

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ И СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ



**СБОРНИК
МАТЕРИАЛОВ
МЕЖРЕГИОНАЛЬНОЙ
НАУЧНО-
ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ
с международным
участием**

30 мая 2019 года

Липецк 2019



Управление образования и науки Липецкой области

ГАУДПО Липецкой области
«Институт развития образования»

Ассоциация учителей-дефектологов, учителей-логопедов
Липецкой области

**СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ И СОДЕРЖАНИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ**

**СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ
МЕЖРЕГИОНАЛЬНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
с международным участием**

30 мая 2019 года

Липецк

Печатается по решению
Редакционно-издательского совета
ГАУДПО ЛО «Институт развития
образования».

«Современные аспекты организации и содержания образования детей с ограниченными возможностями здоровья»: Материалы научно-практической конференции 30 мая 2019 г. – Липецк: ГАУ ДПО ЛО «ИРО», 2019. - 480с.

Оргкомитет конференции

Черных Любовь Алексеевна – ректор ГАУДПО ЛО «Институт развития образования», канд. пед. наук, доцент, заслуженный учитель РФ, председатель оргкомитета конференции (г. Липецк); **Ротобылская Людмила Алексеевна** – проректор по учебно-методической работе ГАУДПО ЛО «Институт развития образования», канд. пед. наук, доцент (г. Липецк); **Яковлева Ирина Михайловна** – заведующая кафедрой олигофренопедагогики и клинических основ специальной педагогики Института специального образования и комплексной реабилитации ГАОУ ВО МГПУ, доктор педагогических наук, профессор; **Бабкина Наталия Викторовна** – ведущий научный сотрудник отдела научных исследований ФГБНУ "Институт коррекционной педагогики Российской академии образования", доктор психологических наук, доцент; **Вишнякова Екатерина Анатольевна** – заведующий кафедрой специальной педагогики и социальной работы ГАУДПО ЛО «Институт развития образования», канд. пед. наук. (г. Липецк); **Кучергина Ольга Викторовна** – заведующий лабораторией коррекционного образования Центра социализации, воспитания и инклюзивного образования ГАУ ДПО «Институт развития образования Иркутской области», канд. пед. наук. (г. Иркутск); **Куликова Ольга Алексеевна** – заведующий отделом коррекционной педагогики БУ Орловской области ДПО «Институт развития образования», (г. Орел); **Рощина Галина Овсеповна** – заведующий кафедрой инклюзивного образования ГАУ ДПО Ярославской области «Институт развития образования», канд. пед. наук. (г. Ярославль); **Емельянова Ирина Дмитриевна** – доцент кафедры дошкольного и специального образования ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», канд. пед. наук. (г. Елец); **Олейникова Ирина Анатольевна** – старший преподаватель кафедры специальной педагогики и социальной работы ГАУДПО ЛО «Институт развития образования» (г. Липецк); **Остряков Андрей Викторович** – преподаватель кафедры специальной педагогики и социальной работы ГАУДПО ЛО «Институт развития образования» (г. Липецк).

В сборнике опубликованы материалы межрегиональной научно-практической конференции «Современные аспекты организации и содержания образования детей с ограниченными возможностями здоровья» педагогов образовательных организаций, реализующих инклюзивную практику, учителей-дефектологов, учителей-логопедов, педагогов-психологов, учителей начальных классов, преподавателей системы повышения квалификации, ВУЗов, СПО из г. Москвы, Тамбовской области, Орловской области, Ярославской области, Челябинской области, Иркутской области, Кировской области, Владимирской области, г. Саратов, республики Беларусь, Камчатского края, Ямало-Ненецкого автономного округа, Азербайджанской Республики, Турецкой Республики, г. Липецка, Липецкой области.

Сборник представляет интерес для преподавателей ВУЗов, руководителей и методистов органов управления образованием, педагогов, дефектологов, логопедов, интересующихся проблемой обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья.

Материалы печатаются в авторской редакции.

© ГАУДПО ЛО «Институт развития образования», 2019.

Анохин Э.А.

г. Липецк, ГОАОУ ЦОРиО

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДИК АДАПТИВНОГО И ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ТУРИЗМА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Адаптивный детско-юношеский туризм - это новый, динамически развивающийся вид туризма, связанный с активной, двигательной реабилитацией, рекреацией и социальной интеграцией детей с ограниченными возможностями здоровья.

Являясь разновидностью адаптивной физической культуры и спорта, оздоровительный и спортивные виды туризма позитивно влияют на здоровье и общее психофизическое состояние человека. [1, с.69]

Адаптивный туризм может сочетать в себе различные виды реабилитационных воздействий: оздоровление посредством занятий адаптивной физической культурой на свежем воздухе, социальная, коммуникативная, социально-бытовая, социально-средовая, социально-педагогическая реабилитации.

Туризм - комплексное средство социальной реабилитации лиц с ограниченными возможностями. Вместе с тем туризм эффективно решает проблему досуга инвалидов, которая считается социальной проблемой, особенно в детском возрасте. [1, с.69]

ГООУ "Центр образования реабилитации и оздоровления" (ЦОРО) города Липецка имеет многолетний опыт использования адаптивного туризма в процессе реабилитации и реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов. В рамках учебного процесса в системе дополнительного образования школы-интерната, а позже ЦОРО, реализуются программы методических объединений и секций, связанных со спортивным туризмом, краеведением и экологией. Программы включают в себя элементы различных дисциплин, объединенных названием "туризм". Например, спортивное ориентирование, "Трейл - О" ориентирование, скалолазание, пешеходный туризм, горный пешеходный туризм, велотуризм, водный туризм, лыжный туризм, экологический туризм, краеведческий и событийный туризм.

Для ребенка, имеющего ограничения в здоровье, очень важным стимулом к оздоровительному образу жизни является участие в спортивно-туристических соревнованиях. Так воспитанники центра неоднократно становились участниками соревнований по спортивному туризму и техникам горного пешеходного туризма, занимали призовые места, выполняли нормы юношеских и взрослых спортивных разрядов. Среди достижений следует отметить велопробеги на велосипедах типа тандем, спортивные водные, горные, пешеходные походы, а также восхождения на вершины.

Отдельное внимание стоит уделить скалолазанию, как виду спорта, связанного с высокой точностью координации движений. Параклаймбинг или адаптивное скалолазание - это скалолазание для людей, имеющих ограниченные возможности здоровья. Данный вид спорта подходит для занятий детей, имеющих поражения опорно-двигательного аппарата, с расстройствами и нарушениями интеллекта, аутистов, больных синдромом Дауна, а также слепых, слабовидящих, лиц имеющих остаточное зрение. Скалолазание имеет также противопоказания, к примеру, это эпилепсия (в тяжелой форме).

Использование занятий на скалодроме и естественном рельефе благотворно сказывается на различных системах органов. Активное вовлечение в процесс лазания всех компонентов опорно-двигательной системы не только тонизирует и укрепляет мышечный и костный скелет, но также оказывает успокаивающее и стабилизирующее воздействие на центральную нервную систему. Подобное воздействие особенно важно для детей, имеющих сопутствующие расстройства нервной деятельности, расторможенность и т.д.

Посредством регулярных занятий скалолазанием нормализуется кровообращение, а как следствие и внутричерепное, внутриглазное давление,

стимулируется кровоснабжение сетчатки глаза, хрусталика, также роговицы, что важно для детей с нарушениями зрения.

В настоящее время на территории Российской Федерации параклимбинг не признан официальным видом спорта, но использование его элементов может стать частью реабилитационного процесса инвалидов и детей с ОВЗ.

Ещё во времена СССР занятия пешеходным и спортивным туризмом стали частью программы воспитания и физического оздоровления школьников. В настоящее время эти традиции возрождаются и воспитание в походных условиях снова занимает важное место в системе образования школьников.

Спортивное ориентирование - это спорт на свежем воздухе. Не секрет, что для городского жителя ничто не заменит оздоровительного влияния леса. Пребывание в лесных массивах, совмещенное с активным передвижением, благотворно сказывается на здоровье любого человека. Подобный эффект обеспечивается комплексом воздействия факторов окружающей среды на организм.

Лесной воздух содержит обилие фитонцидов и легких аэроионов. Тишина, пение птиц, ароматы трав и цветов оказывают положительное влияние на эмоциональное состояние ребёнка. Целебными свойствами обладают также аэроионы отрицательной полярности и фитонциды.

Еще Ильей Мечниковым была установлена тесная связь между психоэмоциональным состоянием человека и его иммунитетом.

У людей, продолжительное время находящихся в естественной атмосфере летучих веществ растений, повышается жизненный тонус, стабилизируются процессы возбуждения и торможения в коре больших полушарий, уменьшается напряжение нервной системы, снижаются проявления психоэмоционального дискомфорта [5. 464 с]

Именно в таких условиях проходят занятия спортивным ориентированием. Включение в программу обучения данного вида физической активности позволяет стимулировать умственную деятельность учащихся, дает возможность творчески мыслить, быстро и четко находить решение в нестандартной ситуации. Ориентирование подходит также и детям с заболеваниями опорно-двигательного аппарата. "Трейл - О" - это «ориентирование по тропам», которое в настоящее время активно развивается Федерацией спортивного ориентирования России, как вид спорта, где инвалиды могут участвовать наравне со здоровыми людьми.

Одним из компонентов процесса реабилитации является ее когнитивная составляющая. Известно, что у детей, имеющих нарушения органов чувств, помимо основного заболевания присутствуют и сопутствующие ему сенсорные депривации. Подобные отклонения приводят к снижению потока нервных импульсов, идущих в ЦНС от афферентных нейронов и рецепторов. Это в свою очередь становится основой для отставания развития когнитивных способностей у ребенка, что в итоге приводит к серьезным задержкам развития умственных способностей и формирования полноценной личности.

Данную проблему позволяет устранить включение в образовательную программу занятий по эколого-краеведческому и исследовательскому туризму.

В рамках внеурочной деятельности посредством совмещения занятий туризмом с экологией формируется устойчивая мотивация к познанию естественно-научных дисциплин. Подобным образом в программе дополнительного образования реализуются метапредметные результаты учебной деятельности в соответствии с требованиями реализации ФГОС.

Примером подобного влияния является улучшение показателей успеваемости воспитанников, посещающих занятия секции методического объединения "Туризм" ГОАОУ ЦОРИО. Многие из этих ребят становятся участниками экологических акций, всероссийских экологических проектов, олимпиад, и др. мероприятий, проявляя особый интерес к познанию, исследованию и сохранению окружающего нас природного мира, а также культурного наследия.

Подводя итог следует отметить, что использование комплекса различных адаптивных туристических дисциплин, а также элементов экологического туризма в программах дополнительного образования позволяет обеспечить в полном объеме процесс реабилитации и развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Подходя к решению проблемы различными путями мы обеспечиваем наиболее полное решение задачи физического оздоровления, умственного развития и социальной адаптации учащегося, посредством реализации программы дополнительного образования реализуя требования ФГОС в программах дополнительного образования.

Литература:

1. Ахметшин А.М. Туризм как метод реабилитации и оздоровления инвалидов и пожилых людей, Уфа, 2002-96 с.
2. Бабкин А. В. Специальные виды туризма учебное пособие, Ростов-на-Дону, 2008.
3. Евсеев С.П., Аксенова О.Э. Технологии физкультурно-спортивной деятельности в адаптивной физической культуре. М.: Советский спорт, 2007
4. Епифанов В.А. Лечебная физическая культура. М., 2009
5. Казьмин В.Д. Санаторно-курортное лечение в специальных и домашних условиях. М.: Феникс, 2008. 464 с.
6. Маслов А.Г. подготовка и проведение соревнований учащихся "Школа безопасности", М., 2000 -
6. Мошков В.Н. Общие основы ЛФК. Москва., 1993
7. Попов С.Н. Физическая реабилитация. Р/Д, 1999
8. <https://rufso.ru/>

**Арзанцева Я. А., Добрынина Т. А.
г. Мичуринск МБДОУ Детский сад №29 «Журавушка»**

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ.

Дети с ОВЗ — это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания, то есть это дети - инвалиды либо другие дети в возрасте до 18 лет, не признанные в установленном порядке детьми-инвалидами, но имеющие временные или постоянные отклонения в физическом или психическом развитии и нуждающиеся в создании специальных условий для обучения и воспитания.

Среди них дети:

- с проблемами речевого развития
- с проблемами психического развития
- с нарушением зрения (слепые, слабовидящие)
- соматически ослабленные
- с нарушениями слуха (глухие, слабо слышащие)
- с нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- с умственной отсталостью;
- с расстройством аутистического спектра (дети-аутисты) [1,стр.45].

В нашем дошкольном учреждении существуют следующие направления коррекционно-педагогической работы специалистов с детьми с ОВЗ:

1.Диагностический.

Основной целью данного этапа является сбор необходимой информации об особенностях психофизического развития, выявление структуры речевого нарушения и потенциальных возможностей ребёнка. Результаты диагностического обследования доводятся до сведения всех участников коррекционно-педагогического процесса. Модель профессиональной взаимосвязи всех специалистов ДООУ (педагога-психолога, учителя-логопеда, воспитателя, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре) в работе с ребёнком с особыми образовательными потребностями следующая:

Я, как педагог-психолог организую: взаимодействие педагогов; разрабатываю коррекционные программы индивидуального развития ребёнка; провожу психопрофилактическую и психодиагностическую работу с детьми; организую специальную коррекционную работу с детьми, входящими в группу риска; повышаю уровень психологической компетентности педагогов детского сада; провожу консультативную работу с родителями.

Учитель-логопед диагностирует уровень импрессивной и экспрессивной речи; составляет индивидуальные планы развития; проводит индивидуальные занятия (постановка правильного речевого дыхания, коррекция звуков, их автоматизация, дифференциация и введение в самостоятельную речь), подгрупповые занятия (формирование фонематических процессов); консультирует педагогических работников и родителей о применении логопедических методов и технологий коррекционно-развивающей работы;

Музыкальный руководитель осуществляет музыкальное и эстетическое воспитание детей; учитывает психологическое, речевое и физическое развитие детей при подбор материала для занятий; использует на занятиях элементы музыкотерапии и др.

Инструктор по физической культуре осуществляет укрепление здоровья детей; совершенствует психомоторные способности дошкольников.

Воспитатели проводят занятия по продуктивным видам деятельности (рисование, лепка, конструирование) по подгруппам и индивидуально организуют совместную и самостоятельную деятельность детей; воспитывают культурно-гигиенические навыки, развивают тонкую и общую моторику; организуют индивидуальную работу с детьми по заданиям и с учетом рекомендаций специалистов (педагога-психолога, учителя-логопеда); применяют здоровьесберегающих технологии, создают благоприятный микроклимат в группе; консультируют родителей о формировании культурно-гигиенических навыков, об индивидуальных особенностях ребенка, об уровне развития мелкой моторики.

Медицинский персонал: проводит лечебно-профилактические и оздоровительные мероприятия; осуществляет контроль за состоянием здоровья детей посредством регулярных осмотров, за соблюдением требований санитарно-эпидемиологических норм.

2.Консультативно-проективный этап. На этом этапе мы обсуждаем возможные варианты решения проблемы, определяем наиболее эффективные методы и приёмы коррекционной работы, составляем индивидуальные программы, распределяем обязанности по их реализации, уточняем сроки. Задача каждого специалиста в том, что каждый выполняет определенные задачи в своей области работы.

2.Деятельностный этап.

В ходе этого этапа реализуется индивидуальные программы комплексного сопровождения детей с ОВЗ. Занятия, с детьми, дают возможность для создания обогащенной речевой среды, которая позволяет формировать все стороны речи: фонетико-фонематическую, лексико-грамматическую, связную речь. Воспитатели в нашем детском саду проводят занятия в соответствии с индивидуальным образовательным маршрутом. Основными направлениями являются: формирование познавательных процессов с использованием различных игр и упражнений, адаптация воспитанника в детском коллективе, формирование навыков самообслуживания детей в процессе выполнения режимных моментов, организация игровой деятельности вне занятий, на прогулках [3,стр.55]

3. Консультативно-просветительское сопровождение семьи.

Родители являются полноправными участниками воспитательно-образовательного процесса. Они имеют всю информацию о том, какое психологическое и педагогическое воздействие оказывается на их ребёнка в ДОУ. Мы вовлекаем родителей в коррекционно-педагогическое воздействие, что способствует росту их активности, повышение педагогической компетентности, а также меняет характер отношений родителей к ребёнку и его особенностям. Практика показывает, что осознанное включение родителей в совместный с учителем-логопедом коррекционный процесс позволяет значительно повысить его эффективность [2, стр.78].

В нашем дошкольном учреждении работа с детьми с ОВЗ предполагает: разработку рекомендаций для родителей в соответствии с индивидуальными особенностями их ребёнка; проведение консультаций, тренингов, практикумов по реализации коррекционно-развивающих задач; проведение открытых занятий.

Вся наша работа направлена на взаимодействие специалистов, воспитателей и родителей в условиях ДОУ, которое даёт возможность оптимизировать коррекционно-развивающий процесс, своевременно на ранних этапах развития и комплексно оказывать помощь ребёнку с ОВЗ и его семье. Добиваться максимальной динамики развития ребёнка с учётом его индивидуальных особенностей и возможностей, создать оптимальные условия для социализации ребёнка в обществе.

Для обеспечения развития детей с ОВЗ в условиях нашего детского сада мы стараемся обеспечить системный подход психолого-педагогического сопровождения. Воспитатели и специалисты ДОУ составляют индивидуальный маршрут развития каждого ребёнка с ОВЗ на основе интеграции всех образовательных областей.

Так же мы тесно взаимодействуем с семьёй воспитанника с ОВЗ, что является направлением в работе педагогов и предусматривает разработку рекомендаций для родителей в соответствии с индивидуальными особенностями их ребёнка; проведение консультаций, тренингов, практикумов по реализации коррекционно-развивающих задач; проведение открытых занятий с целью обеспечения возможности наглядно продемонстрировать родителям результаты успешного развития ребёнка.

Список использованной литературы

1. Дрягина, И.С. Создание профессионального педагогического сообщества как основной ресурс развития инклюзивного образования [Текст] / И.С. Дрягина // Дефектология. – 2013 - №1.

2. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Организация и содержание деятельности психолога специального образования. М.: АРКТИ, 2005

3. Закрепина, А.В., Браткова, М.В. Разработка индивидуальной программы коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей

дошкольного возраста с отклонениями в развитии / А.В. Закрепина, М.В. Браткова / Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2008 - № 2 – С. 9 -19

Эл. адрес: arzantsewa@yandex.ru

**Астапенкова Г.Ю.,
преподаватель Г(О)Б ПОУ
"Задонский политехнический техникум"**

РЕАЛИЗАЦИЯ ФГОС ДЛЯ ЛЮДЕЙ С ОВЗ В РАМКАХ СПО

В настоящее время в России более 10% населения с отклонениями в развитии из которых 700 тысяч - дети-инвалиды. Эти люди имеют огромный творческий, интеллектуальный, профессиональный потенциал, который невозможно реализовать без поддержки не только со стороны государства, но и неравнодушных людей.

В соответствии с Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года стратегической целью государственной политики в области образования является повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина.

Начальной ступенью успешной социализации, обеспечению полноценного участия в жизни общества, самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности является получение образования детьми с ОВЗ. В соответствии с российским законодательством такая категория детей может обучаться как в отдельных группах, так и в смешанных.

В Задонском политехническом техникуме производится обучение студентов с ОВЗ разных категорий. Для детей с нарушениями слуха созданы отдельные группы.

Создание групп с ОВЗ по слуху началось ещё в 2013 году в рамках эксперимента, который оказался настолько успешен, что набор студентов теперь производится ежегодно. А в 2017-м году состоялся первый выпуск квалифицированных работников среднего звена по таким специальностям как 23.02.03. Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта и 19.02.08. Технология мяса и мясных продуктов.

Обучение людей уже само по себе является искусством. Дети словно мягкая и податливая глина, из которой наставник способен создать шедевр. Особенные дети требуют особого подхода. Получение профессионального образования для них открывает новые возможности, формирует мировоззрение,

развивает адаптивные способности к активно изменяющимся условиям жизни. А обучение детей с ограниченными возможностями здоровья со сверстниками, не имеющими таких ограничений, приводит к большей социализации и адаптации к жизни в обществе.

На уроках не обойтись без взаимопомощи, которая реализуется не только через взаимодействие "преподаватель-студент", но и "студент-студент". В результате такой работы происходит формирование социальной компетентности всех обучающихся. А индивидуальные консультации по предмету становятся важным фактором, способствующим индивидуализации обучения и установлению контакта между преподавателем и обучающимся инвалидом или обучающимся с ограниченными возможностями здоровья. В ходе таких консультаций снимается много вопросов, связанных с индивидуальным темпом освоения учебного материала этой категории обучающихся.

Моя цель как преподавателя состоит не столько в обучении студентов определённой специальности сколько в формировании их личностных качеств, интереса и любви к своему делу. С 2014-го года в нашей стране проводится конкурс профессионального мастерства "Абилимпикс". В этом году наши студенты будут участвовать в его региональном этапе, который проводится на площадках Задонского техникума, уже в третий раз. Конкурс "Абилимпикс" - один из способов мотивации моих (и не только) учеников, толчок к стремлению стать профессионалом и реализоваться в жизни. Предметы, которые я преподаю - "техническая механика" и "материаловедение"- являются начальной ступенью к освоению специальности "Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта". Поэтому участие студентов в конкурсе - показатель эффективности работы не только преподавателей, ведущих специальные предметы, но и моей собственной.

Обеспечение доступного качественного профессионального образования инвалидов и лиц с ОВЗ является одним из приоритетных направлений регионального образования. Основной задачей, которую ставит перед собой образовательное учреждение – это максимальное привлечение к профессиональному образованию и обучению маломобильных групп населения.

Результатом создания в Задонском политехническом техникуме групп для студентов с ОВЗ по слуху стало: повышение охвата профессиональным образованием обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, проживающих на территории Липецкой области, повышение показателей их трудоустройства, формирование информационного пространства и механизмов сетевого взаимодействия, на привлечение инвалидов в систему профессионального образования, развитие профориентации и системы информирования, изменение отношения к проблемам инвалидности в обществе в целом.

Астахова А. А.

г.Москва,

Студентка магистратуры 2-го курса

направление «Специальное (дефектологическое) образование»

профиль «Инклюзивное образование детей с ООП»

кафедра олигофренопедагогики

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Научный руководитель: Афанасьева Юлия Анатольевна,

доцент, кандидат педагогических наук

ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА КОММУНИКАТИВНОЙ ГОТОВНОСТИ У ДЕТЕЙ С РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ В ГРУППЕ ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЕ

Коммуникативная готовность - это процесс социального взаимодействия, который предполагает у ребенка наличие умения вступать в контакт с другим собеседником или с группой собеседников, поддерживать это общение с целью получения, обмена или передачи информации.

В этом процессе можно выделить основные направления, психологические факторы, влияющие на становление коммуникативной готовности. Это внутренний фактор, или речевая активность, и внешний фактор, или речевая среда. Есть дошкольники с высокой активностью, которые очень любознательны, они охотно вступают в общение, как со взрослыми, так и с детьми, хотят удовлетворить свою любознательность. Но есть дети с низкой речевой активностью, они обычно молчаливы, стеснительны и, как следствие, не стремятся к активному общению. Чаще всего это связано с наличием определенных дефектов речи (невнятность речи, заикание) или с ее недоразвитием, недостаточным лексическим запасом. Педагогам и воспитателям при работе с такими детьми следует уделять им особое повышенное внимание, помогать преодолевать определенные страхи и комплексы в общении. Таким детям надо помочь адаптироваться в детском коллективе: научить их играть и работать вместе со сверстниками, а также научить их обращаться за помощью к взрослым. Работу над адаптацией лучше проводить заранее, до поступления в школу. Хорошо, когда ребенок поступает в первый класс с группой уже знакомых ему сверстников. Это возможно, когда

дети из одного учебного корпуса (детского сада) переходят в соседний школьный учебный корпус или, когда дети знакомятся и учатся взаимодействовать в группах по подготовке к школьному обучению.

Подготовка к школе – это целый комплекс мероприятий, направленный на всестороннее развитие личности дошкольника предшествующий обучению в школе, который охватывает все сферы жизни ребенка.

Еще в 60-е годы XX столетия Л.И. Божович [1] в своих статьях указывала, что готовность к школе складывается из личностной готовности и уровня развития познавательной деятельности, стремления узнать, понять и объяснить окружающий мир. У ребенка, поступающего в школу должна появиться готовность к изменению социальной позиции, желание учиться. Стремление познать окружающий мир в свою очередь порождает активную мотивированную речевую деятельность со взрослыми, особенно с учителем, который для младшего школьника является авторитетом и примером для подражания. Интеллектуальная и личностная готовности далеко не всегда совпадают. Личностная готовность показывается через отношения учащегося к школе, к преподавателю и к себе лично. Точно так же считает и В.С.Мухина. По ее мнению, ребенок готов к школе тогда, когда у него появилось желание и осознание необходимости к обучению. [2]

Проблемой готовности к школьному обучению в разные годы занимались разные педагоги и психологи: К.Д.Ушинский, М.В.Прохорова и С.М.Громбах, Кравцова Е.Е., Нижегородцева Н.В. и другие. [3,4,5]

Во многих работах и исследованиях, несмотря на разные подходы к понятию готовности к школьному обучению, подтверждается мнение что коммуникативная готовность среди них занимает особое место, потому что без коммуникативной готовности мы не сможем вырастить из ребенка полноценную личность. Коммуникативный процесс играет важную роль во взаимоотношениях между людьми, как человек умеет общаться, обмениваться информацией, осознавать и понимать получаемую и передаваемую информацию, как он строит диалог общения и как поддерживает его, во многом показывает и определяет его значение и место в социокультурном развитии общества.

Овладение ребенком речью еще не предполагает его успешности и востребованности в коллективе сверстников, а что тогда говорить о детях с задержкой в речевом развитии?

Актуальность данной проблемы в наше время определяется и тем, что количество детей с недоразвитием речи постоянно увеличивается и коррекционная работа должна проводиться не только в ДООУ, но и в школе, особенно в момент перехода из одного учебного заведения в другое. В связи с

этим я считаю достаточно актуальным изучение особенностей процесса социализации и коммуникации детей с речевой патологией в группу нормотипичных сверстников. Это исследование должно проходить с целью создания комплекса методик и разработки методов, способствующих формированию и дальнейшему развитию коммуникативной активности у детей с разным уровнем речевого развития к школе. И что бы поступление ребенка в первый класс было важным и радостным моментом как жизни самого ребенка, так и в жизни всей его семьи, а не началом новых испытаний и мучений, необходимо всесторонне подойти к вопросу в рамках комплексов образовательных учреждений всех уровней, начиная с выявления особенностей раннего развития на этапе дошкольного периода, правильной подготовки его к школе и дальнейшее сопровождение с первых дней в обучения. И чем раньше будут проводиться мероприятия, способствующие адаптации и социализации детей к обучению в школе, тем это лучше. Ведь подготовка к школе и поступление в школу является важным событием в формировании личности каждого ребенка, особенно ребенка, с который имеет проблемы с общением.

