание детей на крылья орла. Они похожи на солнечные лучи, а сама золотая птица — на солнце.)

На груди орла помещен красный щит с изображением всадника. Это Святой Георгий Победоносец. Он восседает на белом коне, за его плечами развевается синий плащ, в правой руке он держит серебряное копьё, которое помогло ему победить дракона. Ужасный черный змей — это символ зла. Он повержен героем. Верный конь воина топчет дракона копытами.

Издrevле Георгий Победоносец почитался как герой и как святой покровитель воинов, защитников Отечества. Его образ часто изображали на иконах. В давние времена дедушки и бабушки рассказывали своим внукам историю о Егории, царевне и змее, очень похожую на сказку.

В некотором царстве-государстве случилось великое несчастье, напал на него лютой змей-дракон. Поселился он в темной пещере на берегу моря. Огнем жег он землю, разрушал дома. Взмолились жители того царства-государства. Змей же потребовал, чтобы каждый день кормили его досыта свежим мясом. Но чудовище было прожорливым, и вскоре не осталось ни у кого ни овец, ни коров, ни коз — все съел змей. Тогда велел змей приводить к нему каждый день по человеку на съедение. Бросили жребий, и выпало идти царской дочери. Привели ее на берег морской и оставили там. В это время проезжал мимо Егорий Храбрый на добром коне. Не мог он оставить царевну в беде, сразился со змеем и победил его.

### *Российский флаг*

Еще один важный символ любого государства — флаг. У российского флага есть своя история. Много веков тому назад вместо флага люди использовали шест, привязывая к его верхушке пучки травы, веток или конский хвост. Назывался он стягом. Главным назначением стяга было собрать, «стянуть» воинов в нужном месте во время сражения. Для этого он должен был быть заметным издалека.

Позднее стяги стали делать из ткани. Косой клин ярко- или темно-красного цвета прикрепляли к древку. Стяг развевался на ветру, придавая уверенность и мужество ратникам. Со временем на полотнищах стали изображать святых — «знамения». Так появилось слово «знамя». Знамена могли быть разного цвета: зеленого, желтого, белого, красного. Их украшали также богатыми узорами.

Наш российский флаг появился более трехсот лет назад, когда был построен первый корабль для морских плаваний. Флаг был трехцветный. Цвету на флагах придается особый смысл. Белый означает мир и чистоту совести, синий — небо, верность и правду, красный — огонь и отвагу. 22 августа в нашей стране отмечается день Государственного флага Российской Федерации.

*Наш герб*

*С. Маршак*

Различным образом державы  
Свои украсили гербы.  
Вот леопард, орел двуглавый  
И лев, встающий на дыбы.  
Таков обычай был старинный —  
Чтоб с государственных гербов  
Грозил соседям лик звериный  
Оскалом всех своих зубов.  
То хищный зверь, то птица злая,  
Подобье потеряв свое,  
Сжимает в лапах, угрожая,  
Разящий меч или копье.

\* \* \*

Что такое гимн вообще?  
Песня главная в стране!  
В гимне российском есть такие слова:  
«Россия — любимая наша страна».  
Россией гордимся, России верны,  
И нету на свете лучше страны.  
Слова написал те Сергей Михалков,  
Понятен и близок нам смысл этих слов.  
А Александров ноты сложил,  
Работу над гимном так завершил.  
Гимн слушаем стоя и молча всегда:  
Для нас он звучит в момент торжества.

*Пословицы и поговорки о Родине*

Велика святорусская земля, а везде солнышко.  
Всякая птица свое гнездо любит.  
Всякому мила своя сторона.

Где родился, там и сгодился.  
Глупа та птица, которой свое гнездо не мило.  
Дома и стены помогают.  
За морем веселье, да чужое, а у нас и горе, да свое.  
На чужой стороне Родина милей вдвойне.  
Родина краше солнца, дороже золота.  
Родина-землица и во сне снится.  
Родная сторона — мать, чужая — мачеха.  
Всяк чужу сторону хвалит, а сам туда ни ногой.  
На чужой стороне и весна не красна.  
Человек без Родины — что соловей без песни.  
Родина — мать, умеи за нее постоять.  
Если народ един, он непобедим!

Еще один урок, затрагивающий исторический аспект в первом классе, — «Что мы знаем о народах России?». На нем целесообразно использовать следующие материалы: фотографии и слайды с изображением людей, одетых в национальные костюмы народов, живущих на территории Российской Федерации; фотографии и слайды, изображающие различные национальные праздники. На физкультминутке можно поиграть с детьми в национальную игру одного или нескольких народов нашей страны.