Учитывая индивидуальные потребности детей с недоразвитием речи, необходимо осуществлять плавный переход к учебной деятельности через игровую, близкую дошкольному возрасту, создавать развивающую среду и использовать различные формы воздействия. Это является основанием для выбора психолого-логопедических технологий, которые обеспечили бы гармоничное развитие личности ребенка с речевым недоразвитием и его нормальную социализацию в детском коллективе. Тогда процесс адаптации к школьным условиям и последующее обучение пройдет более гладко и не повлечет за собой психотравмирующие ситуации у детей с особенностями здоровья. К сожалению, при составлении программ и выбора технологий обучения в группах подготовки к школе учителя обычных общеобразовательных школ редко задумываются над особенностями каждого отдельного ребенка, посещающего дошкольную подготовку.

Здесь мы сталкиваемся с другой проблемой. Недостатки в информированности учителей, отсутствие преемственности при передаче результатов диагностик детей из дошкольного учреждения в общеобразовательную школу и, как результат, потеря времени для адаптации и социализации детей перед началом процесса обучения представляет не только теоретический интерес, но и может иметь практическую значимость.

Таким образом, необходима разработка педагогических условий по развитию навыка коммуникативной готовности к обучению в инклюзивном классе у детей с общим недоразвитием речи до начала обучения в школе, а именно в период подготовки к школьному обучению.

В целях повышения результативности занятий с дошкольниками, имеющими речевые расстройства и для наибольшего развития коммуникативных навыков у детей с недостатками речи предлагается интегрировать в занятия в группах подготовки к обучению в школе технологии, психологические методы и приемы коррекционного воздействия. Используя на этих занятиях различные виды деятельности (игровая деятельность, арт-терапия, имаготерапия, музыкотерапия, кинезитерапия, библиотерапия), дети учатся взаимодействовать в коллективе, подчиняя личные интересы мнению своих сверстников, вступать в общение и обмениваться имеющейся информацией.

Формирование коммуникативной готовности к школьному обучению старших дошкольников с общим недоразвитием речи будут способствовать не просто применение одного или всех выше перечисленные приемов или методов коллективной работы, а конкретный набор воздействий в зависимости от особенностей состава группы детей с точки зрения индивидуальных особенностей и межличностных взаимодействий. Зачастую учителю придется корректировать программу и методы работы в ходе становления детского коллектива и установления дружеских взаимоотношений.

Таким образом, учителям и воспитателям необходимо по-другому взглянуть на составление программы подготовки детей к школе, чтобы уменьшить возможность возникновения стрессовых ситуаций для детей. И тогда начало учебного года и дальнейшие шаги в школьной жизни будут действительно радостным этапом в жизни ребенка.

Список литературы:

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. / Л.И. Божович. - СПб.: Питер, 2008. — 398 с.
2. Венгер Л.А., Мухина В.С. Дошкольная психология: Учебное пособие для педучилищ. – М.: Просвещение, 1988. – 335 с.
3. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. - СПб.: Питер, 2009. — 500 с., ил.
4. Нижегородцева, Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: Пособие для практических психологов, педагогов и родителей. / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 256 с., ил.
5. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: Учеб. пособие. – М., 1991.

Бадулина Н.М.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С РАС НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Развитие инклюзивной практики в современном образовании ведет к тому, что в качестве объектов включения выступают сложные категории детей с ОВЗ, например, дети с расстройствами аутистического спектра (РАС). На данном этапе существует много вопросов, связанных с недостаточно разработанной нормативно-правовой базой, нехваткой методического обеспечения.

К расстройствам аутистического спектра (РАС) относятся: детский аутизм, атипичный аутизм, синдром Аспергера, органический аутизм и аутистическое расстройство. Аутизм определяется как общее расстройство развития, при котором отмечается максимальный дефицит эмоций и сферы общения. Расстройства проявляются в диапазоне состояний, которые могут включать-нарушение социального поведения, коммуникации и вербальных способностей, сужение интересов, деятельности, которые специфичны для каждой личности. Заметим, что интеллектуальный уровень разный: от тяжелого повреждения до высоких когнитивных способностей.

Важно отметить, РАС часто сопровождаются другими нарушениями, в том числе эпилепсией, депрессией, тревожным состоянием, гиперактивным расстройством с дефицитом внимания. Когда ребёнок с расстройствами аутистического спектра вырастает до школьного возраста, педагоги сталкиваются с трудностями в его обучении: нарушение коммуникационных возможностей, стереотипное мышление, неспособность воспринимать новое, сопротивление введению новых правил поведения. Поэтому особенности психического развития ребенка с аутизмом определяют необходимость создания специальных форм организации его школьного обучения.

Практика показывает, что для данной категории детей важно внедрить и разработать различные модели обучения, позволяющие дать ребенку образование, которое адекватно возможностям, уровням развития, способностям детей с РАС. Кроме того, важной составляющей является развитие практического и когнитивного потенциала ребенка. Из опыта работы могу смело заявить, большинство аутичных детей могут учиться, развиваться, осваивать школьную образовательную программу, если на ранних этапах будет

оказана поддержка. Я говорю о совместной работе родителей, медицинских работников, педагогов, психологов.

Давайте поговорим о трудностях, которые возникают у таких необычных детей.

Некоторые ученики с РАС могут не справляться с заданиями на уроке просто из-за недостатка мотивации или усталости. Для педагога очень трудно именно произвольно сосредоточить ребенка на задании. И попытки установления эмоционального контакта с таким учеником просто не срабатывают. Поэтому не следует торопиться с прямым обращением к ребенку, особенно при первых контактах, следует дать ему время проявить инициативу.

В этой ситуации можно организовать работу ребенка опосредованно, например, через любимую игрушку, любимые и знакомые виды деятельности, которые помогут его подтолкнуть к выполнению нужного нам задания. Отметим, что такой ребенок часто воспроизводит случайно запомнившиеся или заученные фразы и действия, а на простейшие вопросы не может ответить. Нужно рассматривать такое поведение не как сопротивление или негативное отношение, ученик, действительно, часто не в состоянии произвольно(!) повторить свои достижения. Это давно известный факт, что аутичные дети трудно переносят приобретенные навыки и умения в другую, хотя и подобную, ситуацию. Более того, неудачные попытки выполнения заданий могут спровоцировать вспышки ярости и агрессии, а также негативизма и самоагрессии. Истерики запускаются реакцией «бежать или сражаться», когда в ответ на стресс идет сильный выброс адреналина. Это заставляет ребенка инстинктивно вести себя так, как будто его жизнь находится в опасности. Важно помнить, что детей с расстройствами аутистического спектра отличает крайняя социальная негибкость, стремление к постоянству, а также вспышки гнева и истерики, часто агрессия и самоагрессия, которые могут быть связаны с изменениями в расписании действий, смены обстановки, сменой деятельности или любыми другими ситуациями, в которых ребенок не может контролировать происходящее или добиться получения желаемого результата.

Необходимо вспомним важные правила общения с детьми с РАС.

-не прикасайтесь к ребенку, не гладьте ребенка по голове, исключая случаев экстремальной ситуации.

-говорите спокойно, негромко, выбирая простые по составу предложения.

-употребляйте простые фразы. Упрощайте сказанное.

-не забудьте, ученику с РАС может потребоваться больше времени, чтобы осмыслить услышанное и каким-либо образом отреагировать на услышанное.

-постарайтесь избегать громких звуков, звонков, шумов, ярких, мигающих огней.

-всегда обращайтесь внимание на первые симптомы приближения эмоционального срыва, истерики.

-избегайте использования иронии, сарказма, двусмысленных выражений.

-обратите внимание, ученик с РАС часто избегает контакта с глазами собеседника, но это не означает неуважение или ложь.

У детей с нарушениями эмоциональной регуляции легко спровоцировать срыв. И, иногда, родители и педагоги пытаются убрать любые источники стресса в жизни ребенка, но, это невозможно сделать, на самом деле, никто не может установить полный контроль над всеми ситуациями в жизни ребенка. Давайте, попробуем помочь ребенку освоить навыки саморегуляции. Но это не о том, что делать, когда начинается «проблемное» поведение. Наша цель-не допустить такого поведения, срыва в принципе, увидеть начальные симптомы, купировать их, не допуская дальнейшего развития.

Начиная урок английского языка, я всегда задаю вопрос - «How are you?» («Как ты? Как дела?»). На помощь приходит наглядность с изображениями разного эмоционального состояния. Ученик показывает картинку и составляет предложение по образцу « I am well, I am sad, I am happy.»(У меня все хорошо. Я печален. Я счастлив.) Если я слышу положительный ответ, то, конечно, можно начинать урок в полном запланированном объеме. В противном случае выясняю причину тревожности, отрицательного настроения на урок, чтобы снять эмоциональное напряжение, а затем и купировать срыв. В данном случае на помощь придет рисование (следует «вырисовать» отрицательные эмоции), прослушать /спеть песню, побеседовать.

Если затронуть содержательную часть урока или занятия, следует начинать урок с того вида деятельности, которую любит ребенок, к какой уже привык и адаптировался ученик, что приносит приятные положительные моменты. Другими словами, мы ориентируемся на интересы, склонности ребенка.

Нельзя не сказать о важной роли наглядности на уроке. Использование наглядности, которая показывает последовательность действий во время занятия, снимет нервозность у ученика, поможет сосредоточиться. На первых уроках с учениками я записываю план урока в поурочную тетрадь, использую карточки с изображениями последовательности видов деятельности на уроке, например, «грамматика», «чтение», «говорение», «аудирование». Мы знаем, принцип наглядности является одним из базовых методических принципов обучения любому предмету, в том числе и иностранному языку. Чем больше

каналов восприятия задействовано в процессе получения, обработки и применения информации, чем больше ассоциативных связей создается в связи с изучаемым материалом, тем выше вероятность его прочного усвоения. Современная методика предусматривает использование на занятиях всех видов наглядности, что способствует образованию правильных представлений об изучаемых явлениях в области языка и окружающем мире и развитию соответствующих навыков и умений. Для обучения детей с расстройствами аутистического спектра подходит китайская поговорка: «я слышу, и я забываю, я вижу, и я запоминаю, я делаю, и я понимаю». Поэтому весь учебный материал подкрепляю визуально. Для расширения словарного запаса использую как можно больше картинок, схем или зрительные опорные сигналы, которые помогают ребенку сосредоточиться на актуальной информации. Говорение – это самый сложный вид речевой деятельности, овладение которым сопряжено с большими трудностями. Чтобы снять возникающие трудности и помочь ученику в процессе обучения монологическому высказыванию, я использую разнообразные опоры, такие как логико-синтаксические схемы, логико-коммуникативные программы, а также наглядность-предметные картинки и ситуативные картинки, картинки изолированного действия, документальный страноведческий материал, карта (города или местности, о которой идет речь), диаграмма (например, семейное «дерево»), таблица (с цифровыми или фактическими данными), ассоциативная карта типа «mind map» (лексические ассоциации по той или иной теме), карточки типа «flow chart» (с последовательностью событий). Опоры всегда информативны. В одних случаях информация развернута (содержательные опоры), в других – сжата (смысловые опоры), но в любом случае она – толчок к размышлению.

Очень важно следить за интонацией голоса. Повышение голоса может вызвать у ребенка нервозность, тревогу, беспокойство. Использование простых по составу слов, предложений не вызовет у ребенка затруднений.

Для некоторых учеников с РАС я использую ФСТ-функционально-смысловые таблицы. Для такой категории учеников очень важна предсказуемость, алгоритм действий. Таблица – это «алгоритм высказывания», в которой заложены различные варианты высказывания на определенную тематику. Данные таблицы могут быть использованы для автоматизации владения лексическими единицами темы, организации самостоятельной работы на стадии репродукции коммуникативного материала. Ценность данного вида работы заключается в предоставлении возможности использования всех видов речевой деятельности, также мы реализуем личностно-ориентированный подход к обучению, то есть в центре находится ученик, его интересы и учебная деятельность. Проблема развития связной речи является одной из центральных задач школьного образования. Это одна из важнейших сторон обучения и родному языку. Кроме того, ФСТ дает нам возможность использовать клише,

адаптировать различные коммуникативные ситуации, учиться рассуждать и обобщать. На первой стадии выполнения данного задания я сама заполняю таблицу, объясняю ученику принцип работы с ней, вместе составляем высказывание на тему. Затем на последующих уроках ученик составляет рассказ по полученной опоре. Выполнение этого задания является очень интересным для учеников, оно развивает мышление, внимание, память, помогает научиться мыслить, а также повышает мотивацию изучения иностранного языка.

Одной из задач в создании условий для социализации ребенка является его вовлечение во внеурочную деятельность. Я стараюсь активно привлекать учеников в олимпиадном школьном движении, в творческих конкурсах разных уровней. Работа с родителями очень специфична и важна. Важно проводить консультирование родителей детей по вопросам развития способностей по предмету. Знания педагога и родителей об особенностях развития и поведения ребенка должны дополнять друг друга и быть основой для выработки единой стратегии и тактики по отношению к ребенку-в образовательном учреждении и дома.

Отметим, что дети с РАС способны освоить школьную программу. Но главное для них - научиться жизненным навыкам, правилам, то есть «научиться жизни», социализация. И только совместная работа родителей, педагогов, психологов, медицинских работников поможет получить детям с РАС образование, адаптироваться в обществе, получить профессию, квалификацию.

Баженова Л.Б.

г. Липецк, МБОУ СШ№33

АКТУАЛЬНОСТЬ РАЗРАБОТКИ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ

В исследованиях, посвященных проблемам нарушений письменной речи детей среднего и старшего школьного возраста, имеется особая категория стойких специфических нарушений письма, проявляющихся в неспособности освоить орфографические навыки, несмотря на знание соответствующих правил, которые правомерно именовать дизорфографией.

Дизорфография – специфическое нарушение орфографического навыка письма на фоне сохранного интеллекта и устной речи.

Нарушение усвоения орфографии оказывает отрицательное влияние на речевое развитие детей, на развитие познавательной деятельности, затрагивает эмоционально-волевую сферу, затрудняет процесс их школьной и социальной адаптации в целом.

У детей с глубокой ЗПР нарушения письменной речи и чтения сохраняются к 5-му классу.

Задержка психического развития (ЗПР) – это особый вид нарушенного развития, характеризующийся замедленным темпом формирования психических функций и личности ребёнка (И.Ю. Левченко).

К числу детей с задержкой психического развития относятся такие, у которых при потенциально сохранных возможностях интеллектуального развития отмечается:

- низкий уровень познавательной активности;
- незрелость мотивации к учебной деятельности;
- сниженная работоспособность по восприятию и переработке информации;
- ограниченные фрагментарные знания и представления об окружающем мире;
- недостаточная сформированность умственных операций;
- отставание в речевом развитии при сохранности анализаторов, необходимых для благоприятного становления речи и др.

Статистика показывает, что 90% детей с ЗПР 11-16 лет имеют ошибки дизорфографические. Существенную роль в их возникновении играют:

- дефицит произвольной концентрации, переключения и распределения внимания;
- нарушения слухоречевой памяти;
- нарушение буквенного гнозиса;
- нарушение динамического праксиса руки;
- затрудненность восприятия ритмической структуры слова;
- нечеткая дикция, плохая артикуляция;
- нарушение лексико-грамматического строя речи;
- наличие в анамнезе или в настоящее время задержки психического развития, что в свою очередь тормозит коррекцию устной и письменной речи.

Особенно данные нарушения усугубляются при переходе учащихся из начальной школы в основную. При системной коррекционной работе в младших классах с учащимися количество стойких нарушений устной и письменной речи, обусловленных ЗПР, становится меньше, но и в 5 классе проблема не исчезает. Область преодоления симптоматики дизорфографии мало изучена. Поэтому логопедическое сопровождение становится необходимым для детей с ЗПР и на основной ступени обучения.

Следует отличать дизорфографические ошибки от дисграфических. Неполноценность фонематического анализа приводит к дисграфии, а несформированность морфологического анализа – к дизорфографии.

Выделяют основные три вида дизорфографии:

- морфологическая дизорфография, сопровождающаяся большим количеством орфографических ошибок, проявляющихся в самостоятельном письме (сочинения, изложения и др.);
- синтаксическая дизорфография – стойкая неспособность овладеть синтаксическими правилами на письме, т.е. пунктуацией;
- смешанная дизорфография, которая включает в себя сочетание орфографических и пунктуационных ошибок.

Ученику с ЗПР присущи парциальная недостаточность познавательной деятельности, аграмматизмы окончаний слов в речевом потоке, а также несформированность функций фонематического анализа и синтеза, фонематических различий, лексико-грамматического строя речи, недоразвитие пространственных и зрительных представлений, которые приводят к стойким специфическим и орфографическим ошибкам на письме. Количество дисграфических ошибок к концу четвертого класса сокращается, а количество орфографических сохраняется в связи с недостаточным навыком применения правил письма и усложнением программного материала по русскому языку. Такому ребенку затруднительно учиться в классном коллективе. Кроме устойчивых трудностей в освоении образовательных предметов (русского языка, литературы) ученик с ЗПР испытывает коммуникативные трудности, встречают негативное отношение сверстников. Для реализации интегрированного обучения ребенка с особыми образовательными потребностями необходимо комплексное сопровождение, которое поможет ему осваивать программу, предназначенную для здоровых сверстников. Сотрудничество родителей, учителей, педагога-психолога, учителя-логопеда, обеспечивающее воспитание, обучение, коррекцию пробелов знаний, предупреждение и устранение негативных наслоений, возникающих от стойкой личной неуспешности, развитие познавательных интересов, навыка успешности - мотивационной основы обучения. Таким образом, возникает острая необходимость создания специальной индивидуальной программы по коррекции дислексии, дисграфии и дизорфографии для учащихся с ЗПР 5-го класса.

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА

ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С ЗПР

5 КЛАСС

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Рабочая программа логопедических занятий для устранения пробелов в изучении русского языка и литературы учащихся с ЗПР 5 класса составлена на основе Примерной программы основного общего образования по русскому языку, созданной с учетом целей, задач и требований ФГОС второго поколения и федерального компонента государственного стандарта. Программа логопедических занятий реализует постоянное специально организованное логопедическое сопровождение, коррекцию дислексии, дисграфии и дизорфографии, создаёт оптимальные условия обучающимся для успешного овладения основным курсом русского языка. Программа предназначена для поддержки основного курса русского языка, детализирует и раскрывает содержание стандарта, определяет общую стратегию обучения, воспитания, развития и коррекции учащихся.

Содержание программы ориентировано на восполнение пробелов изученного и дальнейшее обучение русскому языку, направлено на достижение положительных результатов в освоении основной образовательной программы основного общего образования по русскому языку. В то же время цели программы имеют свою специфику, обусловленную психологическими особенностями развития учащихся, их умственными способностями.

Рабочая программа для коррекции дислексии и дисграфии, а также дизорфографии обучающихся 5 класса составлена на базе учебника: Русский язык 5 класс. Учебник для общеобразовательных организаций. В 2ч. Т.А.Ладыженская, М.Т.Баранов, Л.А.Тростенцова и др., М.: «Просвещение», 2015.-191с.-175с.

Данная программа конкретизирует содержание стандарта, обеспечивает последовательность изучения тем и разделов с учетом межпредметных и внутрипредметных связей, логики учебно-коррекционного процесса, психологических особенностей учащихся.

При разработке данной программы использовались следующие нормативные документы:

- Конституция РФ (Конституция РФ – М: Юридическая литература, 2009)
- Закон «Об образовании в РФ» (от 29.12.2012 №273-ФЗ)
- Закон «О языках народов Российской Федерации»
- Федерального компонента государственного образовательного стандарта общего образования, утверждённого приказом МО РФ № 1089 от 05.03.2004 года.

Направленность программы коррекционно-развивающая.

Новизна программы заключается в тесной взаимосвязи между учителем – учеником – учителем-логопедом в работе по преодолению трудностей овладения и применения грамматических правил. Использование специально разработанных алгоритмов по преодолению дизорфографии на логопедических занятиях и уроках русского языка, способствующих дальнейшему усвоению тем предмета по развитию речи, орфографии, синтаксису, пунктуации, орфоэпии.

Педагогическая целесообразность коррекционно-развивающей программы Программа предполагает возвращение к уже изученному, коррекцию пробелов знаний, необходимую для преодоления дислексии, дисграфии и дизорфографии, а также для успешного овладения новыми знаниями на уроках русского языка и литературы.

Цель: создание условий для коррекции стойких специфических нарушений чтения, письма, усвоения и применения орфографических знаний, умений и навыков, обусловленных ЗПР, недоразвитием ряда неречевых и речевых психических функций.

Для достижения цели решается ряд задач:

Образовательные:

-формировать навык прогнозирования и распознавания «ошибкоопасных» мест;

-формировать навык запоминания и применения грамматического правила по алгоритму;

-совершенствовать навык грамотного письма;

-сформировать умение оценивания собственных знаний;

-сформировать и отработать навыки деятельности учащихся на содержательном теоретическом материале и специально подобранных практических упражнениях;

-научить применять полученные знания при анализе различных текстов, создании собственных речевых произведений (устных и письменных).

-выполнять упражнения, требующие повышенного внимания, нестандартного мышления и творческого подхода

Развивающие:

- развитие логического мышления учащихся;

- развитие лингвистической культуры;

-развитие самостоятельности, творческого подхода при выполнении

упражнений;

- развитие неречевых психических функций: произвольного внимания, памяти;

- социализации и формирования личности,

Воспитательные:

- формирование правильной самооценки учащихся;

- воспитание нравственных качеств по отношению к окружающим (доброжелательность, чувство товарищества);

- развитие у учащихся интереса к русскому языку посредством словесных игр, шуток, «хитрых вопросов», загадок.

Принципы построения и реализации программы:

В основе построения курса лежат следующие принципы:

- **принцип индивидуальности** - это принцип обучения с учетом индивидуальности каждого;

- **принцип связи теории с практикой** указывает на необходимость подкрепления теоретических положений практическими примерами, использования полученных знаний в практической деятельности;

- **принцип дифференциации и индивидуализации** предполагает на всем протяжении обучения получение подготовки в соответствии с индивидуальными особенностями, способностями и интересами, интеллектуального развития обучающегося для достижения высокой результативности обучения;

- **принцип доступности** предполагает соответствие учебного материала и практических заданий подготовке и уровню развития обучающихся с учетом их возрастных особенностей;

- **принцип интереса** предполагает корректировку программы с опорой на интересы отдельного ученика и детской группы в целом;

- **принцип гуманности** предполагает ценностное отношение к каждому ребенку, готовность поддержать его на пути эмоционально-творческого развития.

Методы, используемые при реализации программы:

- **Вербальный метод** основан на богатстве, выразительности и многоплановости устной речи. Основными приемами и способами вербального обучения являются рассказ, объяснение, лекция, беседа, дискуссия,

инструктирование, изложение, повествование, описание, рассуждение.

• **Иллюстративный метод** заключается в предъявлении обучающимся информации способом демонстрации разнообразного наглядного материала, в том числе с помощью технических средств.

• **Репродуктивный метод** - многократное воспроизведение (репродуцирование) действий, направлен на формирование навыков и умений. Этот метод предполагает как самостоятельную работу обучающихся, так и совместную работу с педагогом.

• **Метод проблемного изложения** - рассчитан на вовлечение ученика в познавательную деятельность в условиях словесного обучения, когда учитель сам ставит проблему, сам показывает пути ее решения, а учащиеся внимательно следят за ходом мысли учителя, размышляют, переживают вместе с ним и тем самым включаются в атмосферу научно-доказательного поискового решения.

• **Частично-поисковые или эвристические методы** - используются для подготовки учащихся к самостоятельному решению познавательных проблем, для обучения их выполнению отдельных шагов решения и этапов исследования.

• **Исследовательские методы** - способы организации поисковой, творческой деятельности учащихся по решению новых для них познавательных проблем.

Возраст детей, участвующих в реализации коррекционно-развивающей программы: учащихся 5-х класса (11-12 лет).

Условия формирования групп:

Протокол ПМПК.

Срок реализации программы:

1 год обучения – 68 часов.

Формы занятий: объяснение, беседа, практическая работа, игра, лингвистические задания, сочинения-рассуждения, описания.

Режим занятий: программа реализуется в общеобразовательном учреждении, количество занятий - 2 раза в неделю по 45 минут.

Форма организации деятельности: индивидуальная.

Количество детей: 1.

Планируемые максимальные результаты освоения курса:

- владеть навыками работы с учебной книгой и другими

информационными источниками, включая СМИ и ресурсы Internet;

- владеть техникой чтения;
- владеть различными видами аудирования (с полным пониманием, с пониманием основного содержания, с выборочным извлечением информации) и информационной переработки текстов различных функциональных разновидностей языка;
- адекватно понимать, интерпретировать и комментировать тексты различных функционально-смысловых типов речи (повествование, описание, рассуждение) и определенной функциональной разновидности языка;
- создавать устные монологические и диалогические высказывания разной коммуникативной направленности в зависимости от целей, сферы и ситуации общения с соблюдением норм современного русского литературного языка и речевого этикета;
- анализировать речевые высказывания с точки зрения их соответствия ситуации общения и успешности в достижении прогнозируемого результата; понимать основные причины коммуникативных неудач и уметь объяснять их;
- оценивать собственную и чужую речь с точки зрения точного, уместного и выразительного словоупотребления;
- опознавать основные выразительные средства языка;
- извлекать необходимую информацию из лингвистических словарей и справочников;
- осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей; планирования и регуляции своей деятельности; владеть устной и письменной речью, монологической контекстной речью;
- участвовать в разных видах обсуждения, формулировать собственную позицию и аргументировать ее, привлекая сведения из жизненного и читательского опыта.