Много требований предъявляет к учителю современная жизнь и в отношении активного использования на уроках информационных технологий.

Систематическое использование ПК на уроке позволяет:

- ◆ повысить уровень наглядности на уроке;
- ◆ повысить производительность урока;
- ◆ шире устанавливать межпредметные связи;
- ◆ организовывать проектную деятельность учащихся;
- ◆ больше внимания обращать на логику подачи учебного материала, что положительным образом сказывается на уровне знаний учащихся;
- ◆ изменять к лучшему взаимоотношения с учениками, даже далекими от истории, но особенно с увлеченными ПК;
- ◆ изменять общее отношение учащихся к ПК не просто как к дорогой увлекательной игрушке, а универсальному инструменту для работы в любой области человеческой деятельности.

В УМК «Окружающий мир» А. А. Плешакова для 1—2 класса включено также электронное приложение. Оно хорошо про-

думано, совместимо с большинством программ ПК, легко устанавливается, интересно в работе. В электронном приложении приводится звуковая информация к урокам, наличествует интересное анимационное сопровождение в виде мудрой черепашки и муравьишки, имеются тестовые задания, сопровождаемые анимацией, для проверки знаний. Дети, особенно дети с ОВЗ, увлекаются работой с электронным приложением как игрой, не отвлекаются, а так как информация дается дозированно, то и не устают.

Много интересных готовых презентаций по истории для работы, в том числе и в начальной школе по предмету окружающий мир, можно найти в Интернете на сайте учителя истории. Среди них особо можно отметить яркие, хорошо продуманные презентации по истории для 3—4 классов учителя средней школы № 46 Юго-Западного округа города Москвы А. И. Чернова (электронный адрес сайта: [lesson.history.narod.ru](http://lesson.history.narod.ru)). Выборочно эти презентации можно использовать и на уроках 1—2 классов.

Благодаря качественному историческому образованию, которое начинается уже в начальной школе, дети с особыми образовательными потребностями, вливаясь в коллектив сверстников, не только успешнее социализируются, учатся, но и стремятся быть современными, цивилизованными, толерантными людьми — гражданами и патриотами своей Родины. Воспитание этих качеств личности — главная задача школы и учителя.

## ЛИТЕРАТУРА


1. *Давыдов, В. В.* Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении / В. В. Давыдов. — Томск, 1992.

2. *Максимова, Т. Н.* Поурочные разработки по курсу «Окружающий мир» к УМК А. А. Плешакова / Т. Н. Максимова. — Москва: «ВАКО», 2011.

3. *Плешаков, А. А.* УМК: рабочие программы 1—4 классы; учебники «Окружающий мир», 1—2 классы; рабочие тетради, 1-я и 2-я части для 1—2 класса; электронное приложение, 1—2 классы / А. А. Плешаков. — М.: Просвещение, 2011.

4. *Чутко, Н. Я.* Чтобы не дремали мысли / Н. Я. Чутко. — М., 2000.

## 5. Коррекционная направленность занятий по развитию ручных умений

 Н. С. Нуждина, специалист по учебно-методической работе кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ГБОУ ДПО НИРО

**Р**учной труд интересен детям, доступен им и значим для их всестороннего развития. Поделки, выполненные своими руками, способны доставить радость и ребенку, и взрослому — нужно только создать творческую атмосферу, вызвать интерес у детей, пробудить у них желание самим придумывать и мастерить.

Образовательное и воспитательное значение работы с бумагой и картоном, как отмечает М. И. Нагибина, огромно, особенно в плане умственного и эстетического развития ребенка. Конструирование расширяет его кругозор, способствует формированию творческого отношения к окружающей жизни. Занятия по созданию изделий из бумаги воспитывают художественный вкус ребенка, умение наблюдать, выделять главное, характерное, учат не только смотреть, но и видеть — ведь сюжеты будущих работ находятся рядом с нами, необходимо только помочь ребенку открыть их для себя. Ребенок, творя, выдумывая, узнает много нового об инструментах, необходимых для работы, осваивает разнообразные технологические приемы, участвует в игровых ситуациях, развивает образное и пространственное мышление [1].

С давних времен известно влияние ручных действий на развитие психических процессов, речевых функций у ребенка, их особое развивающее и оздоравливающее воздействие на весь его организм. Мелкая моторика пальцев рук является одним из показателей интеллектуальности ребенка. Это подводит к мысли о необходимости широко использовать ручной художественный труд в качестве эффективного средства формирования познавательных интересов, потребностей и способностей детей. Упражнения на развитие мелкой моторики позволяют стимулировать развитие речевых зон коры головного мозга, что положительно сказывается на речи детей, совершенствует их память, воображение, мышление, внимание. «Чем больше мастерства в детской руке, тем умнее ребенок», — писал В. А. Сухомлинский.



С учетом всех этих аргументов можно обозначить следующие задачи развития ручных умений у детей в процессе совместных занятий:

- ◀ развитие пространственной ориентировки;
- ◀ развитие конструктивных и творческих способностей с учетом индивидуальных возможностей каждого ребенка;
- ◀ развитие умений анализировать, планировать, создавать конструкции по образцу, заданным условиям, схемам;
- ◀ формирование умения действовать в соответствии со словесной инструкцией педагога;
- ◀ развитие мелкой моторики рук;
- ◀ совершенствование объяснительной речи и коммуникативных способностей;
- ◀ формирование эстетического вкуса;
- ◀ воспитание трудолюбия, стремления доводить начатое дело до конца.

Организованный взрослыми труд ребенка приобретает и художественную направленность. Если создать условия для ее проявления и становления, то она станет ярким и благодатным средством самовыражения и развития ребенка.

Однако умение видеть материал, фантазировать, создавать интересные образы, изделия, композиции не может придти само собой. Оно требует развития. Поэтому хотелось бы помочь взрослым пробудить интерес детей к творчеству, научить ребенка фантазировать и видеть необычное в самом простом и привычном, передавать с помощью форм и материалов образы реальной жизни. Закладывать основы обучения ребенка трудовым приемам и навыкам, творческой самостоятельности удобнее всего с работы с бумагой и картоном [1].

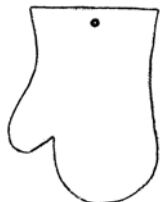
Игры-занятия — это наилучшая форма совместной деятельности по изобразительной и художественной деятельности. Игровая форма занятия, использование различных материалов и техник позволяют эмоционально активизировать детей, повышают мотивацию их деятельности. Предлагаемый ниже материал может быть использован в педагогической практике учителей начальных классов, воспитателей и родителей.

Начинать лучше всего следует с того, что кажется знакомым и простым. Рисунки, сопровождающие текст, помогут вам в этом. Проявляйте творческий подход к занятиям, учету индивидуаль-

ных особенностей детей. Поддержите стремление ребенка работать аккуратно, чаще обращайтесь к нему, чтобы всякую работу он делал не только аккуратно, но и красиво.

### Материалы к проведению совместных занятий

«Украсил рукавички»



**Материалы:** шаблоны из картона для вырезания рукавичек, фломастеры, цветные карандаши, краски.

**Подготовка к работе:** рассмотрите вместе с детьми узоры на рукавичках, на занятиях предложите вырезать рукавички из белого картона и раскрасить их.

Составляя узор, дети самостоятельно выбирают элементы украшения на рукавичке. Этот вид работы развивает воображение, умение составлять композиции.

Скороговорка

Купили Валерику и Вареньке  
Варежки и валенки.



**Задача.** Найди пару каждой рукавичке. Соедини их линией. Раскрась рисунок.

Загадки

Как только отправляются  
Они зимой гулять,  
Жильцы в дома вселяются,  
И в каждом — целых пять!

А, ну-ка, ребята, кто угадает:  
На десять пальцев двух шуб хватает!

Дали братьям теплый дом,  
Чтобы жили впятером.  
Брат большой не согласился —  
И отдельно поселился!

Щиплет пальчики мороз,  
Ручкам холодно до слез!  
Ведь не нужно забывать  
Что на ручки надевать?

Две сестренки, две плетенки  
Из овечьей пряжи тонкой.  
Как гулять — так надевать,  
Чтоб не мерзли пять да пять!

В обоих домиках темно,  
Зато жарница прямо!  
А коль засветится окно —  
Его починит мама!

*Стихи про варежки*

Чтобы ручки не замерзли,  
Надо варежки надеть.  
И тогда мороз не страшен,  
Они ручки будут греть.  
Вот тогда руками можно  
И лопату подержать,  
И снежок слепить из снега,  
И с друзьями поиграть!



Маша варежку надела:  
— Ой, куда я пальчик дела?  
Нету пальчика, пропал,  
В свой домишко не попал!  
Маша варежку сняла:  
— Поглядите-ка, нашла!  
Ищешь, ищешь и найдешь!

Здравствуй, пальчик!  
Как живешь?