Планируемые минимальные результаты освоения курса:

- проводить фонетический, орфоэпический, звуко-буквенный анализ слова;
- классифицировать и группировать звуки речи по заданным признакам, слова по заданным параметрам их звукового состава;
- членить слова на слоги и правильно их переносить;
- определять место ударного слога, наблюдать за перемещением ударения при изменении формы слова, употреблять в речи слова и их формы в соответствии с акцентологическими нормами;
- использовать знание алфавита при поиске информации;
- сопоставлять и анализировать звуковой и буквенный состав слова;
- опознавать морфемы и членить слова на морфемы на основе смыслового, грамматического и словообразовательного анализа; характеризовать морфемный состав слова, уточнять лексическое значение

слова с опорой на его морфемный состав;

- проводить морфемный и словообразовательный анализ слов;
- применять знания и умения по морфемике и словообразованию в практике правописания, а также при проведении грамматического и лексического анализа слов;
- проводить лексический анализ слова;
- опознавать лексические средства выразительности и основные виды тропов, построенных на переносном значении слова (метафора, эпитет, сравнение, гиперболы, олицетворение);
- отличать слова от других единиц языка; опознавать самостоятельные и служебные части речи и их формы;
- анализировать слово с точки зрения его принадлежности к той или иной части речи;
- проводить морфологический анализ слова;
- опознавать основные единицы синтаксиса (словосочетание, предложение, текст);
- находить грамматическую основу предложения;
- анализировать различные виды словосочетаний и предложений с точки зрения структурной и смысловой организации, функциональной предназначенности;
- опознавать предложения простые и сложные, предложения осложненной структуры, распознавать главные и второстепенные члены предложения;
- проводить синтаксический анализ;
- соблюдать основные языковые нормы в устной и письменной речи;
- опираться на фонетический, морфемно-словообразовательный и морфологический анализ при выборе правильного написания слова;
- опираться на грамматико-интонационный анализ при объяснении расстановки знаков препинания в предложении;
- использовать орфографические словари и справочники по правописанию для решения орфографических и пунктуационных задач.
- анализировать речевые высказывания с точки зрения их соответствия ситуации общения и успешности в достижении прогнозируемого результата; понимать основные причины коммуникативных неудач и уметь объяснять их;
- оценивать собственную и чужую речь с точки зрения точного, уместного и выразительного словоупотребления;
- извлекать необходимую информацию из лингвистических словарей и справочников;
- осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей; планирования и регуляции своей деятельности; владеть устной и письменной речью, монологической контекстной речью;

- участвовать в разных видах обсуждения, формулировать собственную позицию и аргументировать ее, привлекая сведения из жизненного и читательского опыта.

Способы определения результативности

Изучение результативности освоения программы происходит путем непосредственных наблюдений за его учащимися, индивидуального опроса, устной проверки знаний и мыслительных умений, тестирования, письменного самоконтроля, контроля выполнения практических работ.

Для фиксации результатов освоения программы используется информационная карта, заполняемая 2 раза за период обучения по программе. Экспертом в оценке уровня освоения программы учащимися, которая осуществляется с помощью метода наблюдения и метода включения детей в деятельность по освоению программы, выступает учитель-логопед

Содержание рабочей программы

Содержание рабочей программы сопровождает основные содержательные линии настоящей программы (блоки программы). Они соотносятся с основными содержательными линиями основного курса русского языка в образовательной организации, но не дублирует их. Содержание состоит из четырех блоков. Содержание основывается на комплексном подходе в изучении учебного материала, затрагивающем все стороны речевого и психического развития.

В 1-м блоке «Обследование уровня письма и чтения» (3 часа) - реализуется диагностика уровня техники чтения, выявляются нарушения чтения; исследуется уровень развития логики следования действий посредством восстановления серии картинок и составлению по ним рассказа; анализируется диктант с целью выявления характерных дисграфических и дизорфографических ошибок.

2-ой блок - «Коррекция дизорфографии» (22 часа) - ориентирован на преодоление стойких орфографических ошибок в письменных работах путем развития и тренировки мнемонических способностей применения правил, обучения грамотному чтению. Повторение изученного в начальной школе. Выделение словосочетаний в предложениях, прослеживание связи слов. В блок включены упражнения для развития фонематического восприятия, зрительной памяти, буквенного гнозиса, логики следования действий, развития доказательных ответов, рассуждений. Содержатся задания на расширение предметного и предикативного словаря, составление графических схем сложных предложений.

В 3-м блоке - «Коррекция дислексии» (22 часа) - представлено

содержание, в результате реализации которого устраняются замены, повторы, регрессии в чтении, вырабатывается выразительность и осознанность прочитываемого. Звуконаполняемость слова. Упражнения на развитие слуховой памяти. Уточнение и активизация знаний о многозначности слов, переносном значении слов. Тренировка памяти. Игры «Большой - маленький», «Наоборот», «Кто знает, тот продолжает», «Помоги Незнайке», «Один - много», посредством которых наращивается и уточняется словарь синонимов, антонимов, происходит изучение словообразования, изучение имен существительных.

В 4-м блоке - «Коррекция дисграфии» (21 час) - содержание направлено на устранение нарушений письменной речевой деятельности с опорой на базовые умения и навыки путем специальных логопедических приемов и упражнений. Развитие памяти, внимания в работе с алгоритмом «Правописание *о* - *е* после шипящих в окончаниях прилагательных». Повторение изученного в 4-м классе по теме «Глагол». Игра «Делай - *не* делай» в изучении написания *не* с глаголами. Формирование целостного зрительного восприятия при описании картины. Развитие красочной монологической речи. Невыдуманный рассказ о себе с использованием глаголов. Наращивание словаря действий.

В каждом блоке содержатся двигательные упражнения для снятия напряжения и усталости, зрительные зарядки, речевки для выработки дикции.

УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

№	Тема	Кол-во часов
1.	Обследование уровня техники чтения и письма	3
2.	Коррекция дизорфографии	22
3.	Коррекция дислексии	22
4.	Коррекция дисграфии	21
Итого		68

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОГРАММЫ:

- обеспечение программы методическими видами продукции (таблицы, схемы, плакаты, дидактические карточки, памятки, словари, мультимедийные материалы, индивидуальные перфокарты).

Эффективное достижение запланированных целей осуществляется при наличии следующих условий:

- специальной литературы;
- компьютера с мультимедийным проектором;
- помещение для занятий - кабинет, в котором имеется следующее материально-техническое оснащение: компьютер, справочные пособия (словари и т.п.).

ЛИТЕРАТУРА И СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

1. Аскульская Л.В. Предупреждение и коррекция дизорфографии у детей 2-5 классов общеобразовательной школы: конспекты занятий с CD-диском: пособие для логопеда. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2015. -127с.

2. Костромина С.Н., Нагаева Л.Г. Как преодолеть трудности в обучении чтению.- М.: Ось- 1999.-240с.

3. Ладыженская Т.А., Баранов М.Т., Тростенцова Л.А. и др., Русский язык 5 класс. Учебник для общеобразовательных организаций. В 2ч.-М.: «Просвещение», 2015.-191с.-175с.

4. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: Кн. Для логопеда. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. -224 с.

5. Лалаева, Р.И. Дисграфия. Хрестоматия по логопедии [Текст] /Р. И. Лалаева.- М.: ВЛАДОС, 1997.-542с.

6. Ожегов, С.И.; Шведова, Н.Ю.: Толковый словарь русского языка.; М.: ИТИ Технологии, 2003.-941с.

7. Скрябина О.А. Интенсивный практический курс русского языка: орфография. Пунктуация: пособие для учащихся – М.: Просвещение, 2006.-260с.

ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ

#дисграфия@schoollogoped

<http://school2100.com/>,

<http://sch2000.ru/>,

<http://nsportal.ru>,

kopilkaurokov.ru,

edu.doal.ru/novinki/index.php.

URL: <http://grammar.ru>.

URL: <http://www.lingling.ru>.

URL: <http://rus.1september.ru>.

URL: <http://gramota.ru/class/istiny>.

Бахмаер Е.М.

ГБОУ «Специальная школа-интернат г.Задонска»

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В «СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЕ-ИНТЕРНАТЕ Г.ЗАДОНСКА»

Школа-интернат для детей с интеллектуальной недостаточностью – это школа где не только обучаются, но и где живут дети с ограниченными возможностями, основной задачей которого является максимальная социализация и адаптация детей к условиям окружающей действительности, а так же сохранение и укрепление здоровья.

Дети, поступаая в школу-интернат, имеют множество особенностей, характерных для детей с интеллектуальными нарушениями: крайне низкая двигательная и познавательная активность, слабость ориентировочной деятельности, инертность нервных процессов, повышенная склонность к охранительному торможению и т.д.

Несмотря на свой диагноз, свою атипичность и своеобразие психического развития, каждый ребенок имеет определенный потенциал развития, который подчеркивает необходимость своевременной коррекционной помощи.

Коррекционная работа ставит своей целью исправления присущих недостатков детям с нарушением интеллекта путём применения специальных педагогических средств, стимулирующих компенсаторные процессы развития. При построении своей коррекционной работы необходимо использовать всю ту активность ребенка, через которую можно донести максимально возможную информацию об окружающем мире.

Выбор оптимальных для развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья коррекционных программ/методик, методов и приемов обучения в соответствии с его особыми образовательными потребностями является основным в работе учителя дефектолога. Программа носит индивидуальный характер, так как каждый ребенок имеет свои индивидуальные особенности, как в физическом, так и в психическом развитии.

Все особенности учитываются при построении индивидуального образовательного маршрута.

Развивающая работа учителя дефектолога предусматривает, прежде всего, развитие познавательной, эмоционально-личностной, социальной и двигательной сфер. Отсюда вытекают основные направления коррекционно-развивающей работы.

Организацию и проведению развивающих занятий так же уделяется большое внимание.

Занятия строятся с учетом основных принципов коррекционно-развивающего обучения.

Учитывая нейрофизиологический аспект деятельности мозга, хорошо начинать занятия с аутомануального комплекса (самомассажа). При проведении массажа улучшается функции рецепторов, проводящих путей, активизируются структуры подкорковых образований (гипоталамус, гипофиз, ретикулярная и лимбическая системы), от функционального состояния которых зависит продуктивность познавательной деятельности.

Каждое занятие должно носить эмоционально окрашенный характер, чтобы все игры, задания и упражнения создавали благоприятный эмоциональный фон, стимулировали положительные эмоции, что будет способствовать активизации деятельности ребенка и, как следствие, более успешному усвоению материала. С этой целью мы используем на занятиях элементы сказок. Когда ребенок надевает “маску” или берет в руки атрибут узнаваемого героя, он более эмоционально реагирует на происходящую ситуацию, у него повышается познавательный интерес к изучению предлагаемого материала, и, учитывая механизм эмоциональной памяти, ребенок более полно и верно воспроизводит полученную информацию.

Так же с целью формирования эмоционально – положительного настроения во время занятия и активизации произвольного внимания мы широко применяем фонограммы Е. Железновой и С.Железнова, которые не только придают занятию эмоционально яркую окраску, но и оказывают коррекционное воздействие на высшие психические функции. Выполнение двигательных упражнений в соответствии с текстом, наложенным на ритмическую музыку, повышает подвижность нервно-психических процессов, что способствует развитию слухового восприятия, внимания, формирует скоординированность движений и пространственную ориентацию, развивает мелкую моторику, артикуляционные движения и мимическую мускулатуру.

При организации коррекционных занятий большое значение имеет не только высокий уровень эмоциональной значимости обучения, но и выбор

материала, посредством которого у ребенка сформируются более полные и точные представления об окружающем мире.

Принимая во внимание то, что всем детям с интеллектуальной недостаточностью свойственны снижение темпа и качества приема и переработки информации, ограниченность и неполнота формирования образов и понятий, в процессе коррекционного обучения следует подключать как можно больше источников информации разных модальностей. В частности, важно на занятиях уделять внимание не только ведущим анализаторам (зрительному и слуховому), но и применять упражнения, используя тактильное восприятие. Практика работы показывает, что при включенности тактильного восприятия в практическую деятельность у ребенка формируется более правильный образ воспринимаемого предмета.

Полезно подключать тактильную чувствительность при усвоении форм, величинных отношений, количественных дочисловых представлений, а так же при формировании представлений о числе и цифре. К примеру, на коррекционных занятиях по ФЭМП можно использовать тактильные карточки различной текстуры и разного назначения, сыпучий материал, с помощью которых, обогащается чувственный опыт и у детей формируются более точные представления о форме предметов, величине, их количестве, геометрических фигурах. Ребенок, многократно проводя рукой по карточкам с тем или иным назначением, ощупывая их, запоминает не только зрительный образ, но и качественные отличия предлагаемых предметов.

Как дополнительный методический прием, способствующий стабилизации психо-эмоционального состояния и развитию познавательной деятельности детей с интеллектуальными нарушениями можно использовать такой вид психотерапевтических игр, как игры с песком.

Наши “особые” дети с удовольствием играют с песком. Для детей песочная терапия естественная форма экспрессии, и они с готовностью тянутся к этому.

Просеивая прохладный песок между пальцами, ребенок получает от созерцания и ощущений удовлетворение и душевное равновесие. Пальчики малышей ощущают мелкие частицы песка, его шероховатость и теплоту или прохладность, сухость или влажность - развивается тактильно-кинестетическая чувствительность и мелкая моторика рук. Это способствует развитию речи, произвольного внимания и памяти, что делает песок прекрасным средством для развития и саморазвития ребенка.

Начиная работу со знакомства с песком, с тактильными ощущениями, появляющимися от взаимодействия с песком, постепенно дети научаются простейшим манипуляциям с ним, и уже через некоторое время при помощи

педагогов могут составлять отпечатками рук различные формы и фигуры, что способствует более эффективному формированию у детей представлений о сенсорных эталонах.

Играя в песок вместе с ребенком, мы передаем в органичной для него форме знания и жизненный опыт, события и законы окружающего мира.

Вся эта целенаправленная работа с детьми дает положительные результаты в плане развития их личностных качеств и познавательной деятельности.

Литература:

1. Власова Т.А., Лебединская К.С. Актуальные проблемы клинического изучения задержки психического развития у детей. Дефектология. 2005г. №6.стр.8-17.

2. Дети с задержкой психического развития. Под редакцией Т.А.Власовой, В.И.Лубовского, Н.А.Цыпиной. М., Просвещение. 1994.

3. Л.Ф.Спирова, А.В.Ястребова. Учителю о детях с нарушениями речи. Книга для учителя. Москва «Просвещение». 1985.

4. О.В.Чирик О.В.Степанова, Т.А.Бугаёва «Инновационные технологии на уроках в начальной школе».

Белокопытова С. В.

Липецкая обл., г. Задонск.

ГБОУ «Специальная школа-интернат г. Задонска»

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ГБОУ «СПЕЦИАЛЬНАЯ ШКОЛА-ИНТЕРНАТ Г. ЗАДОНСКА»

Развитие специальной коррекционной школы - интерната требует от педагогов не только знания особенностей школьников с ограниченными возможностями здоровья, но и путей профессионального их сопровождения, умения определить индивидуальный маршрут образования с учетом состояния здоровья, психофизических, индивидуальных особенностей и возможностей ребенка.

Помощь обучающимся с ОВЗ должна быть направлена на повышение уровня их психофизического развития и социальной адаптивности. Такой комплексный характер помощи ребенку с ОВЗ возможен только при организации системы особо организованного психолого-педагогического сопровождения. Это довольно сложный процесс взаимодействия, в ходе которого ребенок овладевает своей деятельностью, у него формируется готовность к жизненному самоопределению.

Сопровождать - значит следовать рядом, вместе с кем-либо в качестве спутника или провожатого. То есть, под психолого-педагогическим сопровождением ребенка с ограниченными возможностями подразумевается движение вместе с изменяющейся личностью ребенка, рядом с ней, своевременное указание возможных путей оптимального развития, при необходимости - помощь и поддержка.

Задачи психолого-педагогического сопровождения:

- Определение особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов;
- Своевременное выявление детей с трудностями адаптации, обусловленными ограниченными возможностями здоровья;
- Осуществление индивидуально-ориентированной психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья с учётом особенностей психического и физического развития, индивидуальных возможностей детей;
- Разработка и реализация индивидуальных учебных планов, организация индивидуальных и групповых занятий для детей с нарушением в физическом и психическом развитии;
- Оказание консультативной и методической помощи родителям детей с ограниченными возможностями здоровья по медицинским, социальным, правовым и другим вопросам;
- Развитие творческих умений средствами предметной и игровой деятельности;
- Укрепление и охрана здоровья;
- Формирование и развитие коммуникативной и когнитивной функции речи;
- Формирование и развитие продуктивных видов деятельности, социального поведения, коммуникативных умений;
- Медицинское сопровождение ребёнка.

Служба сопровождения включает в себя специалистов разного профиля, осуществляющих процесс сопровождения. Команда объединяет учителей, педагога-психолога, учителя-логопеда, воспитателя, социального педагога, врача.

Обследование проводится при поступлении ребенка в школу-интернат и в конце каждого учебного года. Каждым специалистом заполняются бланки, которые отражают изменения и уровень развития обучающегося.

Основными принципами содержания и форм работы с детьми с ОВЗ являются:

- индивидуальный подход к каждому ученику;
- соблюдение интересов ребенка;
- использование методов, активизирующих познавательную деятельность учащихся, развивающих их устную и письменную речь и формирующих необходимые учебные навыки;
- системность;
- проявление педагогического такта;
- непрерывность и вариативность.

В специальную школу-интернат г. Задонска раньше принимали детей с нарушением слуха. За последние несколько лет контингент школы изменился. В настоящее время в школе обучаются дети с ОВЗ: с нарушением слуха, речи, задержкой психического развития, интеллекта, расстройствами аутистического спектра, с множественными нарушениями развития. Для каждого ребенка в школе создается среда, которая формирует социальные и учебные навыки ребенка.

Дети с ограниченными возможностями здоровья принимаются на обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе только с согласия родителей и на основании рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии.

Очень важной задачей школы является включить таких детей в общество для формирования почвы их будущего благополучия.

В школе-интернате из всех обучающихся примерно 70 % детей имеют нарушения слуха. Все дети с нарушением слуха обеспечены современными слуховыми аппаратами. С каждым годом растет количество детей с кохлеарным имплантатом, следовательно, необходима целенаправленная деятельность по включению таких детей в социум.

В школе реализуется направление «Социально-психолого-педагогическое сопровождение детей после кохлеарной имплантации», цель которого – оказание методической и педагогической помощи детям и их родителям.

В условиях образовательного учреждения обследование проводится каждым специалистом ПМПк индивидуально с учетом реальной возрастной психофизической нагрузки на ребенка.

В штате школы имеются высококвалифицированные сурдопедагоги, дефектологи, учителя-логопеды, педагог-психолог, социальный педагог и медицинский персонал.

На заседании ПМПк обсуждаются результаты обследования ребенка каждым специалистом, составляется заключение ПМПк, назначается ведущий специалист, который будет непосредственно осуществлять сопровождение ребенка. Ведущий специалист отслеживает динамику развития ребенка и эффективность оказываемой ему помощи. При планировании индивидуальной работы определяется конкретная цель, задачи и содержание индивидуальной работы, на основании выявленных причин и факторов риска, выбирают адекватные формы и методы работы. По данным обследования каждым специалистом составляется заключение, разрабатываются рекомендации для каждого ребенка.

Одним из условий психолого-педагогического сопровождения является разработка адаптированной индивидуальной образовательной программы, которая разрабатывается на базе основной адаптированной образовательной программы, в соответствии с особыми образовательными потребностями категории лиц с ОВЗ, к которой относится ребёнок, а также с учётом психофизического развития, индивидуальных возможностей и уровнем социальной адаптации.

Основной целью сопровождения детей с ОВЗ является определение и реализация индивидуальных образовательных маршрутов коррекционно-педагогической работы с детьми с ОВЗ.

В школе-интернате существуют основные направления коррекционно-педагогической работы специалистов с детьми с ОВЗ:

- *Диагностический.* Для успешности воспитания и обучения детей необходима правильная оценка их возможностей и выявление особых образовательных потребностей. Основной целью проведения данного этапа является сбор необходимой информации об особенностях психофизического развития, выявление структуры нарушения и потенциальных возможностей ребёнка. Результаты диагностического обследования доводятся до сведения всех участников коррекционно - педагогического процесса.

- *Консультативно-проективный этап.* На этом этапе специалисты обсуждают возможные варианты решения проблемы, определяют наиболее эффективные приемы и методы коррекционной работы, составляют индивидуальные программы, распределяют обязанности по их реализации, уточняют сроки. Специфика сопровождения такова, что каждый специалист выполняет определённые задачи в области своей предметной деятельности. Составление индивидуального образовательного маршрута способствует

реализации образовательных потребностей детей с ОВЗ. Важными принципами для определения и реализации индивидуального маршрута является: принцип доступности и систематичность предлагаемого материала; вариативность; непрерывность; принцип создание ситуации успеха; соблюдение интересов воспитанника; принцип гуманности и реалистичности; содействие и сотрудничества детей и взрослых.

- *Деятельностный этап.* В ходе этого этапа реализуется индивидуальные программы комплексного сопровождения детей с ОВЗ. Занятия, проводимые специалистами школы-интерната, дают возможность для всестороннего развития личности и социализации в обществе.

В учебный план школы входит коррекционно–развивающая область, включающая в себя набор занятий (индивидуальных и фронтальных) для коррекции имеющихся нарушений (музыкально-ритмические занятия, формирование речевого слуха и произносительной стороны устной речи, развитие слухового восприятия и техники речи, социально-бытовая ориентировка).

В работу педагога-психолога школы - интерната входят следующие методы и приемы работы с детьми:

- рисуночные методы (*рисунки детей отражают уровень умственного развития и индивидуальные личностные особенности*)
- психогимнастика (*включает в себя ритмику, пантомиму, игры на снятие напряжения. Игры «Веселый – грустный», «Мое настроение»,*
- техника и приемы саморегуляции (*развитие навыков самоконтроля*)
- развивающие занятия, игры (*развитие психических процессов*)
- цветотерапия (*восстановление эмоционального равновесия*)
- сеансы релаксации (*в зависимости от состояния ребенка используется спокойная классическая музыка, звуки природы, наблюдение за животными*).

Обязательными на занятиях являются такие упражнения, как графический диктант, составление рисунков к сказке и рассказ по рисунку, подбор слов с противоположным значением, поиск предметов по заданным признакам, поиск определений, выделение лишнего из ряда общих понятий, нахождение понятий целое - часть, составление новых слов и др.

Работа логопеда включает в себя своевременное предупреждение и преодоление, речевых и психофизических нарушений путем проведения индивидуальных, подгрупповых и фронтальных занятий. В основе практических методик лежит комплексно-тематический метод в сочетании с наглядными и игровыми приемами.

Учитель-дефектолог в системе сопровождения осуществляет следующие функции:

- определяет структуру и степень выраженности имеющегося у учащихся дефекта, проводит групповые и индивидуальные занятия по исправлению отклонений в развитии.
- работает в тесном контакте с учителями и воспитателями, посещает занятия и уроки; консультирует педагогических работников и родителей по применению специальных методов и приёмов оказания помощи детям, имеющим отклонения в развитии.
- использует разнообразные формы, приёмы, методы и средства обучения в рамках государственных стандартов; реализует образовательные программы и несет ответственность за их реализацию.

Учителя-предметники школы создают благоприятные условия для коллективной работы, проведения бесед, обмен мнениями, мыслями, взаимного обсуждения вопросов. Ведется работа над развитием психических процессов – внимания, воображения, мышления, памяти. Используются приёмы для слуховой, зрительной, двигательной наглядности, занимательные вопросы.

Классные руководители используют следующие формы работы:

- регулирование непростой системы взаимоотношений в классе, где учащиеся с ограниченными возможностями здоровья получают первые социальные навыки, оказывающие в дальнейшем заметное влияние на их будущее. При поддержке классного руководителя, учащиеся приобретают опыт различных отношений: групповых, деловых, социальных, избирательных и т.п.
- восполнение недостатка полноценного общения, который испытывают дети с ОВЗ и дети-инвалиды. За счет широкого спектра организуемой в школе воспитательной деятельности (познавательные экскурсии, кружки, спортивные секции, праздничные мероприятия) классный руководитель создаёт необходимые условия для расширения круга общения детей и развития их творческих и познавательных способностей.

Большие наработки в школе-интернате в сфере воспитательной работы.

Детей с дефектами в развитии необходимо вовлекать в различную деятельность, что благотворно сказывается на становлении личности. Занимаясь в кружках по интересам, в секциях, на внеурочной деятельности обучающиеся с различными образовательными потребностями получают навыки, овладевают умениями, которые необходимы в социализации личности.

Основными направлениями являются: формирование познавательных процессов с использованием различных игр и упражнений, адаптация воспитанника в коллективе, формирование навыков самообслуживания детей в процессе выполнения режимных моментов, организация игровой деятельности вне занятий, на прогулках.

Помимо учебной деятельности и занятий в кружках также осуществляется сотрудничество школы с другими учреждениями и организациями, а также взаимодействие с родителями.

Обучающиеся школы-интерната регулярно посещают библиотеки, спортивные комплексы и другие культурно-досуговые организации, участвуют в различных конкурсах, олимпиадах, соревнованиях.

Консультативно-просветительское сопровождение семьи. Родители являются полноправными участниками воспитательно - образовательного процесса. Они получают всю информацию о том, какое психологическое и педагогическое воздействие оказывается на их ребёнка в УО. Привлечение родителей в коррекционно-педагогическое воздействие влечёт за собой рост их активности, повышение педагогической грамотности, а так - же меняет характер отношений родителей к ребёнку и его особенностям. Практика показывает, что осознанное включение родителей в совместный с педагогами коррекционный процесс позволяет значительно повысить его эффективность.

Взаимодействие родителей и детей реализовано за счет участия родителей в семейных и традиционных школьных праздниках.

Естественно, что степень активности детей в досуговых и иных мероприятиях разная, так как у каждого разный уровень нарушений здоровья и имеются свои личностные особенности. Эффективная организация психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ позволит им в дальнейшем успешно войти в социум, а также развивает морально-нравственные качества и толерантное отношение к людям.

Из вышеизложенного материала можно сделать вывод, что благодаря разработанной системе психолого-педагогического сопровождения обучающихся в школе-интернате можно не только отследить потенциальные возможности и достижения каждого ребенка, его трудности, но и на основании обследования умело организовать учебно-воспитательный процесс, осуществляя дифференцированный и индивидуальный подход. Индивидуальное сопровождение школьника оптимизирует коррекционный процесс, обеспечивает действенное, эффективное взаимодействие преподавателей школы-интерната, обеспечивает каждому ребенку нужный для него темп и способы усвоения навыков, умений и знаний; позволяет повысить результативность коррекционно-развивающей работы и повышает педагогическую грамотность и мотивацию у родителей.

Литература:

1. Грудненко Е.А. Психологическая готовность ребенка к школе - СПб. ООО «Издательство «детство - пресс», 2013
2. Лукьянченко Н.В., Аликин И.А. Социально-психологические аспекты помощи родителям детей, имеющих особенности развития: монография; КГПУ им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2013.
3. Вильшанская А.Д., Прилуцкая М.И., Протченко Е.М. Психолого-медико-педагогический консилиум в школе: Взаимодействие специалистов в решении проблем ребенка. – М.: Генезис, 2012.
4. Алехина С.В. Организация образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях. Методические рекомендации. // МГПУ – М, 2012.
5. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. - М.: Совершенство, 1997.

Беляева С. В.

Студентка 1 курса

Педагогического института

ФГБОУ ВО

«Тамбовский Государственный Университет

имени Г.Р. Державина»,

г. Тамбов, РФ

svetaslava68@mail.ru

Научный руководитель:

Исаева Светлана Николаевна, к.п.н., доцент кафедры дефектологии

ФГБОУ ВО

«Тамбовский Государственный Университет

имени Г.Р. Державина»,

г. Тамбов, РФ

isaevasvetlana@yandex.ru

**КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ
ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития эмоционально-волевой сферы дошкольников с задержкой психического развития.

Ключевые слова. Эмоционально-волевая сфера, задержка психического развития, дошкольники.

С введением Федерального Государственного Образовательного Стандарта дошкольного образования акцент в воспитании и обучении делается на развитии личности ребёнка. В дошкольном детстве развитие получают все стороны психики ребёнка и закладывается основа для дальнейшего роста. Одним из основных направлений психического развития является формирование основ личности.

Важнейшим аспектом становления личности является развитие эмоционально-волевой сферы. Её формирование является не только залогом качественного усвоения знаний, определяет успех обучения в целом, но и способствует саморазвитию личности.

В дошкольном возрасте ребёнок начинает осознавать свою деятельность, активность, своё собственное «Я», появляются задатки объективной самооценки. Важным новообразованием в развитии личности становится соподчинение мотивов: возможность подчинять свои желания осознанным целям. Дошкольник учится управлять своим поведением и деятельностью, предвидеть её результат и контролировать выполнение. Главными становятся общественные мотивы поведения и соблюдение общепринятых норм. Эмоциональная жизнь дошкольника усложняется: обогащается содержание эмоций, формируются высшие чувства [2, с.25-33].

Ребёнок раннего возраста не умеет здраво распорядиться своими эмоциями. Его чувства и эмоции мгновенно возникают и также мгновенно исчезают. Со становлением аффективной сферы у дошкольника чувства подчиняются мышлению и становятся более рациональными. Но это становится возможным, когда ребёнок усваивает нормы морали и соотносит с ними свои поступки [3, с.138].

В период дошкольного детства ребёнок учится понимать не только собственные чувства, но и переживания окружающих его людей. Он начинает различать эмоциональные состояния по их внешнему проявлению, через мимику и пантомимику. Ребёнок может сострадать литературному герою, выражать сочувствие, представлять всяческие эмоциональные состояния в сюжетно-ролевой и театрализованной игре.

При скудных эмоциональных контактах может возникнуть задержка эмоционального развития, которая может сохраниться надолго. Взаимоотношения с окружающими людьми, их поступки – мощный источник

чувств и эмоций дошкольника – застенчивости, радости, нежности, злости, удивления и множества других переживаний. Причём волнения могут возникнуть не только по отношению к людям, но и к игрушкам, животным и даже растениям.

В настоящее время значительное внимание уделяется возможностям развития эмоционально-волевой сферы дошкольников. Особенно важно грамотно помочь детям увидеть, правильно понять, запомнить, какие эмоции испытывают они сами и другие люди. Так педагог-психолог Е. С. Абазян предлагает проводить занятия по знакомству с эмоциями, грамотному их формированию, начиная с трёх лет. По мнению автора, детям трёх-четырёх лет доступны для понимания и воспроизведения четыре основных эмоции: грусть, страх, злость и радость; четыре-пять лет - восемь эмоций-грусть, удивление, страх, радость, обида, удовольствие, злость, отвращение. В пять-семь лет детям доступны все двенадцать эмоций: грусть, удивление, страх, радость, обида, удовольствие, злость, отвращение, скука, восхищение, интерес, стыд [1].

У детей с задержкой психического развития эмоционально-волевая сфера является незрелой. Это один из факторов, который тормозит развитие всей познавательной деятельности. Аффективная сфера дошкольников с задержкой психического развития имеет ряд особенностей. К ним можно отнести следующие: незрелость эмоционально-волевой сферы, низкую степень осознанности эмоциональных переживаний, органический инфантилизм, большое количество протестных реакций, гиперактивность, сниженный, по сравнению с нормой, уровень контактности, склонность к аффективным вспышкам. Всё это приводит к невротическим симптомам и эмоциональному напряжению, что отражается на повседневном поведении и игре. Часто у дошкольников с задержкой психического развития можно наблюдать состояние тревожности и беспокойства. Малейший повод может вызвать эмоциональное перевозбуждение, а зачастую, резкую аффективную реакцию, неадекватную обстоятельствам.

В отличие от нормально развивающихся детей, дошкольники с задержкой психического развития практически не нуждаются в взаимодействии со сверстниками. Играть чаще всего они предпочитают в одиночку или с детьми старше себя, не проявляя активности. Межличностные отношения у них неустойчивы, не наблюдается выраженных привязанностей и эмоциональных предпочтений к кому-либо, т.е. отсутствуют дружеские отношения.

Стоит особо отметить своеобразие регулятивной функции эмоций в деятельности детей с задержкой психического развития. Сложности, встречающиеся детям при выполнении заданий, часто приводят к возникновению у них бурных эмоциональных всплесков, аффективных вспышек. Подобные реакции возникают не только в ответ на фактические

неудачи. Это беспокойство существенно снижает продуктивность дошкольников в постановке и решении интеллектуальных задач, что, в свою очередь, ведет к формированию заниженной самооценки [6].

Как считает детский психиатр и дефектолог К. С. Лебединская, нарушения эмоциональной сферы у детей с задержкой психического развития обнаруживается чаще, чем у психически здоровых детей. По мнению автора, причины данных расстройств следующие: частые, либо пролонгированные стрессы, разочарования и конфликты, как результат интеллектуальной недостаточности, дефицит критичности [5].

К. С. Лебединская выделяет следующие отличительные черты эмоциональной сферы, характерные для дошкольников с задержкой психического развития разного типа:

1. ЗПР соматического происхождения - эмоциональная незрелость, обусловлена стойкой астенией, развивающейся как результат различных соматических заболеваний. Детям свойственна боязливость, неуверенность в себе, стеснительность. Дети этой категории мало общаются с ровесниками, и как итог занижен порог межличностных связей.

2. ЗПР конституционального происхождения – эмоционально-волевая сфера ребёнка находится на этапе психического и физического становления, игровая мотивация преобладает в поведении, наблюдается поверхность представлений, лёгкая внушаемость и инфантилизм. У детей, относящихся к данной категории, даже при обучении в школе сохраняется приоритет игровых интересов.

3. ЗПР церебрально-органического происхождения – эмоции отличаются дефицитом насыщенности, яркости и живости оттенков. Для таких детей свойственна однообразность эмоций и скудность эмоциональных контактов.

4. ЗПР психогенного характера – эмоциональная сфера может развиваться на фоне различных вариантов патологического формирования личности (чаще всего связана с системой воспитания в семье):

- по типу «кумира семьи» - в условиях гиперопеки, когда у ребенка не формируются черты инициативности, самостоятельности, ответственности, а свойственны черты эгоцентризма, ориентация на постоянную помощь и опеку;

- по типу психической неустойчивости – можно увидеть в условиях гипоопеки, с чертами патологической незрелости эмоционально-волевой сферы в виде импульсивности, повышенной внушаемости на фоне низкого уровня сформированности знаний и представлений;

- по невротическому типу – личность формируется в условиях грубых и жестоких отношений в семье, в ситуациях с применением физической силы. Ребёнок становится робким, пугливым, нерешительным, малоактивным и несамостоятельным [3].

Формированию эмоционально-волевой сферы способствуют различные виды деятельности ребёнка и взаимодействие со сверстниками и взрослыми. В процессе специально организованной деятельности (например, занятия музыкой или изобразительным искусством) дети испытывают определённые чувства, связанные с восприятием прекрасного, музыки, живописи. А при выполнении совместных трудовых поручений (расчистка дорожек от снега на детской площадке, уборка групповой ячейки) развивается эмоциональное единство коллектива дошкольников.

Коррекция эмоционально-волевой сферы дошкольников с задержкой психического развития становится возможной при грамотно организованной развивающей предметно-пространственной среде в пределах психофизических возможностей детей [6]. Для коррекции указанной сферы используются различные методы: музыкотерапия, изо-терапия, сказкотерапия, ароматерапия, куклотерапия, игротерапия и другие.

Игровая терапия – один из основных методов психологической и психотерапевтической коррекции эмоционально-волевой сферы детей дошкольного возраста, как с нормой, так и с задержкой психического развития. Обоснованность использования данного метода заключается в том, что игра является ведущим видом деятельности дошкольника. Именно игра корректирует негативные эмоции и страхи, обогащает способности детей в общении, подавляет неуверенность в себе. В игре он может проявлять свои эмоции, а затем осознавать их, осмысливать и справляться с ними. В связи с вышеперечисленным игровая терапия приобретает всё большее значение в современной педагогике и психологии.

Песочная игротерапия является одним из методов игро- и психотерапии. Игры с песком активизируют бессознательное ребёнка, усиливают понимание своего внутреннего чувственного мира. Это способ общения с миром и самим собой; способ снятия внутреннего напряжения, повышения уверенности в себе, что способствует дальнейшему развитию.

Метод сказкотерапии является эффективным для гармонизации эмоциональной сферы детей. Он относится к психологическому воздействию искусством через творческие занятия. Сказка относится к старейшим способам передачи опыта и социализации индивидуума. Сказкотерапия - это своеобразный приём передачи нравственных норм и правил поведения.

Таким образом, использование различных методов коррекции эмоционально-волевой сферы детей с задержкой психического развития позволяет более эффективно решать различные проблемы: трудности во взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми, расстройства настроения, проблемы поведения, тревожность.

Список использованных источников:

1. Дети с задержкой психического развития. / Под ред. Власовой Т.А., Лубовского В.И., Цыпиной Н.А. – М., 1984, 256 с.
2. Изард К.Е. Психология эмоций. - СПб.: 2007. - 464 с.
3. Изотова Е.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М: Издательский центр "Академия", 2004, 288с.
4. Куракина Н.М. Возможности песочной терапии в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) (Электронный ресурс). Режим доступа: <http://про-помощь.рф>
5. Лебединская К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития // Дефектология 2006. № 3. С.15-27.
6. Фомина Д.А. Развитие эмоциональной сферы у детей 5-6 лет с задержкой психического развития в игровой деятельности (Электронный ресурс). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-emotsionalnoy-sfery-u-detey-5-6-let-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya-v-igrovoy-deyatelnosti>

Богданова Т. В.

г. Тамбов, МАОУ СОШ № 11,

Виноградова Т. В.

г. Тамбов, МАОУ СОШ № 11

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

**"Мы живём, как мы можем,
а ОНИ живут, как мы поможем"**

На современном этапе развития общества обозначилась реальная тенденция ухудшения здоровья детей и подростков, увеличилось число детей с ограниченными возможностями здоровья. Одним из важнейших направлений

государственной политики Российской Федерации в области образования является обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей – инвалидов, на образование.

Для внедрения инклюзивной среды в общеобразовательное учреждение необходимо создать условия организации инклюзивной практики, использовать основные принципы коррекционной работы с детьми с ОВЗ, подобрать педагогические кадры, обладающие необходимыми характеристиками, учитывать особенности построения современного урока для обучающихся с ОВЗ.

Работа с детьми с ОВЗ подразумевает кропотливый труд. Ведь такому ребенку нужно уделять значительно больше внимания, чем без нарушения развития. При каждом варианте дефектов в развитии подбирается своя обучающая программа. Но в целом их основные аспекты совпадают. Для учащихся с ОВЗ в учебном плане предусмотрено: 3 часа занятий с дефектологом +1 час в неделю обязательных консультаций для педагогов и родителей; 2 часа занятий с логопедом + 1 час в неделю обязательных консультаций для педагогов и родителей; 1 час ЛФК; 1 час коррекционной ритмики.

Обучающиеся с ОВЗ, как правило, не могут самостоятельно добывать знания и активно участвовать в их совершенствовании. При умственном напряжении они просто сразу отказываются работать: "Я не могу. Я не знаю". Из-за низкого уровня протекания мыслительных процессов и навыков коммуникации не могут найти границы между знанием и незнанием. Не в состоянии поставить цель. На этапе самоконтроля чаще всего паникуют. Также затрудняются подвести итог. Поэтому построение современного урока для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях введения ФГОС имеет свои особенности.

Большая часть времени на уроке (20-30 минут) должна быть посвящена изучению нового материала ("учить на уроке"). Чтобы новое прочно усвоилось, надо определить его в зону ближайшего развития, привязать к старому, знакомому, которое вспоминается (актуализируется) перед объяснением. Контрольная функция в уроке - это постоянная обратная связь "ученик - учитель". Закрепление проводится в форме повторения и применения знаний. Все это, вместе взятое, и образует оптимальную систему урока, наиболее коротким путем ведущую учащихся к цели. Признанным подходом в обучении детей выступает **системно - деятельностный**, т.е. учение в форме проектной деятельности, которая предполагает:

– применение активных форм познания: наблюдение, опыты, учебный диалог и др.;

– соотносить результат деятельности с поставленной целью, определять своё знание и незнание и др.;

– создание условий для развития рефлексии – способности осознавать и оценивать свои мысли и действия как бы со стороны.

Планируя урок, учитель должен задуматься по каким направлениям будет проходить коррекционная работа на уроке в связи с изучаемым материалом, чтобы определить коррекционно-развивающую задачу (цель) урока?

Основные направления коррекционной работы	Коррекционно-развивающая цель урока
1. Совершенствование движений и сенсомоторного развития.	- развитие мелкой моторики кисти и пальцев рук; - развитие навыков каллиграфии; - развитие артикуляционной моторики.
2. Коррекция отдельных сторон психической деятельности.	- развитие зрительного восприятия и узнавания; - развитие зрительной памяти и внимания; - формирование обобщённых представлений о свойствах предметов (цвет, форма, величина); - развитие пространственных представлений ориентации; - развитие представлений о времени; - развитие слухового внимания и памяти; - развитие фонетико-фонематических представлений, формирование звукового анализа.
3. Развитие основных мыслительных операций.	- развитие навыков соотносительного анализа; - развитие навыков группировки и

	<p>классификации (на базе овладения основными родовыми понятиями);</p> <p>- развитие умения работать по словесной и письменной инструкции, алгоритму;</p> <p>- развитие умения планировать деятельность;</p> <p>- развитие комбинаторных способностей.</p>
4. Развитие различных видов мышления.	<p>- развитие наглядно-образного мышления;</p> <p>- развитие словесно-логического мышления (умение видеть и устанавливать логические связи между предметами, явлениями и событиями).</p>
5. Коррекция нарушений в развитии эмоционально-личностной сферы.	- релаксационные упражнения для мимики лица, драматизация, чтение по ролям и т.д.
6. Развитие речи, овладение техникой речи.	<p>- чистоговорки, скороговорки;</p> <p>- составление рассказа по картинке (серии картинок)</p>
7. Расширение представлений об окружающем мире и обогащение словаря.	<p>- презентации, видеофильмы;</p> <p>- дидактические игры со словами (анаграммы, загадки и т.д.)</p>

Для активизации деятельности учащихся с ОВЗ можно использовать следующие **активные методы и приёмы обучения**, которые позволяют эффективно, грамотно и интересно в форме игры подвести итоги урока и завершить работу.

- Использование сигнальных карточек при выполнении заданий (с одной стороны на ней изображен плюс, с другой – минус; круги разного цвета по звукам, карточки с буквами). Дети выполняют задание, либо оценивают его правильность. Карточки могут использоваться при изучении любой темы с целью проверки знаний учащихся, выявления пробелов в пройденном материале. Удобство и эффективность их заключается в том, что сразу видна работа каждого ребёнка.

- Использование вставок на интерактивную доску (буквы, слова) при выполнении задания, разгадывания кроссворда и т. д. Детям очень нравится соревновательный момент в ходе выполнения данного вида задания, т. к., чтобы прикрепить свою карточку на доску, им нужно правильно ответить на вопрос, или выполнить предложенное задание лучше других.

- Использование картинного материала для смены вида деятельности в ходе урока, развития зрительного восприятия, внимания и памяти, активизации словарного запаса, развития связной речи.

- Активные методы рефлексии. В современной педагогической науке под рефлексией обычно понимают самоанализ деятельности и её результатов.

Наглядность материала повышает его усвоение, т.к. задействованы все каналы восприятия учащихся – зрительный, механический, слуховой и эмоциональный. Доказано, что человек запоминает 20% услышанного и 30% увиденного, и более 50% того, что он видит и слышит одновременно. Таким образом, облегчение процесса восприятия и запоминания информации с помощью ярких образов.

Одним из ведущих инструментариев учителя начальных классов является **дидактическая игра**.

Игровые действия, при помощи которых решаются те или иные умственные задачи, поддерживают и усиливают интерес к изучаемому предмету, помогают преодолевать трудности в овладении данного предмета. Используя простые игровые приемы в работе с обучающимся с ограниченными возможностями, мы даем максимально возможную работу по «добыванию» знаний.

Инклюзивные школы доказывают, что все дети могут быть успешными, если им оказывается помощь.

Бородина У.И.
г. Елец, МБОУ «Школа №19 г. Ельца»,
ФГБОУ ВПО «ЕГУ им. И.А. Бунина»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗНЫХ СРЕДСТВ ЯЗЫКА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ В РАМКАХ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВЮЩЕЙ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА

Особенности развития младших школьников с ограниченными возможностями здоровья свидетельствуют о том, что они отличаются от их сверстников и требуют определённого подхода в воспитании, коррекции и развитии. Для них характерно ограниченное восприятие пространственных

отношений, снижение познавательной активности, нарушения в становлении речевой культуры. Однако, к особенностям становления речевой культуры у младших школьников с ОВЗ относится не только способность грамматически и лексически правильного построения связных высказываний, но и овладение навыком использования образных средств родного языка [5, с. 88].

Изучение данного вопроса отражено в ряде научных исследованиях Е.В. Белобородовой, А. Н. Граборова, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Н.М. Юрьевой и др. Н.М. Шанский относит образные средства языка к приёмам речевой культуры, которые позволяют более наглядно представить какой-либо предмет или явление. По мнению Л.И. Айдаровой, образными средствами языка являются эпитет, метафора, гипербола, синекдоха, фразеологизм, аллегория и др. [1, с. 56]

Процесс формирования образных средств языка у младших школьников с ОВЗ в работе учителя-дефектолога является актуальным, и относится к ведущим направлением коррекционно-развивающей работы в рамках речевого развития.

В связи с этим в настоящее время все более востребованными становятся такие педагогические технологии, которые смогут заинтересовать детей различных категории нарушений, сделать обучение осознанным, и иметь нестандартные подходы в воспитании лиц с ОВЗ[4].

Игра с песком или песочная терапия является одним из способов развития, а также формирования образных средств языка у младших школьников с ОВЗ.

По мнению швейцарского психолога К.Г. Юнга, работа с песком - это доступная и естественная для каждого ребенка форма деятельности, которая оказывает терапевтический эффект [2, с. 11].

Н.П. Никитина в своих исследованиях различает:

- Сенсорные игры на песке - развитие умения видеть, слышать, осязать, т.е. воспринимать окружающий мир, формирование чувства познания;
- Дидактические игры - специально создаваемые с целью обучения и воспитания игры, благодаря которым ребёнок приобретает различные образовательные умения и навыки (чтение, письмо, счёт и др.);
- Социальные игры - содействие развитию социальных навыков. Эти навыки включают в себя ежедневные навыки взаимодействия, такие как умение обмениваться, говорить или делать что – то по очереди, позволять другим говорить, не перебивая. Социальные навыки развиваются в процессе игры, так дети узнают о социальных ролях и правилах общества;
- Игры-драматизации (ролевые игры) - это особые игры, в которых ребёнок разыгрывает знакомый сюжет, развивает его или придумывает новый;
- Игры с правилами - парная (групповые) игра в песке, в которых действия участников и их взаимоотношения регламентированы правилами,

обязательными для всех играющих. При определённых задачах подобные игры возможны и в индивидуальной форме работы.

В рамках проведения песочной терапии необходимо подключать ряд заданий по формированию образных средств языка у младших школьников с ОВЗ на развитие умения понимать и употреблять фразеологические и сравнительные обороты, олицетворения, сравнения и т.д. Необходимо использовать следующие упражнения:

Задание № 1.

Цель: сформировать навык понимания сравнения на сопоставлении предметов по разным основаниям с использованием наглядного материала на песочном столе.

Инструкция: Скажи «Что (кто) как река?», найди подобранную картинку или предмет на песке и назови изображение. При затруднении необходимо предложить шаблоны ответов (быстрый поезд, голубое небо). Затем требуется найти и раскопать данные предметы в песке. Доступно использование и различных геометрических фигур. (Что как круг? Треугольник? Квадрат?)

Задание № 2.

Цель: сформировать навык понимания сравнения и фразеологизмы на основе сопоставления предметов по признаку.

Инструкция: Подбери слова – признаки: если о предмете или явлении говорят «конфета», то она какая? Найди данные предметы на песке, изобрази их.

Коммуникативный материал: как камень, как трава, как еж, как солнце, как яблоко, как пуговица, как апельсин, как шар, как мышь, как вода, как дерево, как свет, как чайник, как башня, как гепард, как лиса...

Задание № 3.

Цель: сформировать умение составления сравнения, основанное на сопоставлении предметов по действию.

Инструкция: Сравни с чем-нибудь то, что ярко блестит (ярко блестит звезда). А затем сравни с чем-нибудь (звезда блестит как луна). Найди подходящий предмет ли картинку на песке.

Коммуникативный материал:

Высоко летает, громко кричит, злобно рычит, быстро убегает, ярко светит, тяжело вздыхает, медленно идёт, тихо поёт.

Девочка высоко прыгает, бабушка топает, мальчик очень медленно идет, глаза совы светятся в темноте, метель воет, заяц очень быстро побежал от лисы, веревка извивается, фонарь ярко горит, девочка тихо ходит, папа крепко спит, мороженое быстро тает.

Задание № 4.

Цель: сформировать умение соотносить фразеологические обороты с ситуацией и подбирать подходящие выражения.

Инструкция: Когда так говорят? Скажи по-другому. (У него золотые руки). Затем нарисуй на песке с использованием дополнительного дидактического материала ситуацию на песочном столе или выбери подходящую картинку.

Коммуникативный материал: золотые руки; весь как на иголках; без пяти минут; намотать на ус; как две капли воды; спустя рукава; покраснеть как рак.

Задание № 5.

Цель: сформировать умение объяснять значения фразеологических оборотов.

Инструкция: Объясни, что это значит. Затем на песочном столе подбери подходящие картинки к данному обороту и проведи линию указательным пальцем.

Коммуникативный материал:

У моей сестры золотые руки. Они делают все: вяжут, рисуют, вкусно готовят.

Она уже без пяти минут первоклассница.

Мой брат заболел, и мама была вся как на иголках.

Мой друг меня обманул и покраснел как рак.

Настя и Катя похожи как две капли воды.

Костя выполняет домашнее задание спустя рукава.

Большую роль в процессе формирования образных средств языка имеют русско-народные сказки, потешки, песни [3, с. 27]. Работа с песком позволяет обыграть и использовать с определённым дидактическим материалом данные произведения. Дидактический материал может быть различным: ракушки, камешки, мелкие игрушки, формочки и предметы, фигурки людей, причем как реальных, так и воображаемых, фигурки животных - домашних, диких, мифических, некие символические предметы вроде зеркал, яиц, бабочек, игрушечные здания и мебель, растительность, пуговицы, перья, монетки [4, с.71].

Таким образом, использование метода песочной терапии в процессе формирования образных средств языка у младших школьников с ОВЗ в рамках коррекционно-развивающей работы учителя – дефектолога позволяет сделать результаты более успешными и быстрыми, а использование различных игр и нестандартных приёмов обучения позволяют вызвать наибольший интерес у данной категории детей.

Список литературы.

1. Введенская Л.А., Павлова Л.Г., Кашаева Е.Ю. Русский язык и культура речи. Учебное пособие для вузов. — Ростов н/Д: Феникс, 2001. - 311 с.
2. Грабенко Т. М. Чудеса на песке: Практикум по песочной терапии - СПб.: Речь, 2005 -340 с.

3. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Игры в сказкотерапии - СПб.: Речь, 2006 – 208 с.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Как помочь "особому" ребенку. Книга для педагогов и родителей. 2-е издание - СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2000. – 96 с.
5. Тихомирова Л. Ф. Развитие интеллектуальных способностей– Ярославль: Академия развития, 2005 г. – 263 с.

Бутова Г.А.

**учитель начальных классов, Липецкая область,
ГБОУ «Специальная школа-интернат с. Ериловка»**

РЕАЛИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО – РАЗВИВАЮЩЕЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В УСЛОВИЯХ СТАНДАРТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Особенность нашего времени – это потребность в предприимчивых, деловых, компетентных специалистах в той или иной сфере общественной, социальной, экономической и производительной деятельности. Необходимо быть грамотным, чтобы нормально «функционировать в сложном и требовательном обществе». А быть грамотным в быстроменяющемся мире означает быть просто лучше образованным. В процессе обучения ученики привыкают к востребованности своих знаний, убеждаются в значимости образования.

В настоящее время развитие педагогики открывает большие возможности в поиске новых средств, форм и методов обучения и воспитания. Постоянно появляются новые подходы к организации этого процесса. Овладение современными педагогическими технологиями, их применение педагогом – обязательная компетенция профессиональной деятельности.

В процессе работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, применяю особые коррекционно - развивающие педагогические технологии, позволяющие добиваться положительной динамики в обучении и воспитании. «Грамотное сочетание традиционных и инновационных технологий обеспечивает развитие у обучающихся познавательной активности, творческих способностей, школьной мотивации в учебно-воспитательном процессе» [1, с.176].

Требования к коррекционно-педагогическому воздействию определяют педагогические условия, содержание и методы воспитания и обучения детей младшего школьного возраста с различными вариантами отклоняющегося развития.[2, с.27]. Исходя из этих требований, разрабатываю типовые и альтернативные программы, осуществляю поиск новых форм обучения и различных развивающих и коррекционно-педагогических технологий. Эти требования включают в себя определение организационных форм и разработку содержания коррекционной помощи детям с учетом их жизненно важных потребностей, лежащих в зоне актуального и потенциального развития каждого ребенка определенной возрастной группы. Именно потребности детей, в том числе и образовательные, определяют те предметные области, которые становятся значимыми при разработке программ коррекционно-развивающего воспитания и обучения детей разных категорий. [1, с.76].

Начальная школа развивает личность ребенка, его способности, учит общению, родному языку, умению учиться, основам нравственной, эстетической, физической культуры, вырабатывает привычку к систематическому труду. У детей закладываются первичные ценностные ориентации, формируются мотивы учения, прививается любовь к знаниям, к духовным ценностям. Дети овладевают общими представлениями о природе, обществе, человеке и его труде, основам мировоззрения. Учащиеся приобретают необходимые умения и навыки чтения, письма, наблюдения окружающего мира, измерения и счета, овладевают приемами логического запоминания, элементами теоретического мышления, культуры речи и поведения.

Системное применение коррекционно-развивающих упражнений на уроке, оптимальное сочетание традиционных форм обучения с нетрадиционными, творческий подход, постоянный поиск, опора на педагогическую науку и опыт – всё это позволяет мне повышать эффективность и качество коррекционно-развивающего обучения и решать сложные проблемы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья.

Работая в первом классе, в котором пять учеников, большое внимание уделяю организационным вопросам, что позволяет сосредоточить внимание детей и какое-то время его удерживать.