*С. Капутикян*



Маленькая Варюшка  
Потеряла vareжку —  
Vareжку пуховую,  
Совершенно новую.  
Горько плачет Варюшка:  
— Где же моя vareжка,  
Vareжка зеленая,  
Бабушкой дареная?  
Что скажу я бабушке?  
Что скажу я маме?  
— Ах ты, Варя-Варюшка,  
Вот же твоя vareжка,  
У тебя в кармане!

*Г. Ладонщиков*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Нагибина, М. И.* Из простой бумаги мастерим, как маги: популярное пособие для родителей и педагогов / М. И. Нагибина; [худ. М. В. Душин, В. Н. Куров] — Ярославль: Академия развития; Академия, К: Академия холдинг, 2000. — (Серия: «Вместе учимся мастерить»).

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

---



Проведенный анализ проблемы психолого-педагогического сопровождения в общеобразовательной школе детей с ограниченными возможностями здоровья свидетельствует о необходимости педагогической поддержки, подготовки и переподготовки специалистов для работы с детьми с особыми образовательными потребностями. У детей с ограниченными возможностями здоровья существуют серьезные социально-психологические проблемы: трудности взаимодействия со сверстниками, заниженная самооценка, поведенческие нарушения, отсутствие мотивации к обучению.

Анализ литературы по проблеме сопровождения, а также исследовательские данные авторов позволили определить пути работы по формированию толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья со стороны педагогов, сверстников, родителей. Как показывает практика, целенаправленное взаимодействие с детьми обеспечивает их успешное продвижение на всех этапах работы по разделу «Коррекционная работа» Федеральных государственных образовательных стандартов: диагностической, коррекционной, развивающей, информационной.

Содержательный аспект деятельности психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ представлен в новом ракурсе организационно-структурного компонента — образовательные модули по преодолению трудностей социальной готовности к обучению у первоклассников. Предлагаемые образовательные модули позволяют обеспечить формирование у учащихся специальных компетенций в процессе коррекционно-развивающего обучения, навыков социального адаптивного поведения, продуктивных форм общения со сверстниками и взрослыми, овладения универсальными учебными действиями, преодоления недостаточности развития произвольных действий.

Практико-ориентированная направленность монографии способствует повышению эффективности психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях обучения в общеобразовательной школе, их ранней диагностике, прогнозированию развития, коррекции и компенсации нарушенных функций.

---


# СОДЕРЖАНИЕ

---



Введение ▶ 3


## Раздел I

 Развитие процессов сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе

1. *Л. С. Сековец*. Индивидуально-дифференцированный подход как основа реализации программы «Коррекционная работа» в условиях введения ФГОС ▶ 5

2. *Л. В. Федоскина*. Создание адаптивной образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы ▶ 22

## Раздел II


 Психологические основы сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья

1. *Е. А. Колотыгина*. Коррекция нарушений поведения у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья ▶ 36

2. *Е. Б. Аксенова*. Развитие организованности поведения средствами игровой деятельности у младших школьников ▶ 52

3. *Н. Ю. Белоусова*. Формирование познавательной активности младших школьников посредством компьютерной технологии Перво-Лого ▶ 65

## Раздел III

 Педагогические аспекты сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной среде

1. *Е. Б. Синева*. Роль семьи в обучении ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе ▶ 81

2. *Е. С. Тюрина*. Развитие навыков социально-коммуникативного взаимодействия учащихся в инклюзивном образовательном пространстве начальной школы ▶ 97

3. *Л. В. Кобзарь*. Развитие графо-моторных функций у младших школьников в процессе учебной деятельности ▶ 120

4. *Н. А. Угрюмова*. Коррекционная работа с детьми при изучении предмета «Окружающий мир» (исторический аспект, 1—2 классы) ▶ 137

5. *Н. С. Нуждина*. Коррекционная направленность занятий по развитию ручных умений ▶ 152

Заключение ▶ 157

ПРАКТИКА  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
СОПРОВОЖДЕНИЯ  
ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ  
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ  
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ



Коллективная монография

Редактор *З. С. Колодина*  
Компьютерная верстка *О. В. Кондрашиной*

---

Оригинал-макет подписан в печать 02.04.2012 г.  
Формат 60 × 84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсетная. Гарнитура «Таймс».  
Печать офсетная. Усл.-печ. л. 9,3. Тираж 100 экз. Заказ 1936.  
ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»  
603122, Н. Новгород, ул. Ванеева, 203.  
[www.niro.nnov.ru](http://www.niro.nnov.ru)

Отпечатано в издательском центре учебной  
и учебно-методической литературы ГБОУ ДПО НИРО