Считаю, что в основе планирования любого занятия должны быть использованы наиболее эффективные средства включения детей с особыми образовательными потребностями в процесс творчества. Такими средствами являются: коррекционно-развивающие игры и упражнения, яркие наглядные пособия, занимательность. «Учить играя» - оспаривать эту заповедь не станет никто (особенно для 1 класса). Дети с удовольствием выполняют предложенные игровые задания. Игра ставит их в условия поиска, пробуждает

интерес к победе, а отсюда стремление быть быстрыми, собранными, ловкими, находчивыми, уметь четко выполнять задания, соблюдать правила игры. Под влиянием познавательного интереса деятельность становится продуктивней.

Одним из важных вопросов в организации учебной деятельности является включение детей во взаимодействие. Это возможно при организации различных форм работы, в первую очередь групповой (парной) работы.

Взаимодействие детей начинается с организации начала урока: дети по звонку стоят около своих парт. Вместе с детьми оцениваем готовность класса к уроку: как расположены учебные принадлежности на рабочем месте ученика, как учащийся готов к уроку, при необходимости корректирую деятельность ребенка.

По ходу урока привлекаю внимание детей, используя наглядный материал, различные методы стимулирования деятельности учащихся.

Задания, предложенные на уроке, подбираю с учетом возрастных особенностей учащихся, поэтому они способствуют развитию логического мышления, умения анализировать, применять знания в новых условиях.

Построение содержания учебного материала в системе коррекционно-развивающего обучения я осуществляю на основе следующих принципов:

- усиления практической направленности изучаемого материала;
- выделения сущностных признаков изучаемых явлений;
- опоры на жизненный опыт ребенка;
- ориентации на внутренние связи в содержании изучаемого материала как в рамках одного предмета, так и между предметами;
- необходимости и достаточности в определении объема изучаемого материала.

Особое внимание уделяю формулировке и постановке целей и задач урока: они должны быть четкими, конкретными, диагностируемыми.

По ходу урока привлекаю внимание детей, используя наглядный материал, различные методы стимулирования деятельности учащихся.

Основной формой организации деятельности учащихся является фронтальная работа: на основе показа, который сопровождаю словесной инструкцией, дети повторяют мои действия и слова. Действия должны быть доступны для восприятия учащихся; предложения, которые использую, являются простыми по конструкции; каждая часть инструкции содержит указание одного действия.

Организация и управление деятельностью учащихся на уроке находится под ежеминутным контролем. Коллективное выполнение всех действий осуществляется одновременно, при этом дети часто отвечают хором. Сначала дети проговаривают вместе со мной, затем без меня. Это позволяет быстрее запоминать обороты речи, отдельные термины. В результате малыши учатся манипулировать предметами, закрепляется связь между словесной инструкцией и предметно-практическими действиями. В течение всего урока дети не выходят из-под контроля, что препятствует рассеиванию внимания, отвлечению от учебного процесса, нарушению дисциплины.

Вышеперечисленные приемы и методы позволяют облегчить обучающимся восприятие материала, повысить плотность урока эффективность контроля знаний и умений учащихся и познавательную активность школьников.

Представляю конспект урока с первоклассниками из опыта работы.

Тема урока: Составление по образцу орнамента в полосе из геометрических фигур, чередующихся по цвету.

Цель: познакомить детей с видами орнаментов и приёмом наклеивания деталей.

Задачи: 1) закреплять понятие о геометрических фигурах «прямоугольник», «круг», «треугольник»; формировать представление о новом использовании геометрических фигур; учить составлять орнамент с использованием геометрических фигур; учить применять полученные знания в собственной художественно-творческой деятельности; 2) коррекция и развитие механизма мышечной регуляции на основе упражнений в наклеивании; внимания на основе упражнений на анализ; развивать связную речь, обогащать словарный запас детей; 3) воспитывать трудолюбие, усидчивость, интерес, любознательность.

Оборудование для учащихся: образец аппликации, цветная бумага, шаблон, простой карандаш, клей, ножницы, салфетка.

Методические приемы: игровая ситуация, практическая деятельность детей, физкультминутка, выставка работ, анализ работ, подведение итогов, рефлексия.

Планируемый результат:

Репродуктивный - изготовление элементов орнамента по образцу.

Частично-поисковый – выбор цвета геометрических фигур, количества элементов по выбору воспитанника.

Творческий - самостоятельный подбор компоновки элементов и их количества, выбор цветовой гаммы.

БУД:

Личностные:

- осознание себя как ученика, формирование интереса (мотивации) к учению;
- развитие способности оценивать результаты своей деятельности с помощью педагога и самостоятельно;
- развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в процессе выполнения задания, поручения.

Коммуникативные:

- слушать и понимать инструкцию к учебному заданию;
- сотрудничать со взрослыми и сверстниками в разных ситуациях;

Познавательные:

- выделять существенные, общие и отличительные свойства предметов;
- делать простейшие обобщения, сравнивать.

Ход урока

I. Организационный момент.

- Доклад дежурного.

II. Актуализация опорных знаний и умений.

1) *коррекция внимания*

Найди лишнее:

2) Физкультминутка.

Выполнение упражнений для рук:

Итог: для чего выполняем разминку?

3) Проверка готовности детей к уроку.

- Итак, у нас урок ручного труда. Проверим, готовы ли вы к уроку. Я называю, а вы проверяете глазками.

- Инструменты лежат с правой стороны: клей, ножницы, карандаш.

- Материалы, необходимые для урока, с левой стороны: цветная бумага, шаблоны, салфетки.

4) Повторение правил поведения на уроке ручного труда.

III. Сообщение темы урока.

Цель. Мы будем украшать закладки орнаментом, в технике аппликация.

Словарная работа.

Аппликация – это способ наклеивания на бумагу разноцветных кусочков бумаги для создания различных изображений, орнаментов.

Что такое орнамент?

- Орнамент означает «украшение».

- Какое основное назначение орнамента? *(Основное назначение орнамента - украсить поверхность предмета, подчеркнуть его форму).*

Орнамент это узор, в котором сочетаются и повторяются геометрические фигуры или изобразительные элементы.

(Демонстрация образцов геометрического и растительного орнаментов).

- Найдите растительный орнамент.

- Почему он так называется? *(Состоит из листьев, цветов).*

- Каким орнаментом мы будем украшать свои поделки?

- Почему он так называется? *(Состоит из геометрических фигур).*

III. Работа над новым материалом.

1) Работа с геометрическими фигурами.

- Треугольник, квадрат, прямоугольник.

Учебник стр.25-30.

Что нужно знать о каждой фигуре, и, какие предметы имеют форму каждой фигуры?

2) - А кто может отыскать эти фигуры в моем мешочке?

Игра «Волшебный мешочек». *(Дети на ощупь находят квадрат, треугольник, круг).*

- Итак, какой орнамент мы будем использовать для украшения?

- У вас на столе лежат заготовки, которые вы сделали своими руками на прошлом уроке.

- Из какого материала эти заготовки? *(из бумаги).*

- С каким материалом будем работать? *(с бумагой).*

- Что вы знаете о бумаге? Какими свойствами обладает бумага?

- В какой технике будем работать? (в технике аппликация).

- Что такое аппликация?

3) Прежде чем мы сядем за работу, давайте немного разомнемся.

Физминутка.

Ребята, не забывайте правила при работе с ножницами и с клеем.

4) Анализ образца.

5) Планирование работы.

- Для того, чтобы составить орнамент, мы заготовили все детали, т.е. геометрические фигуры.

- Для того, чтобы вырезать 2 треугольника, мы должны сложить лист бумаги пополам, приложить шаблон к краю, обвести и ножницами вырезать.

- Затем мы будем наклеивать на полоску (прямоугольник) геометрические фигуры.

6) Физминутка.

7) Выполнение работы.

- Что мы сейчас будем делать? (составлять орнамент).

- Что будем наклеивать? (треугольники).

- Какого цвета? (зелёного и красного).

- А теперь самостоятельно наклеим геометрические фигуры.

Приступайте к самостоятельной работе.

Во время самостоятельной работы учащихся учитель контролирует правильность выполнения приемов работы и соблюдение правил безопасной работы; оказывает помощь учащимся, испытывающим затруднения; Контролирует объем и качество выполнения работы.

8) Словесный отчёт, оценивание.

IV. Итог урока.

V. Рефлексия.

VI. Выставка работ.

- Если вы довольны своей работой на уроке, повесьте свою поделку под улыбающимся смайликом.

- Если вы недовольны своей работой на уроке, повесьте её под грустным смайликом.

Литература.

1. Баранова Г.А. Подготовка педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования [Текст] Г.А. Баранова // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2015. № 2. – С. 176.

2. Баранова Г.А. Использование игровых технологий как средства повышения эффективности логопедической работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья [Текст] Г.А. Баранова, А.С. Пушкарева // В сборнике статей XXVI Международной научно-практической конференции «Теоретические и методологические проблемы современного образования». – Уфа: АЭТЕРНА, 2016. – С.12.

3. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий [Текст] Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 214 С.

Быченко Н. А.

г. Петропавловск-Камчатский

МАДОУ «Детский сад № 29 комбинированного вида»

СЕНСОРНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОВЗ

Выдающиеся зарубежные учёные в области дошкольной педагогики: Ф.Фребель, М.Монтессори, О.Декроли, а также известные представители отечественной дошкольной педагогики и психологии: Е.И.Тихеева, А.В.Запорожец, А.П.Усова, Н.П.Сакулина и др. доказали, что сенсорное воспитание является одной из важных сторон дошкольного воспитания.

В каждом возрасте перед сенсорным воспитанием стоят свои задачи, формируется определённое звено сенсорной культуры.

На первом году жизни основная задача состоит в предоставлении ребёнку достаточного богатства и разнообразия внешних впечатлений, развитии внимания к свойствам предметов. Когда у малыша начинают формироваться хватательные движения, необходимо помочь ребёнку приспособить их к форме

предмета, его величине и положению в пространстве. Постепенно эти свойства начнут приобретать для малыша определённое значение («маленькое» -это то, что можно схватить одной рукой, «большое» -двумя руками, «круглое» -это то, что охватывается всей ладошкой, «квадратное» -то, что берётся пальцами, обхватывающими предмет с двух сторон.)

На втором – третьем году жизни задачи сенсорного воспитания усложняются. У ребёнка начинают накапливаться представления о цвете, форме, величине и других свойствах предметов.

Чтобы привлечь внимание ребёнка раннего возраста к свойствам предметов, выработать устойчивые представления об этих свойствах, необходимо организовать такие действия с предметами, при которых для получения нужного результата требуется сопоставить предметы по форме, величине, установить их совпадение или несовпадение.

Дети третьего года жизни могут выполнять элементарные продуктивные действия (выкладывание мозаики, нанесение цветowych пятен, складывание простейших предметов из строительного материала.) Обучая малышей выполнять простейшие продуктивные действия, необходимо добиваться того, чтобы каждый ребёнок усвоил, что форма, величина, цвет- постоянные признаки предметов, которые нужно учитывать при выполнении самых различных действий.

К трёхлетнему возрасту завершается подготовительный этап сенсорного воспитания ребёнка и начинается организация систематического усвоения сенсорной культуры.

В раннем возрасте учитель-дефектолог проводит упражнения по сенсорному развитию детей. Основная задача этих упражнений – накопление разнообразного сенсорного опыта, который на следующих этапах обучения позволит систематизировать накопленные знания, приобрести новые, а также использовать их в разнообразных ситуациях.

Цвет является значимым свойством объектов окружающего мира. Цвет нельзя выделить практическим путем, в ходе действий с предметами, как, например, форму или величину. К тому же цвет не всегда влияет на сущность предметов, их функцию. Тем не менее, это то свойство, которое первым обращает на себя внимание, позволяет выделить объект среди других и запомнить его. Знакомство малышей с цветом начинаю с четырех основных цветов: красного, желтого, зеленого и синего. Только после того, как дети научатся без труда узнавать и различать эти цвета, а также называть их, знакомя их с белым, черным, оранжевым, и фиолетовым цветами.

Ознакомление детей с цветом провожу поэтапно:

1. этап – различение цветов по принципу “такой – не такой”. На этом этапе дети сравнивают предметы по цвету, прикладывая их друг к другу. Например, предлагаю ребенку найти пары предметов одинакового цвета. Когда малыш сравнит цвета, называю их, не требуя от него повторения;

2. этап – зрительное соотнесение цветов – восприятие цвета на расстоянии, выбор цвета по образцу. Например, показываю ребенку карточку определенного цвета и предлагаю найти в комнате предметы (или картинки) такого же цвета. После выполнения ребенком задания называю цвет;

3. этап – закрепление представлений о цвете в слове. На этом этапе дети различают цвета по названию, не прикладывая предметы, друг к другу и не сравнивая их с образцом цвета, а также называют основные цвета.

Знакомство детей с цветом осуществляется при рассматривании различных предметов (овощи, фрукты, одежда, игрушки и т.д.), при проведении дидактических игр. (“Цветная вода”, “Цветные кубики”, “Ниточки для шариков”, “Бегите ко мне!”, “Разложи по коробочкам”, “Разноцветные палочки”, “Построим башню”, “Наряжаем кукол”, “Четвертый лишний” и др.).

Форма – это внешнее очертание, наружный вид предмета. Все материальные объекты окружающего мира имеют ту или иную внешнюю видимую форму, которая может быть простой или сложной, то есть состоящей из нескольких простых форм. Причем форма может быть, как узнаваемой, близкой к эталону, так и оригинальной.

Сначала малышей знакомя с простыми фигурами: кругом и квадратом; помогаю им сравнить фигуры (круг гладкий, ровный, а у квадрата есть стороны и углы): показываю, как обвести контуры фигур пальцем. Когда малыши усвоят эти формы, их знакомя с треугольником, прямоугольником и овалом.

Ознакомление детей с формой провожу поэтапно:

1. этап – практические действия. Для того, чтобы ребенок мог практическим путем определить форму предмета, использую специальные дидактические игрушки, в ходе действий с которыми малыш начинает понимать, что от умения определять форму зависит результат игры (коробка с отверстиями разной формы и др.). На этом этапе ребенок сравнивает предметы по форме (“такой – не такой”), не называя ее;

2. этап – зрительное восприятие формы. На этом этапе знакомя с эталонами плоских геометрических фигур без практических действий с ними и запоминания их названий;

3. этап – запоминание эталонов геометрических форм и их названий, использование этих знаний в различных ситуациях. Этот этап выходит за рамки раннего возраста и изучается после трех лет в дошкольном возрасте.

Знакомить детей с геометрическими формами и закреплять знания о них можно следующими способами: во-первых, используя специальные игрушки; во-вторых, рассматривая эталоны форм – плоские и объемные фигуры; в-

третьих, рассматривая реальные предметы простой формы; в-четвертых, используя специальные дидактические игры (настольные, печатные, подвижные и др.). Например, “Разложи фигуры по местам!”, “Веселый поезд”, “Катится – не катится”, “Фигуры играют в прятки”, “Найди лишнюю фигуру”, “Найди такую же фигуру”, “Башни” и др..

Величина – это значимое свойство предметов (размер, объем, протяженность), измеряемое на глаз путем сравнения с другими объектами либо с помощью специальных инструментов в метрической системе мер, единицах объема и т.д. Признак величины является относительным при сравнении на глаз, то есть результат сравнения зависит от того, с каким предметом сравнивается данный предмет. Один и тот же предмет в сравнении с другим предметом может казаться большим, и маленьким.

Знакомство детей раннего возраста с величиной происходит в ходе занятий, направленных на сравнение предметов. При проведении подобных занятий – предлагаю сравнивать предметы только по одному параметру, например, только по высоте или только по ширине;

– сравниваю по величине предметы, одинаковые по цвету и форме;

– сначала сравнивать два предмета, резко различающихся по величине, например, большой и маленький кубики, высокая и низкая башни. Затем добавляю третий объект – средний по величине;

– параметры величины обозначаю словами, не требуя от детей повторения. Для наглядности использую выразительные жесты. Сначала величину обозначаю при помощи слов *такой – не такой*, затем *большой – маленький*, а в последующем использую понятия, обозначающие конкретные параметры величины: *высокий – низкий, узкий – широкий, длинный – короткий*.

Ознакомление детей с величиной провожу поэтапно:

1. этап – практические действия. При знакомстве детей с величиной использую различные предметы (накрывать кастрюли крышками разной величины, складывать вещи в большой и маленький пакеты и т.п.) и специальные игрушки (вкладыши-башенки, пирамидки, матрешки и др.). действуя с такими предметами, ребенок начинает понимать, что от умения определять величину зависит результат игры, то есть величина становится значимым признаком;

2. этап – зрительное восприятие величины. На этом этапе ребенок сравнивает предметы зрительно, на глаз;

3. этап – использование знаний о величине в различных ситуациях (на занятиях и в повседневной жизни). Этот этап выходит за рамки раннего возраста и продолжается в работе с дошкольниками.

Знакомить детей с величиной и закреплять знания о ней можно следующими способами:

- сравнивая пары предметов практически – способом приложения;
- зрительно сравнивая резко различающиеся по величине пары предметов;
- используя специальные дидактические игрушки (пирамидки, матрешки, вкладыши,);
- используя специальные дидактические игры, направленные на изучение величины (настольно-печатные, подвижные и др.). Например, “Спрячь в ладошке!”, “Накрой платком!”, “Две коробки”, “Вкладыши и башенки”, “Пирамидки”, “Две коробки”, “Где мое место”, “Два поезда” и др.

Восприятие предмета как целого лежит в основе освоения ребенком окружающего мира. Сначала образы воспринимаемых предметов нечеткие, расплывчатые. Ребенок узнает знакомый предмет, но не может передать его в рисунке, лепке, описать словами. Это происходит не потому, что малыш не умеет лепить, рисовать, и не потому, что недостаточно развита его речь. Он просто не представляет себе предмет достаточно четко, не способен выделить его контур, части.

Формирование целостного образа воспринимаемого объекта провожу в следующей последовательности:

- узнавание и различение предметов. Развитие целостного восприятия предмета начинается с узнавания, которое развивается так спонтанно, так и в ходе специальных занятий. Специальные игры и занятия помогают ребенку научиться узнавать знакомый предмет в новой ситуации, на рисунке, выделять его среди других предметов;
- восприятие предмета и выделение его частей. Специальные игры и занятия помогают ребенку научиться воспринимать предмет любого ракурса; как совокупность отдельных частей; как один из похожих; воспринимать изображения незнакомых предметов.

В раннем возрасте учу детей, прежде всего, узнаванию и различению предметов.

При этом малышам предлагаю простые знакомые предметы, которые могут быть как целыми, так и разборными. Также учу детей воспринимать изображения предметов на картинке. Использую игры: “Найди свое место”, “Собери целое”, “Разрезные картинки”, “Собери кубики”, “Предметы и картинки”, “Собери картинку из кубиков”, “Собери картинку из пазлов” и др.

Осязание – это ощущение давления, тепла, холода и прочего при прикосновении кожи к чему-либо. Осязание является одним из способов восприятия окружающего мира и осуществляется при помощи рецепторов, расположенных на коже. При помощи осязания можно воспринимать такие свойства предметов, как температура, фактура, плотность, форма, влажность и др.

В ходе игр и занятий, направленных на развитие у детей осязания, решаются следующие задачи: развитие хватания, обучение целенаправленному ощупыванию, развитие чувствительности пальцев рук, знакомство с различными материалами, предметами и их свойствами.

Игры не требуют много времени, их можно проводить во время прогулки, режимных моментов, занятий лепкой, свободной деятельности детей: “Угадай, что в ящике”, “Ледяное царство”, “Помяли, пощипали!”, “Круглое и квадратное”, “Горячо – холодно”, “Прячем руки” и др.

Развитие обоняния и вкуса происходит спонтанным образом в ходе режимных моментов, в различных бытовых ситуациях.

Внимание детей раннего возраста имеет непроизвольный характер. Малыши действуют спонтанно, их невозможно заставить слушать, смотреть, если им это неинтересно. Эти особенности возраста не позволяют строить занятие с детьми только на основе беседы или показа обучающего материала. Поэтому в работе с детьми раннего возраста необходимо использовать такие игры, в процессе которых изучаемый признак предмета становится для них по-настоящему значимым.

Этого можно добиться:

1) подбирая специальные дидактические игрушки, в основе которых заложен обучающий принцип (например, пирамидки и матрешки учат дифференцировать предметы по величине;

2) организуя веселые подвижные игры с использованием разнообразных игрушек, в которых невозможно достичь цели без учета определенного признака предмета. Кроме этого, следует помнить о том, что малыши предпочитают практические действия с реальными игрушками и предметами.

Литература

1. Л.А.Венгер, Э.Г. Пилюгина, Н.Б.Венгер «Воспитание сенсорной культуры ребёнка от рождения до 6 лет» М: Просвещение, 1988 г. 144 стр

2. М.Г.Борисенко, Н.А. Лукина «Смотрим, видим, запоминаем» (развитие зрительного восприятия, внимания и памяти) Санкт-Петербург «Паритет» 2004 год.

3. Н.Николаев. «Развивающие игры для детей 2-4 лет» «Феникс» Ростов-на-Дону. 2016 г. 64 стр. (Федеральный государственный стандарт)

4. Воспитание, образование и развитие детей 2-3 лет в детском саду. Москва «Просвещение» 2005 год.- 175 стр.

**Ветрова Е.М.,
Филатова И.В.
г. Тамбов, МАОУ СОШ № 24**

СОПРОВОЖДЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Семья – это первый источник социализации ребенка, наиболее сильный психический фактор, воздействующий на ребенка и фактически определяющий его дальнейшую жизнь. Рождение ребенка с расстройствами аутистического спектра является своеобразным испытанием для семьи, а процесс воспитания и уход за ребенком-инвалидом погружает родителей в пролонгированный стресс. Не только тяжесть дефекта у ребенка, но и определенные стереотипы, имеющие место в нашем обществе относительно лиц с ограниченными психическими и физическими возможностями, выступают в качестве причин стрессовых состояний родителей.

Реакции родителей на то, что у них появился «особый ребенок»:

- отрицание - в основе этого поведения лежит отчаянная надежда на то, что диагноз, данный первоначально, ошибочен;

- гнев - защитная реакция родителей на раннем этапе осознания ими состояния их ребенка;

- чувство вины - переживание родителей по поводу их проступков, которые, как они полагают, и привели к заболеванию ребенка.

В. В. Ткачева и И. Ю. Левченко предложили систему работы с семьями, основная цель которой — это гармонизация внесемейных и внутрисемейных контактов, оптимизация личностного развития ребенка с тяжелыми нарушениями в развитии и его родителей.

Выделяются два направления работы с семьей: психокоррекционное и психолого-педагогическое. Последнее направлено на реструктурирование положения жизненных ценностей матери через демонстрацию эмпатии и

переключение ее с переживания проблемы как неразрешимой на поэтапно построенную коррекционную деятельность с творческим началом. Первое осуществляется на основе принципов и методов личностно-ориентированной психотерапии в сочетании с элементами семейной системной когнитивно-поведенческой психотерапии и направлено на коррекцию напряженного психологического состояния родителя, реконструкцию и гармонизацию детско-родительских, супружеских отношений и отношений членов семьи с окружением.

Важным звеном в системе психолого-педагогической помощи детям с расстройствами аутистического спектра является психолого-педагогическая поддержка не только самих детей, но и их родителей. В МАОУ СОШ № 24 города Тамбова педагогами организован клуб для родителей детей с РАС «Родитель особого ребенка», целью которого является оказание психолого-педагогической помощи и поддержки родителям детей с нарушениями в развитии. Клуб «Родитель особого ребенка» реализует данную цель через решение конкретных практических задач: снижение эмоционального дискомфорта у родителей в связи с заболеванием ребенка, поддержка уверенности родителей в возможности своего ребенка, формирование у родителей адекватного отношения к ребенку, сохранение адекватных родительно-детских отношений и стилей семейного воспитания.

Психолого-педагогическая поддержка родителей детей с расстройствами аутистического спектра процесс длительный. Участие в работе клуба родителей добровольное, частота встреч – 1 раз в месяц. Родители обращаются за помощью к педагогам в разные периоды переживания семейного стресса: от аффективного периода, когда они испытывают чувство отчаяния, безвыходности, до поведенческого этапа, когда у родителей четко определена позиция отношения к своему ребенку. В любом случае родителям следует знать, что если их ребенку поставили диагноз ранний детский аутизм или расстройства аутистического спектра, то это не повод отчаиваться и опускать руки. В настоящее время диагноз «аутизм» - это не приговор, а лишь повод вовремя начать специальную работу с ребенком.

Важным приемом психолого-педагогической поддержки родителей в работе клуба является родительские семинары, которые помогают не только расширить знания родителей о психологических особенностях их детей, но и изменяют отношение самих родителей к проблемам ребенка и задачам его воспитания. В нашем клубе родители вовлекаются в обсуждение своих проблем, обмениваются опытом. Для донесения психолого-педагогической информации педагоги используют презентации и лекционные приемы по актуальным для родителей темам: «Что такое аутизм», «Аутичный ребенок глазами непросвещенного человека», «Как помочь аутичному ребенку». В процессе взаимодействия родители вступают и в групповые дискуссии, в ходе которых находят оптимальные способы решения различных жизненных

ситуаций. По нашему наблюдению дискуссии помогают также, и гармонизировать эмоциональное состояние родителей. Родители во время заседания клуба охотно делятся своим опытом воспитания аутичного ребенка.

Для реализации деятельности клуба «Родитель особого ребенка» педагогами МАОУ СОШ № 24 составлена библиотека, куда входят книги и альбомы, видеоматериалы занятий, презентации и памятки, буклеты и брошюры по вопросам воспитания, развития и обучения детей с расстройствами аутистического спектра. С родителями во время заседания клуба педагоги активно применяют и тренинги, игротерапию и элементы арттерапии, различные практические задания. Совместно с родителями для каждого ребенка составляется альбом «Я есть», помогающий детям с расстройствами аутистического спектра сформировать свою самоидентичность.

Мы находимся в самом начале пути, но уже видны и первые результаты: заинтересованность родителей образовательным процессом, участие в совместных праздниках, выставках, организованных в школе.

Таким образом, психолого-педагогическая поддержка родителей через реализацию в школе клубной деятельности повышает чувствительность родителей к проблемам ребенка, способствует снижению эмоционального дискомфорта у родителей в связи с болезнью ребенка и помогает формировать у родителей адекватные представления о потенциальных возможностях детей и оптимизации их педагогического потенциала.

Литература:

1. Левченко И. Ю., Ткачева В. В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 2008.
2. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом. СПб: Речь, 2007.
3. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. М., 2007.
4. Рудик О.С. Коррекционная работа с аутичным ребенком. М., 2015.
5. Федосеева О. А. Особенности работы с семьей, воспитывающей «особого» ребенка // Молодой ученый. - 2018. - №6. - С. 157-161. - URL <https://moluch.ru/archive/192/48275/>

Вишнякова Е.А.,

заведующий кафедрой специальной

педагогике и специальной психологии

ГАУДПО ЛО «ИРО»

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ОРГАНИЗАЦИЙ В РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Уважаемые коллеги! Сегодня мы собрались с вами обсудить актуальные аспекты воспитания и образования детей с ОВЗ. Сегодня мы можем говорить о данном аспекте в двух направлениях это в масштабах специального образования и инклюзивного. В специальном, в принципе, все отлажено, безусловно, есть нюансы, требующие решения, но основную озабоченность на сегодняшний день, вызывает инклюзивное образование. Родители имеют право, по закону, обучать своих детей в любой образовательной организации, а она в свою очередь обязана создать необходимые условия для каждого обучающегося. Одним из обязательных условий является подготовка педагогических кадров для работы с детьми. Для правильного построения инклюзивного образовательного процесса ОО руководителям, педагогам и специалистам необходимо иметь знания в области специальной педагогики, психологии и смежных дисциплин, иметь представления об особенностях психофизического развития детей с ОВЗ, методиках и технологиях организации образовательного и реабилитационного процесса для детей разной нозологии.

Мы как система повышения квалификации, понимаем важность и актуальность данного направления, поэтому выстраиваем четкую траекторию научно-методической помощи педагогами, реализующими инклюзивное образование в образовательных организациях Липецкой области. Помимо специально разработанных программ повышения квалификации для данной категории педагогических работников, мы проводим обучение на базе стажировочных площадок, представляющих лучшие образовательные практики работы с детьми с ОВЗ. Качество подготовки слушателей обеспечивается включением в программы повышения квалификации практикумов, тренингов, мастер-классов, деловых игр для формирования профессиональных компетенций в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагогической деятельности. Методическая помощь также оказывается в рамках деятельности Ассоциации учителей-логопедов и педагогов-дефектологов Липецкой области, в процессе консультаций, демонстрации лучших практик опытных педагогов. В рамках встреч членов профессионального сообщества обсуждаются актуальные тенденции в образовании детей с ОВЗ, к примеру, пути реализации стандарта на разных ступенях образования; варианты комплексного подхода, а именно взаимодействие с детской психиатрической службой области, с ЦПППК; с целью внедрения новых современных технологий в образовательный процесс проводятся семинары-вебинары с приглашением специалистов из Москвы и Санкт-Петербурга и других регионов. Отмечается, что учителя, в целом, стали очень активно принимать участие в проведении мастер – классов, реализации проектов различных уровней, делиться своими педагогическими находками и инновационным опытом.

Замечательной традицией стало проведение Региональных фестивалей мастер-классов по практике инклюзивного образования. Приоритетной целью данного мероприятия является выявление лучших технологий и практик работы с детьми дошкольного и школьного возраста, имеющими ограниченные возможности здоровья. Участникам мастер-классов предоставляется уникальная возможность ознакомления с инновационными, классическими методами и приемами работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности, но не только получить новый опыт и знания, но и побыть в роли обучающихся.

Ежегодно, сотрудниками кафедры составляются методические рекомендации на новый учебный год по актуальным направлениям педагогической деятельности, в том числе, сопровождения инклюзивного образования, с целью оказания методической помощи и обозначения приоритетов регионального образования в отношении организации работы с обучающимися с ОВЗ.

Конечно, сегодня каждый педагог имеет возможность самостоятельно определять собственные траектории совершенствования своего профессионального мастерства. Но, на наш взгляд первостепенное значение имеет активная позиция педагога в отношении своего профессионального роста, и только, таким образом, мы совместно сможем влиять на повышение уровня профессиональных компетентностей каждого педагога.

Список литературы:

1. Вишнякова Е.А. Подготовка педагогов общеобразовательных организаций Липецкой области к работе с детьми с ОВЗ в инклюзивном пространстве. /Психолого-педагогический, социальный и управленческий аспекты реализации ФГОС ДО: материалы Межрегиональной научно-практической конференции 28 февраля 2018г. – Липецк: ГАУДПО ЛО «ИРО», 2018г.-264С.-с.214-218

2. Вишнякова Е.А. Современные подходы к созданию специальных условий обучения и воспитания для ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной организации // Психолого-педагогические и социальные аспекты сопровождения различных контингентов, обучающихся: сборник материалов Межрегиональной научно-практической конференции с международным участием. 18 мая 2018 / под ред. Л.А. Черных, О.А. Драгановой, Л.В. Фурсовой, С.Е. Мязиной. – Липецк: ГАУДПО ЛО «ИРО», 2018. – С.7-13

3. Вишнякова Е.А., Борисова И.И. Социальная адаптация детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях целостной образовательной среды в МАОУ СОШ №17 г. Липецка / Е.А. Вишнякова, И.И. Борисова//Региональное образование: современные тенденции. - 2018. - №3(36). - С. 74-81.

Войциховская Н.А.

учитель – логопед

МБОУ- школы № 35 имени А.Г. Перелыгина, Орёл

E-mail: Voits.Natali@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И РОДИТЕЛЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНОГО ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ПУНКТА

Аннотация: в статье рассмотрен вопрос взаимодействия учителя – логопеда и семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья. В работе представлены различные формы работы с родителями, способствующие успешному преодолению имеющихся у учащихся речевых нарушений.

Ключевые слова: учитель – логопед, родители, взаимодействие, нарушения речи, ограниченные возможности здоровья, сотрудничество.

Развитие и перспективы младшего школьника, имеющего тяжёлые речевые нарушения, во многом зависят от квалификации специалистов, которые работают с ним в образовательной организации. Главная роль здесь, конечно, отводится учителю – логопеду, задачами которого является: мониторинг уровня сформированности устной и письменной речи, проведение коррекционно-логопедической работы, формирование речевых предпосылок к усвоению программы по русскому языку, популяризация логопедических знаний. Для реализации этих задач очень важно взаимодействие учителя – логопеда со всеми участниками педагогического процесса, а именно: с учителем начальных классов, психологом, воспитателем, учителями физической культуры и музыки, медицинским работником, родителями.

Какие бы значительные позитивные изменения в речи учащегося не происходили на занятиях с логопедом, они приобретают значение для ребенка

лишь при условии их переноса в реальную жизненную ситуацию. Никакая положительная динамика в ходе коррекционно-логопедического воздействия не сможет привести к достижению планируемого эффекта, если изменения в речевом развитии школьника не находят понимания, отклика, оценки у членов семьи.

Задача специалиста состоит в том, чтобы помочь родителям осознать свою роль в процессе развития их ребенка, овладеть определенными методами и приемами преодоления речевого нарушения, наполнить конкретным содержанием домашние занятия с детьми по усвоению и закреплению полученных знаний. Учителю-логопеду необходимо так строить свое общение с родителями, чтобы постоянно максимально тактично и доходчиво убеждать их в необходимости коррекционной работы, обрисовывать перспективы и прогноз развития речи ребенка, указывать на взаимосвязь речи с мыслительными процессами, подчёркивать необходимость специальной работы над письменной речью.

Работа с родителями учащегося, имеющего тяжёлые речевые нарушения, – достаточно сложный процесс, поскольку не всегда проблемы ребёнка воспринимаются родителями адекватно. Можно условно разделить родителей на три категории:

1. Родители, которые предъявляют повышенные требования к речи ребенка, но жалуются на дефицит свободного времени и перекладывают всю ответственность за результаты коррекции на педагога.

2. Родители, которые не обращают внимания на нарушения речи, игнорируют рекомендации учителя-логопеда закреплять изученный материал в домашних условиях.

3. Родители адекватно оценивают состояние речи ребенка, хотят активно помогать учителю-логопеду в работе над коррекцией речи, но не имеют необходимых знаний и навыков.

Поэтому особую социальную и педагогическую значимость приобретает внедрение вариативных форм сотрудничества с родителями учащихся с особыми образовательными потребностями в системе коррекционной логопедической работы. Осознанное включение родителей в совместный с учителем-логопедом коррекционный процесс позволяет значительно повысить эффективность совместной работы. Возникает понимание того, что создание единого речевого пространства для развития ребёнка возможно при условии тесного сотрудничества учителя-логопеда и родителей.

Мы ищем новые формы работы с родителями, но и не оставляем прежние, проверенные опытом:

-беседа (позволяет быстро установить контакт и доверительные отношения);

-анкетирование (даёт возможность проанализировать отношения между взрослыми и детьми в семье, изучить адекватность позиции родителей по отношению к речевому дефекту ребёнка, их педагогическую осведомленность);

-групповые родительские собрания (помогают объединить родителей, активно включить в процесс воспитания);

-открытые занятия (дают возможность родителям адекватно и объективно оценить возможности своего ребёнка);

-консультации (должны быть предельно чёткими и содержать только необходимый родителям конкретный материал);

-семинары - практикумы (повышают профессиональную компетентность родителей);

-наглядная информация (информационные стенды, памятки и буклеты с различной информацией),

-использование современных компьютерных технологий (способствует осуществлению связи с родителями через Интернет-сайты и электронную почту).

При реализации данных направлений в работе учителя - логопеда успешно решается одна из наиболее сложных проблем – проблема различия в позициях педагогов и родителей по преодолению речевых нарушений детей. Родители перестают отстраняться от работы по исправлению речевых дефектов у детей, так как овладевают необходимыми педагогическими знаниями, умениями и навыками. Они преодолевают возникающие определенные трудности в организации взаимодействия со своим ребенком. Возникает понимание того, что создание единого речевого пространства обучающегося с ограниченными возможностями здоровья возможно при наличии тесного сотрудничества учителя-логопеда и семьи.

Таким образом, данные формы взаимосвязи учителя – логопеда с родителями, имеющими детей с ограниченными возможностями здоровья, оказывают существенное влияние на успешность логопедического воздействия, в результате которого, во-первых, повышается эффективность помощи ребёнку, во-вторых, значительно сокращается период коррекционной работы.

Литература:

1. Анисимова Ю.Н. Логопед и родители в процессе коррекции речевых нарушений: поиски эффективных форм взаимодействия // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2015. № 4. С. 33-43.

2. Барабанов Р.Е. Проблема взаимодействия учителя – логопеда и семьи, воспитывающей ребёнка с нарушением речевого развития, в процессе обучения // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2015. № 1 (15). С. 120-126.

3. Белоброва М.М. Специфика работы учителя – логопеда общеобразовательной школы в условиях инклюзивного образования // Логопед. 2011. № 4. С. 76-78.

4. Иванова Г.М., Воронцова Р.М. Приёмы привлечения родителей к работе по коррекции нарушений речи детей // Логопед. 2014. № 2. С. 64-67.

М. И. Воробейчук,
учитель-логопед МБОУ -СОШ №26 г. Орла

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ)

Формирование языковой компетентности младших школьников является одной из основных задач обучения. Языковая компетенция – способность употреблять слова, их формы, синтаксические структуры в соответствии с нормами литературного языка, в конечном счёте – владение богатством языка как условие успешной речевой деятельности. Произносительная сторона языковой компетенции включает фонетическое оформление речи и комплекс речедвигательных навыков. Сюда относятся навыки речевого дыхания, голосообразования, воспроизведения звуков и их сочетаний, словесного ударения и фразовой интонации, соблюдения норм орфоэпии.

Важность формирования языковой компетенции младших школьников отмечается отечественными и зарубежными лингвистами, психологами и педагогами Н.М. Шанским, Е.Д. Божович, Е.А. Быстровой, А.П. Василевичем, Г.А. Орловой, Е.П. Петрухиной, Т.Г. Рамзаевой, Н.А.Тураниной и другими.

Многие учителя-практики предлагают различные пути формирования языковой компетенции. Однако данная проблема остаётся до конца не решенной и требует дальнейшей разработки.

Работать над произносительной стороной речи младших школьников необходимо в следующей последовательности: развитие правильного речевого

дыхания, звукопроизношения, голосовых функций, просодики (темп, ритм, дикция и интонация речи).

Речевое дыхание

Начиная с подготовительного периода обучения грамоте необходимо включать во все уроки артикуляционную, пальчиковую и дыхательную гимнастику. Это занимает не более 3-5 минут. Дети с удовольствием выполняют упражнения «Загнать мяч в ворота», «Наказать непослушный язычок», «Почистим зубки», «Грибок», «Вкусное варенье», «Гармошка», «Качели», «Маляр», «Пароход гудит» и др. Особенно детям нравятся игры с пальчиками («Пальчиковая гимнастика»), требующие энергичных движений кистями рук и сопровождающиеся стихотворными строчками. Важно выполнять дыхательную гимнастику, например, упражнение «Пчёлка»: показываю детям, как нужно сидеть (прямо, скрестив руки на груди и опустив голову).

Пчёлка сказала: «Жу-жу-жу» (сжимаем грудную клетку и на выдохе произносим: ж-ж-ж, затем на вдохе разводим руки в стороны, расправляем плечи и произносим...)

Полечу и пожужжу, детям мёда принесу (встаёт и, разведя руки в стороны, делает круг по комнате, возвращается на место).

Повторить 5 раз. Необходимо следить, чтобы вдох осуществлялся через нос, а дыхание было глубоким.

«Мышка и мишка». Учитель читает стихотворение, ребёнок выполняет движения.

У мишки дом огромный (выпрямиться, встать на носочки, поднять руки вверх, потянуться, посмотреть на руки, вдох)

У мышки – очень маленький (присесть, обхватить руками колени, опустить голову, выдох с произнесением звука ш-ш-ш)

Мышка ходит в гости к мишке (походить на носочках)

Он же к ней не попадёт.

Повторить 3 – 4 раза.

Звукопроизношение

Начинать работу по формированию правильного звукопроизношения следует с развития фонематического слуха. С этой целью используются упражнения: «Подними карточку, если услышишь заданный звук», «Подбери картинки, в названии которых есть заданный звук», «Определи первый звук в

слове», «Чудо-дерево» – украсить дерево игрушками или картинками, в названии которых имеется соответствующий звук.

Определить местоположение звука в слове – в начале, в середине или в конце слова.

Разложить картинки с заданным звуком в три ряда: в один положить картинки, в названии которых звук слышится в начале слова, в другой – в конце слова, в третий – в середине.

Работа со звуковой линейкой. Учитель называет слово, а дети с помощью звуковой линейки определяют количество звуков в слове.

«Угадай» – нужно угадать, какое слово получится из первых звуков, которые встречаются в названиях предметных картинок (Например: сок, осы, носок – сон; ключ, обруч, топор – кот).

Отгадай загадку и запиши отгадку-схему. Дети записывают отгадку в тетрадь по чтению разноцветными ручками: гласные – красным цветом, твёрдые согласные – синим цветом, мягкие согласные – зеленым цветом.

Разучивание пословиц и скороговорок, которые очень нравятся детям.

В дальнейшем учитываются возрастные нормативы речевого развития детей.

Темп и ритм

Несколько минут можно уделить ходьбе и маршировке в различных направлениях под бодрую музыку (марш, галоп), перемежающейся поскаками, прыжками, приседаниями, остановками под меняющийся характер музыки. Подвижные игры: несюжетные и сюжетные. Несюжетные игры типа перебежек, ловушек, пятнашек, игры-эстафеты, игры с предметами, с элементами спортивных соревнований и т. п. Сюжетные подвижные игры отражают в условной форме жизненные или сказочные эпизоды и способствуют отработке речи в диалогах, драматизациях.

«Послушай и скажи, сколько раз я постучу в барабан» (предъявляются изолированные удары и серии ударов). Особенно детям нравится «прохлопать — протопать» (повторить за педагогом).

Прохлопать по схеме со слогом «та» (Хxxx, xXxx, xxXx, xxxX). Педагог отстукивает ритм на бубне, ребёнок повторяет на барабане.

Послушай, как стучит «дятел», повтори так же.

«Эхо». Повтори заданный ритм хлопками, различными предметами, топотом. Отстукивание и отхлопывание речевых фраз.

«Продирожить» в такт со стихотворением, чистоговоркой.

Протопать ножками под ритм стихотворения. Повторение фраз за педагогом в заданном темпе.

Заучивание скороговорок и произнесение их сначала в медленном, а затем в быстром темпе. Произнесение фраз по сигналу педагога (например, после взмаха флажком или удара в бубен). Разучивание стихов, содержание которых требует ускорения или замедления темпа.

Выполнение действий под произнесение педагогом одного и того же текста в разном темпе.

Интонация

На занятиях проводится работа с пословицами (сначала с утвердительной, а потом с вопросительной интонацией).

Правда дороже золота.

Веселье делу не помеха.

Смерти бояться – на свете не жить.

Без труда нет добра.

Старинная пословица не мимо молвится.

Родина краше солнца, дороже золота

Произнести пословицу с иронией, с восхищением. Меняется ли смысл высказывания? Какова роль интонации в нашей речи?

Не ищи красоты – ищи добра.

На чужой сторонушке рад своей воронушке.

Голова без ума что фонарь без огня.

Была бы голова, будет и борода.

Без крыльев и птица – ком.

Изменить логическое ударение, т.е. выделить голосом различные слова в предложении.

Люблю грозу в начале мая.

Как меняется смысл высказывания?

Люблю (не люблю)

Грозу (дождь, солнце)

В начале (в середине, в конце)

Мая (апреля, июня, сентября)

Белая береза под моим окном.

Отработка фразового ударения. Выделением того или иного слова изменить смысл высказывания. Дано предложение:

Я думаю, что ты мне друг.

- Произнести это предложение как утверждение. Какое слово мы при этом выделим голосом?

- Если мне нужно подчеркнуть, что это мое мнение, а не чье-либо, то какое слово я выделяю голосом?

- Если важно подчеркнуть, что другом является именно этот человек, а не какой-либо другой?

Произнести эту фразу так, чтобы не возникло сомнений, кому именно этот человек является другом.

Обнаружение интонационного рисунка поэтического произведения. Используя произвольное сочетание звуков (бормотание), воспроизвести интонацию стиха.

Эти упражнения способствуют правильному развитию речи, ее произносительной стороны: улучшается дикция, речь становится более разборчивой, выразительной.

Работу по формированию языковой компетенции младших школьников следует вести на протяжении всего начального обучения.

Список литературы

1. Бессараб О.П. Деятельностный подход в формировании языковой компетенции младших школьников // Лингвистический ежегодник Сибири. — Вып. 1 / Под ред. Т.М. Григорьевой. — Красноярск, 2009. — С. 114 —125.

2. Быстрова Е.А. Цели обучения русскому языку, или Какую компетенцию мы формируем на уроках // Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов педагогических вузов / Е.А. Быстрова, С.И. Львова, В.И. Капинос. — М.: Дрофа, 2004.— С.20 —39.

3. Орлова Г.А. Формирование языковой компетенции младших школьников // Начальная школа. — 2004. — № 3. — С.91—95.

4. Шанский Н.М. Методика преподавания русского языка: достижения и проблемы// Русское языкознание и лингводидактика. — М., 1985. — С.194—203.

5. Божович Е.Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы // Вопросы психологии. — 1997. — №1.

6. Василевич А.П. Проблема изучения языковой компетенции //Лингвистические основы преподавания языка. — М., 1983. — 186 с.

Гальперина Л.Л.

Г. Могилев, РБ, учреждение образования «МГУ имени А.А. Кулешова»

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время отечественная система образования переходит к практике реализации инклюзивной формы образования. В комплексе проблем инклюзивного образования рассматривается проблема подготовки будущих специалистов (учителей-предметников, социальных педагогов, психологов, логопедов) к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования. В основе исследований, посвященных данной проблеме, лежит понятие готовности педагога к работе в условиях инклюзии.

Так, И.Н. Хафизуллина понимает готовность будущих учителей к работе в условиях инклюзии как составляющую их профессиональной компетентности, включая в структуру готовности мотивационный, когнитивный, рефлексивный и операционный компоненты [1].

В исследованиях Н.А. Прониной готовность будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования определяется как совокупность знаний и представлений об особенностях учащихся с особенностями психофизического развития, владение способами и приемами работы с этими учениками в условиях инклюзивного образования, а также сформированность определенных личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности. Н.А. Пронина выделяет мотивационный, когнитивный, креативный и деятельностный компоненты готовности учителя [2].

Авторы В. В. Алехина, М.А. Алексеева и Е.Л. Агафонова рассматривают готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования через два основных показателя: профессиональная готовность и психологическая готовность [3]. По мнению исследователей, структура профессиональной готовности включает в себя информационную готовность; владение педагогическими технологиями; знание основ психологии и коррекционной педагогики; знание индивидуальных отличий детей; готовность педагогов моделировать урок и использовать вариативность в процессе обучения; знание индивидуальных особенностей детей с различными нарушениями в развитии; готовность к профессиональному взаимодействию и обучению. Структура психологической готовности включает следующие компоненты: эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии (принятие-отторжение); готовность включать детей с различными типами нарушений в деятельность на уроке (включение-изоляция); удовлетворенность собственной педагогической деятельностью [3].

В. В. Хитрюк вводит термин «инклюзивная готовность», понимая под ним «сложное интегральное субъектное качество личности, которое позволяет успешно реализовывать профессиональные и научно-педагогические компетенции и опирается на соответствующую подготовку» [4, с. 81]. В структуру инклюзивной готовности, по мнению данного автора, входят когнитивный, эмоциональный, мотивационно-когнитивный, рефлексивный и коммуникативный компоненты, рассматриваемые в двух аспектах – психологическом и педагогическом [4].

Авторы, занимающиеся проблемой готовности педагогов к работе в условиях инклюзии, предлагают рассматривать ее не только в педагогическом, но и в психологическом аспекте, выделяя в качестве базового компонента психологической готовности эмоциональное принятие учащегося с особенностями психофизического развития. Одним из базовых компонентов психологической готовности является эмоциональное принятие учащегося с особенностями психофизического развития.

Известно, что психологическая готовность к профессиональной деятельности формируется в процессе профессионального обучения и является условием эффективности профессиональной деятельности.

В рамках нашего исследования мы изучали психологическую готовность студентов к работе с детьми с особенностями психофизического развития. В исследовании приняли участие 20 студентов-логопедов 4 курса специальности «Логопедия».

На первом этапе мы провели анкетирование, которое позволило изучить особенности знаний и представлений студентов об инклюзивном образовании

Для изучения представлений мы использовали анкету «Мое представление об инклюзии». Анкета включала вопросы, касающиеся: представлений о сущности инклюзивного образования (понятии инклюзии и инклюзивного образования, принципах инклюзивного образования, положительных и негативных моментах инклюзии, содержании инклюзивного образования).

Проанализировав представления студентов о специфике инклюзивного образования, можно отметить, что в целом студенты имеют обобщенные представления об инклюзивном образовании. Большинство студентов (90%) высказывают положительное или нейтральное отношение к процессам инклюзии. Незначительная часть студентов (5%) испытывает негативные эмоции в отношении инклюзивных процессов.

Однако представления об инклюзивном образовании нуждаются в уточнении, конкретизации и систематизации. Взгляды студентов на вопросы инклюзивного образования отражают сложившиеся в обществе неоднозначные позиции по отношению к людям с ОПФР, в том числе и к системе инклюзивного образования. Студенты-логопеды способны оценить достоинства и недостатки сложившейся на сегодняшний день ситуации совместного обучения детей с особенностями психофизического развития с условно нормативно развивающимися сверстниками, способны аргументировать собственные позиции и точки зрения, исходя из имеющихся знаний. В большей степени знания о специфике инклюзии сформированы в рамках дисциплины «Логопедагогика», где студенты изучают специальный раздел «Интегрированное и инклюзивное образование», а также имеют непосредственный практический опыт взаимодействия с детьми с ОПФР в ходе прохождения учебных и педагогических практик

На втором этапе нашего исследования мы изучали личностную готовность студентов к работе с детьми с особенностями психофизического развития. В качестве диагностического инструментария мы использовали следующие методики: методика диагностики коммуникативной установки В. В. Бойко, предназначенная для выявления, прежде всего, негативных коммуникативных видов установок личности по отношению к другим людям. К таким видам установок относятся: завуалированная жестокость в отношениях к людям, в суждениях о них; открытая жестокость в отношениях к людям; брюзжание, т. е. склонность делать необоснованные обобщения негативных фактов в области взаимоотношений с партнерами и в наблюдении за социальной действительностью. Кроме этого, методика позволяет выявить обоснованный негативизм в суждениях о людях и негативный личный опыт общения с окружающими. Методика диагностики коммуникативной толерантности В.В. Бойко позволяет диагностировать толерантные и

интолерантные установки личности, проявляющиеся в процессе общения, позволяет оценить в каких аспектах отношений вы более всего подвержены конфликтам, а зная причину конфликта, вам будет легче не допустить его вовсе или найти способы разрешения конфликта. Методика диагностики уровня сформированности толерантности «Насколько Вы терпимы?» О. И. Тушканова позволяет определить уровень толерантности у студентов.

Анализ результатов по методике коммуникативной установки В.В. Бойко показал, что только (17,6%) студентов имеют балл ниже нормы, 5,8% студентов имеют средний балл, и 76,4% студентов имеют средний балл выше нормы, что свидетельствует о наличии выраженной негативной коммуникативной установки по отношению к людям. Рассмотрение ответов по отдельным шкалам позволяет выявить наиболее характерные аспекты и тенденции проявления коммуникативной толерантности и интолерантности. Так, у студентов по шкалам «Завуалированная жестокость» (23%) и «Открытая жестокость» (58%) баллы находятся на границе максимально допустимых. По остальным шкалам результаты находятся в пределах нормы.

Результаты по методике коммуникативной толерантности В.В. Бойко, показали, что 70,5 % студентов имеют высокую степень толерантности, 29,5 % человек – имеют среднюю степень выраженности коммуникативной толерантности. Результаты по методике «Насколько Вы терпимы?» О. И. Тушканова, позволяют нам констатировать, что большинство студентов 59% имеют средний уровень толерантности (терпимости), 29 % студентов имеют высокий уровень терпимости

Таким образом, у студентов не в полном объеме сформирована психологическая готовность к работе с детьми с особенностями психофизического развития. Профессиональная не готовность выражается в информационной не готовности, недостаточном знании индивидуальных отличий детей с ОПФР, в наличии выраженной негативной коммуникативной установки, которая, по всей вероятности, неблагоприятно сказывается на самочувствии партнеров. Однако, для большинства студентов характерен высокий уровень коммуникативной толерантности, что свидетельствует об умении проявлять терпимость к окружающим и низкий уровень вероятности конфликтов. Студенты способны твердо отстаивать свои убеждения, могут вести диалог, менять своё мнение, если это необходимо. Способны принимать другую идею и достаточно критически относиться к своему мнению.

Мы можем предположить, что проблема подготовки будущих логопедов к работе с детьми с проблемами в развитии в условиях инклюзивного образования в вузах недостаточно разработана и требует дальнейшего практико-ориентированного специального обучения студентов. Следует организовать специальную работу со студентами с целью углубления

представлений о понятии, условиях, требованиях, основных подходах инклюзивного образования. Это должно стать одним из компонентов готовности будущих специалистов к работе в условиях системы инклюзивного образования.

Литература:

1. Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. канд. пед. наук. – Астрахань, 2008. – 22 с.
2. Пронина Н.А. Подготовка будущих учителей к работе в инклюзивной среде на примере дисциплин психологического цикла / Н.А. Пронина // Молодой ученый. – 2014. – №7. – С. 287-289
3. Алехина, С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – №1. – С. 83-91
4. Хитрюк, В.В. Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры педагога: структурно-уровневый анализ / В.В. Хитрюк // Вестник Брянского государственного университета. – 2012. - №1-1 – С. 80-84.

Гладун Л.А.

г. Иркутск, ФГБОУ ВО «ИГУ»

Хаяси А.В.

г. Иркутск, МБДОУ 138

МУЗЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ:

ИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА

Ключевым требованием образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) является обеспечение их успешной социализации, общекультурное и личностное развитие – это цель и основной результат образования. Опираясь на Федеральные государственные образовательные стандарты для обучающихся с ОВЗ (далее ФГОС ОВЗ) можно выделить основные современные тенденции образования разных нозологических групп детей, к ним относятся: внимание к личности ребенка;

расширение образовательного пространства для обучающихся с ОВЗ; особое внимание к организации внеклассной работы; изучение вопросов взаимодействия со сторонними организациями; внедрение разнообразных технологий, способствующих социализации детей с ОВЗ.

В рамках данных тенденций большую познавательную и социализирующую привлекательность приобретает музей и технологии музейной педагогики, которые являются актуальными не только для обучения и воспитания ребенка с ОВЗ, но и просвещения взрослых людей. Их сущность заключается в образовательном воздействии (обучении, развитии, воспитании) детей с ОВЗ через музейный предмет, музейно-педагогическое пространство. Значимость данной работы позволила на региональном уровне запустить образовательный проект «Музей научи!». Организаторы проекта: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Иркутский государственный университет», в лице кафедры теории и практик специального обучения и воспитания; Иркутский областной краеведческий музей (далее ИОКМ) – Отдел природы; ряд образовательных учреждений для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья города Иркутска, общественные организации [2].

Среди участников проекта особое место занимают дошкольные образовательные учреждения (далее ДОУ), технологии музейной педагогики для которых являются своеобразными. Исследователи отмечают положительное влияние музейных предметов, их социальный опыт и гуманистическое содержание, на личность дошкольника, его приобщение к культуре и окружающему миру. Н.В. Бутенко и др. отмечают, что музей способен обогатить впечатления детей на основе совершенно новых, незнакомых для них предметов; расширить кругозор и представления об окружающей картине мира; формировать умения чувствовать и понимать красоту, развивать чувство прекрасного; оказывать воздействие на систему ценностей, формирование собственного мнения, умения высказывать суждения [1]. Значение музейной педагогики для дошкольника заключается в высокой обучающей, развивающей, социализирующей сущности музейной среды в том числе и для детей с разными образовательными потребностями, в связи с этим она имеет и широкие коррекционно-развивающие возможности: побуждение ребенка к активности и творческой мысли, мотивация познавательной деятельности (новая среда и новые предметы, новые правила взаимодействия), широкие возможности для развития восприятия и речи ребенка и т.д. Несмотря на это работа с дошкольниками наиболее трудна для современных музеев, которые в большей степени ориентированы на школу. Исследователи отмечают сложности, связанные с адаптацией содержания экспозиционного материала для маленьких детей (особенно при наличии ограничений возможностей здоровья), включения методов, типичных для дошкольного образования

(разнообразие игр) и т.д. Педагоги отмечают и сложности современной организации выезда детей в музей. Таким образом, проведение экскурсий в музее для дошкольников не приносит ожидаемого педагогического эффекта или снижает его до минимума.

В XX веке одна из основоположниц отечественного дошкольного образования, профессор Е.И. Тихеева отметила, что для дошкольников гораздо полезнее, когда музей сам приходит в гости к ребенку. В связи с этим, в рамках проекта «Музей научи!» мы акцентировали внимание на варианты форм соединения музейной педагогики с образовательной средой ДОУ в виде создания мини-музеев. Опираясь на работы исследователей и практиков в рассматриваемом направлении, мы можем обобщить и представить собственный опыт создания и работы мини-музея «Наш друг Байкал» в МБДОУ г. Иркутска «Детский сад № 138», в группе детей с общим недоразвитием речи (далее ОНР) (учитель - логопед А.В. Хаяси, воспитатели: Н.Ю. Владимирова, С.М. Давыдова).

Практики отмечают, что ранее это, как правило, были уголки и выставки репродукций, но содержание музейной среды в дошкольных учреждениях может быть расширено. Сегодня разрабатываются не только мини-музеи, но и целые Музейные комплексы. В них один предмет, явление как бы выхватывается из общей жизни и включается в решение педагогических задач детского сада, расширяя их, связывая с образованием детей и семейной педагогией.

Задачи создания мини-музея «Наш друг Байкал»:

- формирование представлений детей с ОНР об окружающей действительности, расширение представлений о Родном крае, ее природных объектах и явлениях, об озере Байкал;
- обогащение лексической стороны речи дошкольников словами краеведческой тематики, отработка на их основе звукопроизношения (автоматизация, дифференциация звуков, введение в речь), развитие связной монологической речи на ходе работы с материалами и текстами краеведческого содержания;
- формирование интереса к изучению Родного края, озеру Байкал, развитие эстетических чувств при знакомстве с родной природой, воспитание бережного отношения к природным богатствам нашей страны;
- организация взаимодействия педагогов с семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ, на основе работы мини-музея, включение родителей в образовательный процесс ДОУ.

Создание мини-музея проходило по следующему плану:

1. Подготовительный этап: определение темы и названия музея; выбор места для размещения; организация родителей; выбор инициативной группы.

2. Практический этап: накопление музейных предметов (поиск, сбор, изготовление); создания мини-музея - оформление экспозиции; планирование работы; индивидуальная работа с детьми; проведение экскурсий и занятий в мини-музее.

3. Заключительный этап: заседание инициативной группы; создание альбома «Мини-музей».

Характеристика мини-музея «Наш друг Байкал»:

- тематическая экспозиция – озеро Байкал (озеро, как географический объект: особенности воды, флоры и фауны; роль в жизни человека; его охрана; художественные произведения и народное творчество о Байкале и др.);

- занимает небольшое пространство – стеллажи в группе;

- создан для дошкольников с ОНР и при их непосредственном участии;

- постоянно открыт для детей, педагогов, родителей – материалы музея применяют воспитатели, учитель-логопед для организации и осуществления непосредственно-образовательной деятельности детей, их свободного времени; дети могут использовать «музейные предметы» для игр, изобразительной деятельности и др.; родители могут брать книги для чтения детям.

Представление секций мини-музея происходило на его открытии, педагоги и сами дети рассказали о них. Участники и гости мероприятия: дошкольники с ОНР, учитель-логопед, воспитатели группы, руководство ДОУ, родители, библиотекарь, научный сотрудник ИОКМ. Отрывок из сценария торжественного открытия:

Звучит песня: «Плывут и плывут, прибайкальские шири...»

Ведущая: Добрый день, дорогие друзья: гости, родители, дети!

Наша Родина – наш богатый край Сибирь. Нет ни одного иркутянина, который бы не любил нашу природу: и белоствольные березы в лесу, и могучие кедрачи, в тайге... Каждый из нас гордится богатством земли сибирской! Прекрасен наш Байкал!

Звучат фанфары.

Дети читают стихи:

Есть такое озеро,

Озеро – Байкал.

Все в него влюбляются,

Кто хоть раз бывал.

Озеро глубокое,

озеро могучее.

В ясный день – спокойное,

А в грозу – кипучее.

Окружают озеро

Горы и леса,

Сверху отражаются

В водах небеса.

Есть такое озеро,

Хорошо, что есть!

Нерпы, рыбы в озере

Никому не счесть!

Чудные растения,

Чудные леса,

Чудные животные,

Чудо-небеса!

Мы с тобою, озеро,

Встретимся опять,

Будем любоваться,

Будем узнавать!

Просмотр видеофильма «Как мы занимаемся в музее».

Ведущая: Давайте познакомимся с секциями мини-музея.

Литературная секция «Сибирячок». Предлагает подписные издания журнала «Сибирячок». В специальном формуляре семья может записать выбранный журнал, книгу или методическое пособие, отметить дату, поставить подпись. При возвращении сделать отметку. Срок выдачи на неделю. Еще секция знакомит со списком литературных произведений настоящей библиотеки. У нас в гостях представитель библиотеки.

Сотрудник библиотеки рассказывает о тематике книг и правилах работы библиотеки для детей и родителей.

Ведущая: Секция «Наши книжки-малышки». Предполагает изготовление книжек-малышек по изученному материалу, которые интересно полистать, обсудить, рассказать. В этой секции дети и родители будут продолжать

участвовать в создании Красной книги Байкала. Давайте узнаем у нашего «журналиста», какие сведения она узнала о нерпёнке.

Рассказ ребёнка о нерпе.

Ведущая: Секция помощников по автоматизации звуков. В ней собраны наши помощники: загадки, чистоговорки, лексико-грамматические игры, рассказы на основе программы «Байкал учит говорить». Мы их используем на логопедических занятиях.

Ведущая: Секция экспериментирования – в ней можно ставить первые научные опыты, доказывать их научность, изучать то, что можно потрогать, рассмотреть, понюхать (демонстрирует гербарии, травяные мешочки, фотоальбомы).

Ведущая: В игровой секции можно поиграть в настольные игры (презентация настольной игры «Путешествие на Байкал», сделанной логопедом и воспитателями группы). «Главный игротехник» расскажет, во что и как можно поиграть.

Ребенок организует подвижную игру «Рыбка», дети рассказывают в какие еще игры можно играть.

Ведущая: Сибирь очень богата! А мы из природного материала можем создавать разные поделки. В секции «Умейка» представлен материал для развития моторики (демонстрирует природный материал). Послушаем рассказ «главного археолога».

Рассказ ребёнка о том, что можно найти на берегах озера для поделок.

Ведущая: В фотосалоне музея можно рассмотреть маршруты путешествий по Байкалу и поделиться собственными впечатлениями о байкальских путешествиях, провести виртуальную экскурсию по городу Иркутску и увидеть его памятники. Кто может рассказать о своей поездке на Байкал?

Рассказ ребёнка и его родителей с опорой на фотографии.

Ведущая: Секция «Афиша» подскажет, где в городе, на природе будут проходить интересные события для совместного посещения с родителями.

...

Организуя работы в условиях мини-музея мы учитываем, что осуществление непосредственной образовательной деятельности в условиях технологии музейной педагогики имеет ряд отличительных особенностей [3]:

- ребёнок, который в обычном музее лишь пассивный созерцатель, становится соавтором, творцом экспозиции, «свой» музей делает жизнь ребёнка

наиболее насыщенной и интересной, даёт ему в руки новый «инструмент» познания мира, подталкивает к раскрытию;

- обучение направлено на комплексное обогащение опыта ребенка (чувственного, познавательного, эмоционального и др.);
- работа опирается на свободное общение детей с педагогом и друг с другом, на непринужденность речи и действий;
- создание новой специальной среды и работа в ней требует включения семьи ребенка.

Таким образом, реализация ФГОС ДО в отношении образования дошкольников с ОВЗ требует осуществления поиска разнообразных форм работы, направленных на коррекцию и развитие детей, их социализацию, включение семьи в образовательный процесс ДООУ. В рамках регионального проекта «Музей научи!» одной из таких форм выбрана организация мини-музея. Опыт демонстрирует его широкие возможности в решении поставленных задач, наличие интереса всех участников образовательного процесса.

Литература:

1. Бутенко, Н. В. Образовательное пространство музея изобразительных искусств в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности: 13.00.02 – «Теория обучения и воспитания (Дошкольное образование)» / Н. В. Бутенко; Российская акад. естествознания, Изд. дом Акад. Естествознания. - Москва: Акад. Естествознания, 2013. - 171 с.

2. Гладун, Л. А., Шитикова И. Н. Региональный опыт создания инклюзивной музейно-педагогической программы: обоснование проекта / Л. А. Гладун, И. Н. Шитикова // Актуальные вопросы современной науки / Сборник статей по материалам XX международной научно-практической конференции (11 апреля 2019 г., г. Томск). В 3 ч. Ч.3 / – Уфа: Изд. Дендра, 2019. – С. 52 – 59.

3. Учебно-методический кабинет [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://ped-kopilka.ru> (Дата обращения: 20.04.2019).

Головицина Ю.Б.

Г. Тутаев, МДОУ «Детский сад №4 «Буратино»

**ПОВЫШЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОВЗ
В ДЕТСКОМ САДУ**

На современном этапе развития общества, к сожалению, имеется большая группа детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями.

Сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – весьма актуальная тема. В российском обществе изменилась государственная политика в отношении детей с ОВЗ, в том числе в вопросах образования. Наряду со специальным образованием, получают распространение различные модели интегрированного образования (совместного образования детей с ОВЗ и детей с нормальным развитием). При инклюзивном подходе выигрывают все дети, поскольку образование становится индивидуализированным для всех участников образовательного процесса.

Общеобразовательные группы нашего детского сада МДОУ №4 «Буратино» посещают дети с задержкой психического развития и умственной отсталостью. Также в саду работает группа компенсирующей направленности для детей с ОВЗ. Наше учреждение неоднократно делилось своим опытом организации инклюзивного образования в детском саду.

Важнейшая компетенция специалиста, реализующего инклюзивную практику, - умение организовать работу с родителями.

Стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) отвечает новым социальным запросам. В нём большое внимание уделяется работе с родителями. В ФГОС ДО говорится, что одним из принципов дошкольного образования является сотрудничество детского сада с родителями.

В соответствии с новыми требованиями детский сад должен: создавать условия для участия родителей (законных представителей) в образовательной деятельности; поддерживать родителей (законных представителей) в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья; обеспечить вовлечение семей непосредственно в образовательную деятельность. Для решения поставленных задач детский сад должен развиваться как открытая социально-образовательная система, которая позволяет быстро реагировать на образовательные потребности и запросы родителей.

Не секрет, что большая часть родителей детей с речевыми патологиями не владеет необходимыми знаниями, умениями, подходами. Поэтому крайне важно для них получить сведения о речевой патологии, которая диагностирована у их ребёнка, видеть перспективу оказания помощи ребёнку.

Вместе с тем возникают и трудноразрешимые противоречия: с одной стороны, семья нуждается в повышении уровня своей компетентности в области психолого-педагогических знаний, с другой - современная семья, как правило, не воспринимает педагогические нотации и лекции в виде монологов.

Как же разрешить это противоречие? Необходимо выстроить подлинное доверительное партнерство с семьей на основе диалогической стратегии сотрудничества педагогов и родителей.

Одной из эффективных форм обучения родителей педагогическим технологиям является включение их в практические занятия, организация совместной деятельности родителей и учителя-логопеда. Поэтому, помимо традиционных форм работы детского сада с семьей, нужны инновационные формы, например, создание клуба.

На сегодняшний день клуб – это одна из эффективных форм работы с семьей. В клубе родители могут получить консультативную и практическую помощь опытных воспитателей, логопедов, дефектологов, психологов, родителей по решению задач развития, коррекции и воспитания ребёнка, обсуждают наиболее часто встречающиеся проблемы и способы их решения. В клубе могут быть реализованы различные программы для родителей: обучающие, тренинговые и др. [1, с. 23]

Мною разработано методическое пособие «Развиваем вместе». Оно представляет собой двухгодичную программу и методические рекомендации для проведения в рамках клуба шестнадцати интерактивных занятий для родителей детей с ОВЗ шестого и седьмого года жизни.

Данная программа нацелена на:

1. повышение уровня компетентности родителей детей с ОВЗ в вопросах коррекционно-педагогического воспитания и развития детей с речевыми нарушениями;
2. обучение родителей игровым приемам развития дошкольников;
3. побуждение родителей к проявлению активной воспитательной позиции;
4. установление доверительных отношений между родителями и учителем-логопедом;
5. вовлечение родителей в деятельность ДОУ.

Примерные сроки реализации программы: 2 года.

Режим реализации: одно занятие в месяц.

Структура занятий состоит из следующих взаимосвязанных частей:

- вводной/ вызова (постановки проблемы, определение задач и содержания совместной деятельности);

- основной/осмысления (основное содержание и практика, предполагающая активное участие родителей);

- заключительной/рефлексии (рекомендации, в том числе различных методических пособий, подведение итогов).

Время проведения занятий: не более 40-45 минут.

Для разработки методического пособия «Развиваем вместе» мною выбрана технология интерактивного обучения. Почему?

Потому что способ познания в данной технологии осуществляется в формах совместной деятельности, когда все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают работу, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по решению проблем (по Т.С. Паниной, Л.В. Вавиловой) [2, с.12].

Достоинством интерактивных занятий является то, что знания становятся более доступными, исключается доминирование какого-либо мнения над другим. Интерактивное занятие – это всегда самостоятельность и творчество. Интерактивное занятие позволяет снять напряжение и повышенную нервную нагрузку, повышает мотивацию, направлено на практику, деятельность, что способствует прочному усвоению материала.

Проведение интерактивных занятий без педагогических нотаций и лекций в виде монологов позволяет не только повысить уровень компетентности родителей, воздействовать на их мировоззрение, но и способствует возникновению доверительных отношений между специалистами и родителями. Если такое доверие становится нормой, то создается определенный микроклимат, который располагает родителей к тому, чтобы откровенно делиться со специалистами своими проблемами и достижениями.

Педагогическое просвещение родителей осуществляется через определённые формы взаимодействия, такие как: практикум, вопросно-ответная беседа, дискуссия, семинар-практикум, соревнование, квест-игра, работа мини-студий и мини-лабораторий, моделирование игровых ситуаций, рефлексия собственной деятельности и т.п.

В ходе интерактивных занятий родители участвуют в играх на развитие речевого дыхания, фонематического слуха, моторики, ориентировки в пространстве и на плоскости, развития памяти, внимания, мышления; на практике знакомятся с разными комплексами артикуляционной и пальчиковой гимнастики.

В целях повышения компетентности родителей в доступной форме рассматриваются такие понятия, как фонематическое восприятие, дислексия, дисграфия, моторное планирование, автоматизация звуков, буквенный гнозис, произвольная и произвольная память, объём и устойчивость внимания, наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логический типы мышления и др.

Чтобы родители смогли самостоятельно заниматься со своими детьми, взаимодействовать с ними, им предлагаются методические советы, а также рекомендации, какие методические пособия лучше всего использовать для коррекции и развития речи дошкольников. Памятки, картотеки игр и заданий, полученные родителями на занятиях, систематизируются в «Банке советов» и используются родителями для развития речи детей в домашних условиях.

В программе определены формы контроля:

- текущий – самостоятельное выполнение заданий на занятиях клуба, а также активное участие в практикумах;
- констатирующий (итоговая диагностика с использованием «Листа индивидуальных достижений»).

Каждое занятие заканчивается рефлексией. (Применяются разные виды рефлексии.)

Каковы планируемые образовательные результаты работы клуба? В ходе реализации программы «Развиваем вместе» родители получают возможность повысить свою компетентность в вопросах коррекции речевых нарушений у дошкольников, развития и воспитания детей шестого и седьмого года жизни.

Планируемые социальные результаты: объединение усилий ДОУ и семьи для оказания необходимой помощи детям с ОВЗ, имеющим речевые нарушения; установление доверительных отношений между специалистами ДОУ и родителями детей с ОВЗ, включённость родителей в жизнь детского сада.

Методическое пособие «Развиваем вместе» было представлено на муниципальной инновационной конференции в феврале 2018 г. и признано одним из лучших инновационных продуктов. Программа и ряд занятий в клубе опубликованы во Всероссийском журнале «Методист» в № 1 за 2018 г.

Надеюсь, что представленные в пособии материалы, опыт проведения занятий будут полезны учителям-логопедам, воспитателям дошкольных учреждений, а также тем, кто заинтересован в эффективном взаимодействии с родителями детей с ОВЗ, имеющих речевые нарушения.

Литература:

1. Лагутина Т., Самойлова Л. Семейный и родительский клуб в детском саду. Изд-во: «Сфера». – 2012. – 134 с.
2. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения. 4-е изд., стер. - М.: 2008. - 176 с.

Горяйнова Т.Л.

г. Липецк, МБДОУ №98

ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЭТАПЕ ОВЛАДЕНИЯ ДЕТЬМИ С ОНР 6-7 ЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА ПОНЯТИЯМИ «ЗВУК» - «БУКВА» КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Среди последних нормативно-правовых документов в сфере образования детей дошкольного возраста Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования выступает основным. В соответствии с ФГОС ДО сегодня на первом месте стоит задача развития ребёнка, реализация которой позволит сделать более эффективным коррекционно-педагогический процесс.

Основу деятельности всех субъектов педагогического процесса составляет мотивационная модель «Хочу узнать!...», поэтому современному учителю-логопеду необходимо владеть целым арсеналом педагогических технологий, позволяющих стимулировать познавательную активность ребёнка.

Вопросы поиска и применения эффективных технологий и методик для достижения планируемых результатов коррекционного воздействия на речь детей всегда остаются актуальными для учителя-логопеда.

В процессе коррекционно-педагогической деятельности мною применяется комплексный и системный подход по выбору и применению различных технологий для полноценного развития ребёнка. В своей практике использую здоровьесберегающие технологии, технологии проектной деятельности, информационно-коммуникационные технологии, личностно-ориентированные, технологию наглядного моделирования, игровые технологии. Вся совокупность вышеперечисленных технологий может быть применена учителем-логопедом в течение образовательной деятельности, посвящённой одной тематике.

Задачами образовательной области «Речевое развитие» являются:

-владение речью как средством общения и культуры;

-обогащение активного словаря, развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи, развитие речевого творчества;

-развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха;

-знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы;

формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте.

Решая задачу формирования звуковой аналитико-синтетической активности у детей с ОНР как предпосылки обучения элементам грамоты, использую весь комплекс технологий, но акцент фокусирую на игровых технологиях, так как игровая деятельность является ведущей в дошкольном периоде развития.

«Игра-это искра, зажигающая огонёк пытливости и любознательности»

В. А.Сухомлинский.

Понятие « игровые технологии» включает достаточно обширную группу приёмов организации педагогического процесса в форме разных педагогических игр. В отличие от игр вообще, педагогическая игра обладает существенным признаком - чётко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются развивающей и познавательной направленностью.[2]

В подготовительной группе (6-7 лет) особенно ярко ставится вопрос соотношения двух знаковых систем «звук» - «буква», вытекающий из возрастных нейро-физиологических особенностей развития мозга в этот период.

Цель применения игровых технологий на данном этапе состоит в том, чтобы создать максимально благоприятные условия для стимулирования всех видов развивающей деятельности дошкольника с ОНР: игровой, продуктивной, познавательно-исследовательской на этапе овладения элементарными предпосылками грамоты, принять профилактические меры по предупреждению фонематической и оптической дислексии и дисграфии с помощью игровых технологий.

«В букварный период происходит последовательное изучение звуков и букв, и здесь особенно важно сразу же правильно построить всю систему сопоставления звуков и букв, чтобы в сознании детей чётко закреплялось представление о принципиальной разнице этих двух знаковых систем». [1,с.160]

Исходя из практического опыта, учитель-логопед выстраивает свою работу на последовательном переходе изучения от звука к букве, от наблюдения над звучанием к наблюдению над написанием (печатанием) буквы. Соотнесение фонемы со зрительным образом буквы, дифференциация от всех других, особенно, от сходных графически для дошкольников с ОНР является очень сложной задачей, так как для различения графически сходных букв необходим достаточный уровень сформированности зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. По мнению М.Е. Хватцева, основной причиной плохого усвоения букв является нечёткость их восприятия, неустойчивость представлений о букве.[5, с.499]. Решение этой задачи требует наибольшего напряжения, как со стороны самого учителя-логопеда, так и со стороны детей. Для облегчения этого процесса должны быть созданы все условия, которые включают:

- творческий потенциал педагога,
- насыщенная развивающая предметно-пространственная среда,
- системность и последовательность подачи развивающего материала,
- право выбора из многообразия развивающих игр в пределах изучаемой темы
- соответствие развивающих игр возрастным нормам,
- стимулирование мотивации и учёт интересов детей,
- опора на «зону ближайшего развития».

Наиболее удобными и эффективными игровыми технологиями, применяемыми в личной практике с детьми на этапе изучения звука, выделения звука из слова и соотнесения звука (звуков) с буквой как графическим образом, являются:

Игровая технология М. Монтесори. Обводка пальцем контура выпуклых рельефов букв, дермолексия (педагог «рисует» на ладони ребёнка букву, а тот должен её опознать), тактильное опознание «наждачных» букв, штриховка.

Технология развивающих игр Б.П.Никитина

Конструирование изучаемой буквы с помощью игры «Сложи узор», «Уникуб», кубиков, конструкторов.

Игровая технология «Палочки Кюизенера»

Применяю для конструирования буквы с помощью счётных цветных палочек разной длины, «Палочки Кюизенера» развивают мелкую моторику, пространственное и зрительное восприятие, конструктивный гнозис и праксис.

Технология развивающих игр В. Воскобовича

помогает формированию базисных представлений об окружающем мире, математических понятиях, звукобуквенных явлениях, развитию мышления, воображения и памяти, нахождению и конструированию букв с помощью игр «Игровой квадрат» и «Геоконт».

Игровая технология «Математический планшет» Б.Б. Финкельштейна

Конструирование буквы с помощью этой игры даёт возможность исследовательской деятельности, развитию воображения, сенсомоторной памяти.

Игровая технология «Пальчиковая азбука». Упражнения с пальчиковыми буквами тренируют движения пальцев рук, а это, в свою очередь, способствует активизации моторных речевых зон головного мозга. С помощью пальцев рук дети изображают букву и произносят те звуки, которые обозначаются этой буквой. При этом важно, чтобы элементы пальчиковой азбуки были представлены теми же элементами и направлены в ту же сторону, что и у печатной буквы.

Метод кинезиологических упражнений способствует развитию и улучшению пространственных представлений, развитию общей двигательной активности, активизирует познавательные процессы. Например, дети поворачиваются в ту сторону, в которую направлена буква, это помогает на уровне собственного тела запомнить в какую сторону «смотрит» буква.

Информационно-коммуникационные технологии повышают мотивацию детей, активизируют умственную деятельность, поддерживают интерес.

Компьютерные игры для запоминания графического образа буквы и звуков

«Азбука», «Как мышонок буквы ловил» и другие.

Так же использую в работе выкладывание изучаемой буквы с помощью палочек, верёвок, жгутов, мозаики, пуговиц с фиксированием внимания на том, в какую сторону направлена буква, где расположены её элементы и в каком количестве; игры «Выбери правильные буквы», «Рассели буквы по домикам», «Угадай, какая буква спряталась», «Почини букву»-реконструкция букв; мягкие алфавиты; магнитные азбуки, нахождение букв в геометрических фигурах, узнавание печатных букв в стихотворениях А. Шибеева.

Вышеперечисленные игровые технологии, применяемые на данном этапе овладения элементами грамоты детей с ОНР, удовлетворяют основным методологическим требованиям (по Г.В. Селевко): концептуальность, системность, эффективность, воспроизводимость.[3, с.256]

Смена игровых технологий поддерживает «живой» интерес в детях, мотивирует «делать» и запоминать графический образ буквы, конструировать и усваивать, как расположен этот графический знак в пространстве, из скольких элементов он состоит, способствует установлению и прочному укреплению звукобуквенных отношений. Связь звука и буквы, а также их различие объясняются на каждом занятии, а упрочнение графического образа буквы с применением различных технологий даёт возможность детям ещё раз усвоить, что звук мы произносим и слышим, а букву видим, читаем и пишем! Данные игровые технологии полезно использовать, как во время индивидуальной образовательной деятельности, так и подгрупповой, также их можно рекомендовать воспитателям и родителям для совместной деятельности с детьми.

Благодаря грамотному и творческому подходу учителя-логопеда к применению игровых технологий, дети на практике приходят к овладению не только понятием «звуки речи», но и понятием «буква», их соотношением, тем самым расширяя рамки ФГОС. При условии, что педагог всегда работает на зону ближайшего развития, дети проявляют себя максимально творчески, с интересом и инициативой отгадывая и конструируя буквы. Когда ребёнок с ОНР находит букву по названию звука с уверенностью, можно сделать вывод, что знаковые системы «звук»- «буква» усвоены и зафиксированы в памяти.

Одновременно происходит обогащение познавательно-творческого потенциала, как самих детей, так и учителя-логопеда, что и составляет глубокую сущность эффективной практики реализации ФГОС.

Применение педагогических технологий в коррекционно-развивающей деятельности отражено в моих разработках, часть из которых выложены на сайте ДОУ№98, они используются моими коллегами, студентами – практикантами ЛГПУ по профилю подготовки: «Логопедия», что подчёркивает живую практику реализации и обмена опытом.

Список литературы:

1.Иванова С.Ф., Горбушина Л.А. « Изучение элементов фонетики и графики». В кн.: Актуальные проблемы методики обучения русскому языку в начальных классах. Под ред. Н.С.Рождественского, Г.А.Фомичевой. – М.: Педагогика, 1977.

2. Игровые технологии как вид педагогических технологий.
<https://moluch.ru/conf/ped/archive/19/1084/>

3. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие./ Г.К. Селевко — М.: Народное образование.— 1998.— 256 с.

4. ФГОС ДО <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/>

5. Хватцев М.Е. «Логопедия».- М. В кн. : Хрестоматия по логопедии. Под редакцией Л.С. Волковой-М . «Владос», 1997.

Гусакова Т.А.

г. Липецк, ДОУ № 105

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ЗПР

Познание окружающего мира – одна из самых главных потребностей человека. Закладывается она в детстве, когда в ребёнке только проявляется любопытство.

Дошкольник познаёт мир через органы чувств. Совершенствование системы восприятия (с помощью слуха, зрения, обоняния, тактильного ощущения, вкуса) ребенка ведет к более активному познанию окружающего мира.

Наблюдения за детьми с ЗПР позволило сделать вывод о том, что во время проектной деятельности, осуществляемой воспитателями, коррекционно-развивающих занятий и совместной игре, дети с ЗПР испытывают трудности в понимании окружающей действительности, природы и природных явлений, свойств материалов и т. д. Это побудило меня искать новые образовательные пути и выявило актуальность данной проблемы. Ведь задача учителя-дефектолога развить как интеллектуальный, так и эмоциональный потенциал ребёнка.

Наиболее подходящей формой, позволяющей достичь наилучших результатов, на мой взгляд, является сочетание специально организованных наблюдений и практических действий, позволяющие формировать у детей умения наблюдать, выделять существенные признаки изучаемых предметов и явлений, находить черты сходства и отличия, классифицировать предметы, делать обобщения и выводы.

Это позволило мне задуматься об использовании элементов опытно-экспериментальной деятельности на занятиях с дошкольниками с ЗПР.

Экспериментирование - это один из видов познавательной деятельности, это любой опыт, попытка осуществить что-либо. Знания, полученные самостоятельно, являются осознанными и более прочными. Ребенок познает объект в результате практической деятельности с ним.

Цель опытно-экспериментальной и опытно-практической деятельности - научить детей с ЗПР понимать окружающую действительность и практически применять знания, умения и навыки, приобретенные при изучении различных предметов и явлений.

Задачи соответствуют возрасту и лежат в зоне ближайшего развития детей и их практических интересов. Они ставятся в зависимости от определенной темы, но можно выделить основные положения:

1. Формирование познавательной активности и психических процессов.
2. Развитие наблюдательности, умения сравнивать, анализировать, обобщать, развитие познавательного интереса в процессе экспериментирования.
3. Развитие внимания, зрительной, слуховой чувствительности.
4. Развитие навыков коммуникативного общения, совместной деятельности.
5. Развитие речи: словарный запас, грамматический строй речи, связная речь.
6. Обучение сознательному применению сенсорных ощущений в решении практических задач.
7. Создание условий помогающих детям раскрыть свои исследовательские возможности.

Работая с детьми с ЗПР, неоднократно возникал вопрос: «Как сделать занятие более доступным к понимаю детей; чтобы материал, который мы предъявляем нашим воспитанникам имел практическую направленность?..»

Известно, что для детей с ЗПР характерно:

- неоднородность нарушенных и сохранных звеньев психической деятельности, а так же выраженная неравномерность формирования разных сторон психической деятельности;
- низкий уровень развития восприятия;
- недостаточно сформированные пространственные представления;
- нарушенное конструктивное мышление;
- неустойчивость, рассеянность, низкая концентрация внимания, трудности его переключения;

- отклонения в развитии памяти;
- незрелость эмоционально-волевой сферы;
- бедность воображения и творчества, монотонность и однообразие в игре;
- снижение познавательной активности;
- нарушения речи имеют системный характер и входят в структуру дефекта.

Всё это натолкнуло на мысль о том, что элементы исследовательской деятельности идеально подходят для работы с детьми, а именно, где ребёнок сам или под руководством взрослого, может попробовать стать исследователем: потрогать, понюхать, провести опыт, увидеть результаты своей деятельности. А это в свою очередь является хорошим подспорьем для развития психических процессов, эмоционально-волевой сферы и речевой деятельности.

На занятиях по развитию речи на основе ознакомления с окружающим, развитию элементарных математических представлений, а также в совместной деятельности, мы используем элементы опытно-экспериментальной и опытно-практической деятельности, в процессе которой дети знакомятся с предметами, явлениями и их свойствами.

Для обогащения знаний и представлений об окружающем мире проводятся эксперименты и практические действия с природным материалом, с различными предметами, включаем в занятие наглядные и аудиовизуальные средства (реальные предметы и их копии, картины, иллюстрации, мультимедийные презентации, звукозаписи).

Закрепление и расширение представлений и знаний, сформированных опытно-экспериментальной и опытно-практической деятельностью, происходит в сюжетно - ролевой игре, а также в групповой проектной деятельности, организуемой в свободное время воспитателями и на коррекционных часах ежедневно.

Самое первое с чего начинается знакомство с опытной деятельностью - ***развитие тактильных ощущений***. Оно происходит за счёт использования на занятиях предметов из различных материалов /ткань, песок, вода, камни и др./ Тактильные образы объектов дают возможность познать величину, упругость, плотность или шероховатость, тепло или холод, характерные для предмета. С помощью тактильно-двигательного восприятия складываются первые впечатления о форме, величине предметов, расположении в пространстве, качестве использованных материалов.

С этой целью используются: глина, тесто, бумага, ткань, камни...

Если в работе с детьми мы взяли, например, тесто /Развитие речи на основе ознакомления с окружающим тема: «Продукты»/, то в первую очередь мы знакомимся с его составляющими: мука, вода, соль. Каждый в отдельности ингредиент обследуем на цвет, плотность, сыпучесть и т.п. Учимся смешивать разные по агрегатному составу вещества. В НОД с воспитателями закрепляем тему – лепка хлебобулочных изделий.

На занятиях по формированию элементарных математических представлений (ФЭМП) с использованием опытно-экспериментальной деятельности ребёнок с ЗПР в дошкольном возрасте осваивает приёмы активного познания свойств предметов: наложения, прикладывания предметов друг к другу, измерения и другие. Знакомится с разновидностями свойств: цветом, формой, величиной, характеристиками времени, пространства. Воспитанники моей группы осваивают способы обнаружения, названия предметов, учатся выделять их свойства и особенности.

На занятиях, с использованием экспериментов, в увлекательной форме формируются представления об основных геометрических фигурах (квадрате, круге, треугольнике, овале, прямоугольнике и многоугольнике) /ОЭД «Проволока, верёвка»/; о семи цветах спектра, белом и чёрном /ОЭД «Свет и цвет»/; о параметрах величины (длине, ширине, высоте, толщине) /ОЭД «Волшебные линии»/; о пространстве (далеко, близко, глубоко, мелко, там, здесь, вверху, внизу); о времени (утро, день, вечер, ночь, время года, часы, минуты) /ОЭД «Мы исследователи»/.

Коррекционная работа с детьми с ЗПР строится с опорой на более сформированные перцептивные действия, на ведущие сенсорные системы, на сформированные умения и навыки в определенных видах деятельности для осуществления их переноса в новые виды деятельности и сферы жизни конкретного ребенка. И этому способствует опытно-экспериментальная деятельность.

Кроме того, любая практическая деятельность вызывает положительные эмоции у детей, помогает снизить умственное утомление.

Сенсорные игры дают ребенку опыт работы с самыми разнообразными материалами: песком, глиной, бумагой. Они способствуют развитию всей сенсорной системы: зрения, вкуса, обоняния, слуха, температурной чувствительности. Сенсорное восприятие напрямую связано с мышлением, памятью, вниманием и является основой для формирования речи, фантазии и воображения, эстетического восприятия окружающего мира, развития творческих способностей и мелкой моторики ребенка.

Занятия с включением разнообразных опытов существенно изменяют способы ориентировки ребенка в окружающем мире, приучают его выделять

существенные связи и отношения между объектами, что приводит к росту его интеллектуальных возможностей. Дети начинают ориентироваться не только на цель, но и на способы достижения ее. А это меняет их отношение к задаче, ведет к оценке собственных действий и разграничению правильных и неправильных. У детей формируется более обобщенное восприятие окружающей действительности, они начинают осмысливать собственные действия, прогнозировать ход простейших явлений, понимать простейшие временные и причинные зависимости.

НОД с элементами опытно-экспериментальной и опытно-практической деятельности, проводимая в нашем детском саду с детьми с ЗПР, имеют свою специфику и направлена на преодоление речевого недоразвития, ее семантической стороны. Также отрабатываются различные модели синтаксических конструкций, дети тренируются в словообразовании и словоизменении, целенаправленно формируется способность к построению связных высказываний, развивается монологическая речь. Дети с ЗПР учатся составлять предложения по демонстрирующим действиям, описывать предметы, составлять их сравнительные характеристики по представлениям на основе собственных впечатлений от увиденного.

Дети учатся замечать важные детали явления или предмета, а впоследствии проводить анализ действий и функций этих предметов и явлений. Так как эксперименты проходят в игровой форме, то действия и выводы по результатам запоминаются детьми гораздо лучше, чем материал обычной беседы.

Увлекательные опыты вызывают у детей интерес к окружающему, ведут к самостоятельности их мышления, дети перестают ждать решения всех вопросов от взрослого.

Исследовательская деятельность помогает развивать речь, мышление, логику, творчество ребенка, наглядно показывает связи между живым и неживым в природе. Опыты дают возможность ребенку самому найти ответы на вопросы «как» и «почему».

Гузикова Т.А.
г. Владимир, ВлГУ

РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ ЛИЧНОСТИ УМСТВЕННО ОТСТАЛОГО РЕБЁНКА У СТУДЕНТОВ - ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГОВ

Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое)

образование» указывает на необходимость изучения личности детей с нарушениями в развитии и содержит задачу, ориентирующую выпускников:

- на «проектирование содержания образовательных программ с учетом особенностей индивидуального развития детей с ограниченными возможностями здоровья» [5].

На всех этапах обучения у студентов-олигофренопедагогов значимым является формирование у них повышенного интереса к изучению личности умственно отсталого ребёнка.

Вообще интерес в профессиональной деятельности педагога можно определить как избирательную направленность личности на педагогическую деятельность и отношение к ней как ценности.

Важность изучения личности ребёнка с нарушениями интеллектуального развития в своих исследованиях отмечали такие известные учёные, педагоги, методисты, олигофренопедагоги как В.П. Кащенко, Л.С. Выготский, П.Я. Трошин, А.Ф. Лазурский, С.Д. Забрамная, Е.А. Стребелева.

Цель изучения личности такого ребёнка заключается в выявлении его «зоны актуального развития», в установлении соответствия индивидуального развития ребёнка, нуждающегося в специальной помощи, возрастным показателям нормально развивающихся детей; в оценке состояния ребёнка. Итогом такого изучения ребёнка является составленная программа индивидуального обучения, воспитания; рекомендации по определению типа школы, в которой целесообразно обучение и воспитание обучающегося.

Задачи изучения личности умственно отсталого ребёнка связаны с исследованием его физического состояния. Необходимо знать особенности познавательной сферы, особенности развития речи, восприятия, мышления, особенности памяти детей с нарушениями интеллекта. Значительные сведения о ребёнке предоставляет изучение его эмоционально-волевой сферы и личностных качеств.

Можно выделить условия, которые способствуют развитию интереса у будущих олигофренопедагогов к изучению личности умственно отсталых детей:

1. Личностные качества, профессиональный опыт известных педагогов, психологов, олигофренопедагогов, научная и профессиональная деятельность которых связана с делом оказания помощи детям с нарушениями интеллекта.

2. Осознание студентами важности собственной личностной направленности на исследовательскую работу с ребёнком с нарушением интеллекта.

3. Разнообразие заданий, упражнений в ходе лекционных, практических занятий.

4. Успехи, личные достижения в студенческой научно-исследовательской деятельности.

Первоначально необходимо формировать мировоззренческие позиции студентов-олигофренопедагогов, связанные с их убежденностью в важности будущей профессиональной деятельности.

В ходе изучения социо-гуманитарных и философских учебных дисциплин активизируются познавательные мотивы будущих олигофренопедагогов. Начатки интереса студентов к изучению личности умственно отсталых детей формируются в результате приобщения к тому опыту, которое накопило человечество в ходе эволюции отношения общества к людям с нарушениями в развитии.

Анализ фрагментов философских произведений Аристотеля, Платона, Сенеки и других известных мыслителей, учёных побуждает студентов-олигофренопедагогов к познавательной активности.

Пример текстового фрагмента:

Платон: «Взяв младенцев, родившихся от хороших родителей, эти лица отнесут их в ясли к кормилицам, живущим отдельно в какой-нибудь части города. А младенцев, родившихся от худших родителей или от родителей, обладающих телесными недостатками, они укроют, как положено, в недоступном, тайном месте» (Платон. Государство. Древнегреческая философия. От Платона до Аристотеля. Харьков - Москва, 1999, с.250).

Аристотель пишет: «Относительно выращивания новорождённых детей и отказа от их выращивания пусть будет закон: ни одного калеку выращивать не следует» (Аристотель. Политика. Древнегреческая философия. От Платона до Аристотеля. Москва – Харьков, 1999, с.678).

Вопросами для анализа содержания явились:

1. Возможно ли было изучение детей с нарушениями в развитии во времена Древней Греции?
2. Какими по внешним признакам были дети, от которых общество избавлялось?
3. Как вы думаете, в чём причина такой государственной политики по отношению к людям с нарушениями в развитии?

Развитие интереса к изучению личности детей с нарушениями интеллекта у студентов-олигофренопедагогов осуществляется на основе глубокого и всестороннего овладения богатством психолого-педагогических знаний и умений, методиками преподавания учебных предметов в школе, где обучаются дети с нарушениями интеллекта.

Студентам предлагают такие задания, выполняя которые необходимо определить, кому из представителей классической педагогики принадлежат данные высказывания:

1. «Ни физическая слабость, ни слабоумие сами по себе не дают оснований для того, чтобы лишать этих детей свободы и запирают их в дома для сумасшедших и тюрьмы. Их следует, бесспорно, помещать в воспитательные

дома, где с учётом их сил и слабоумия для них выбирается достаточно лёгкая и однообразная работа».

2. Я. Корчак: «...И только тогда каждого ребёнка воспитатель будет любить разумной любовью, будет интересоваться его духовным содержанием, запросами, судьбой. Чем ближе он будет к ребёнку, тем больше откроет для себя в нём черт, достойных внимания. Исследуя, он получит многое, что подтолкнёт его к дальнейшему изучению личности ребёнка».

Самопроверка: 1. И.Г.Песталоцци. Отрывок из истории низов человечества. // Избранные педагог. соч.: В 2-х тт. Т.1 /Под ред. В.А. Ротенберг, В.М. Кларина. – М.: Педагогика, 1981. – Т.1 – С. 281 - 282.

2. (Корчак Я. Воспитание личности. - М.: Просвещение, 1992. – С .262).

Развитию интереса у студентов к изучению личности умственно отсталого ребёнка способствовало изучение биографических данные известных зарубежных и отечественных учёных, врачей, педагогов, психологов, занимавшихся проблемами обучения и воспитания детей, имеющих интеллектуальные нарушения.

Задание: заполните две правые колонки таблицы. В последнюю из них дайте краткие ответы на следующие вопросы.

№ п/п	Ф.И.О. педагога, ученого, психолога	Даты жизни	Ответы на вопросы задания, отражающие особенности жизнедеятельности каждого из перечисленных дефектологов, педагогов и ученых.
1.	Сеген Э.		1. Какое образование имели эти ученые, педагоги, психологи? 2. Какой была сфера приложения их интересов? 3. Были ли события в их жизни, повлиявшие на выбор профессии? 4. Какими качествами личности они обладали?
2.	Меннель Г.		
3.	Выготский Л.С.		
4.	Грачева Е.К.		
5.	Блонский П.П.		
6.	Лазурский А.Ф.		
7.	Кащенко В.П.		
8.	Сухомлинский В.А.		

Личность олигофренопедагога, направленная к нуждающемуся в помощи ребёнку, характеризуется как активная, инициативная, поисковая, творческая.

Обращаясь к профессиональному опыту известных учёных, олигофренопедагогов, студенты убеждаются в общественной значимости профессии учителя детей, имеющих интеллектуальные нарушения.

Подчеркивается, что в деле оказания помощи умственно отсталым детям, семьям, имеющим таких детей, значительная роль принадлежит учителю-олигофренопедагогу.

Студенты знакомятся с фрагментом текста из статьи Л.С. Занкова в журнале «Дефектология» с названием: «Лев Семёнович Выготский как дефектолог». Задание было следующим:

1. Ознакомьтесь содержанием текста, назовите качества личности Л.С.Выготского.

«Помню, что он в небольшой записной книжечке делал записи, слушая эти сообщения, а затем беседовал с ребёнком. Беседы эти были очень примечательны, особенно по сравнению с тем, как обычно ребёнку задают вопросы и он на них отвечает. Нет! Это была задушевная беседа с маленьким человеком, причем подтекст был такой: этому маленькому человеку плохо, ему нужно помочь. В такой атмосфере велась беседа с ребёнком. Затем Лев Семёнович беседовал с родителями или близкими ребёнка, нередко – с педагогами школы или детского сада, где тот воспитывался. И только после этого Л.С. Выготский обобщал весь представленный материал и давал своё теоретическое разностороннее заключение» [3].

Интерес к изучению личности детей с нарушениями интеллектуального развития у студентов развивался на основе представлений о качествах личности, необходимых будущему олигофренопедагогу. В процессе знакомства с деятельностью В.П. Кащенко будущим олигофренопедагогам была предложена к обсуждению в учебной группе вступительная статья Л. Голованова (с воспоминаниями Ф.Д. Забугина) к книге «Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков», переизданная в настоящее время. Предлагаем фрагмент из статьи: Ф.Д. Забугин: «Всегда живой, весёлый, он обладал интуицией понимать те дефекты растущего организма, которые надлежало дефектологу переработать. И если кто был свидетелем его выхода на кафедру, постановки им диагноза, его интересных и длительных консультаций, тот никогда этого не забудет...»[4].

Вопросы для обсуждения:

1. Назовите качества личности учителя, воспитателя который обучает, воспитывает детей с нарушениями в развитии.

2. Какие дефекты необходимо исправлять, по вашему мнению, дефектологу?

С первого курса обучения, студенты получали задания, содержащие элементы целенаправленного наблюдения при организации, проведения и посещения массовых досугово-культурных, праздничных мероприятий с участием учащихся, имеющих интеллектуальные нарушения, целенаправленное наблюдение. Студентам было предложено по внешним признакам распознать нарушения в физическом развитии умственно отсталых детей; определить

особенности осанки, согласованности и координированности движений рук, ног и т.д.

С целью формирования у студентов-олигофренопедагогов повышенного интереса к изучению личности умственно отсталого ребёнка, формированию профессионально-личностных качеств нами были предложены для изучения текстовые учебные задачи.

Задача № 1. Задание: прочитайте текст, ответьте на вопросы:

«Но иногда отсталый ребёнок может своим внешним поведением ввести в заблуждение. Так, например, благодаря сильно развитой подражательности он может внешне имитировать разумное поведение. Один юноша-микроцефал, настолько слабоумный, что даже не владел человеческой речью, в клинике, когда больные собирались в аудиторию, всходил на кафедру и точно воспроизводил все манеры лектора вплоть до перелистывания книги и жестовых обращений к слушателям. Больше того: отсталые нередко неплохо владеют заученной речью, и когда они пользуются ею, они могут ввести в заблуждение даже первоклассных специалистов. Механическая работа удаётся им, и они часто любят её» (П.П. Блонский. Педология: Кн. для преподават. и студ. высш. пед. учеб. заведений /Под ред. Слостёнина. – М.: ВЛАДОС, 1999).

1. Назовите особенности личности детей с нарушениями интеллекта.

2. Объясните, почему механическая работа наиболее удаётся умственно отсталым лицам?

Разнообразные задания, упражнения, направленные на развитие интереса студентов к изучению личности умственно отсталых детей и подростков являются начальным этапом, способствующим успешному осуществлению исследовательской работы.

Список литературы:

1. Забрамная, С.Д. Подготовка детей-сирот, оставшихся без попечения родителей, к систематическому школьному обучению [Текст] / С.Д. Забрамная // Дефектология. – 1996. № 1.- С. 26-29.

2. Забрамная, С.Д. Оборганизации изучения учащихся вспомогательной школы [Текст] / С.Д. Забрамная, Л.И. Романова // Дефектология. – 1978. - № 5. – С. 34-37.

3. Л.В. Занков, Лев Семёнович Выготский как дефектолог [Текст] Л.В. Занков // Дефектология. - 1971. – № 6.- С.3-6.

4. Кащенко, В.П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков [Текст] /В.П. Кащенко; [авт. предисл. и науч. ред. Л.В. Голованов]. – 5-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 1999. – С. 23.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.03 специальное (дефектологическое) образование квалификация (степень) «бакалавр» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL:<http://>

www.fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111115121946.pdf (дата обращения: 10. 10 2018).

Айнура Джафарова Физули
Дефектолог-логопед в специальной школе № 11
Дефектолог-логопед в центре «Развития Речи»
e.mail: aynuraceferova1@gmail.com

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЫХАНИЯ ПРИ ЗАИКАНИИ

Заикание - это нарушение темпа, ритма, плавности речи, вызываемое судорогами в различных частях речевого аппарата.

С современной точки зрения заикание - это сложное, неоднородное, многоплановое нарушение коммуникативной функции человеческого организма, в основном выраженное нарушением темпо-ритмической структуры речи и судорогами мышц речевого аппарата. Заиканию свойственны - речевые запинки; нарушение интонации; логофобия (страх речи); нарушенное дыхание; ситуативная дискоординация движений и сопутствующие речи навязчивые движения; ситуативные вегетативные и физиологические расстройства.

Причины возникновения заикания можно разделить на две группы. К первой относятся причины, которые предрасполагают к заиканию: 1) неблагоприятная наследственность; 2) родовая травма и перенесенные в раннем детстве тяжелые заболевания; 3) неблагоприятная обстановка в семье; 4) раннее и позднее формирование речи; 5) раннее половое развитие; 6) частые наказания; 7) переутомление; 8) другие речевые расстройства - дизартрия, тахилалия и т.п.). Ко второй группе причин, провоцирующих заикание, относятся: психотравма, действующая постоянно; одномоментный испуг и подражание. В сочетанном совпадении этих основных причин возникает некий срыв, который некоторые ученые называют "сшибка" (И.П.Павлов) основных нервных процессов: раздражительного и тормозного. Особенности протекания этих процессов зависят от множества факторов, но при заикании главным я бы назвал фактор личности (характера) человека.

В симптоматике заикания значительное место занимает нарушение речевого дыхания: учащение дыхания в момент речи, поверхностные судорожные вдохи, укороченный речевой выдох, нарушение координации между дыханием, фонацией и артикуляцией.

Правильное речевое дыхание является основой звучащей речи. Оно обеспечивает нормальное голосо и звукообразование, сохраняет плавность речи, создает возможность в зависимости от содержания высказывания изменять силу и высоту голоса. Также формирование речевого выдоха имеет принципиальное значение для организации плавной речи.

Речевое дыхание является произвольным и значительно отличается от дыхания в покое — физиологического дыхания вне речи. Наиболее благоприятные условия для работы голосового аппарата создаются при нижнереберном дыхании, когда вдох и выдох совершаются при участии диафрагмы. Контролировать правильное речевое дыхание поможет собственная ладонь, если ее положить на область диафрагмы, т. е. между грудной клеткой и животом. При вдохе стенка живота приподнимается, нижняя часть грудной клетки расширяется. При выдохе мышцы живота и грудной клетки сокращаются. Постановка диафрагмального дыхания проводится на фоне мышечного расслабления.

Упражнения начинают с положения лежа. В дальнейшем диафрагмальный тип дыхания целесообразно тренировать при выполнении физических упражнений (ходьба, наклоны туловища и т. п.). Небезуспешно в работе с заикающимися используется парадоксальная дыхательная гимнастика А. Н. Стрельниковой, где внимание уделяется короткому вдоху. В то же время в работе с заикающимися над речевым дыханием основное их внимание и инструкции должны касаться выдоха.

В комплекс упражнений были включены следующие основные виды работ по развитию речевого дыхания:

- общие дыхательные упражнения;
- постановка диафрагмального дыхания;
- дифференциация ротового и носового дыхания, формирование длительного выдоха через рот;
- формирование длительного фонационного, а затем речевого выдоха.

Необходимо приучить делать вдох без напряжения, не поднимая плеч, чтобы вдох был мягким и коротким, но достаточно глубоким, а выдох длительным и плавным, без фиксации внимания на этих процессах. При этом следует постоянно напоминать, что говорить нужно только на выдохе. Процесс голосообразования неразрывно связан с дыханием. Неправильное дыхание во время речи является частой причиной плохого звучания голоса.

Прежде всего научить его **правильно дышать!** Лечить заикание без нормализации дыхания бессмысленно!

Все заикающиеся дети и подростки говорят, как правило, на поверхностном, ключичном дыхании. Прежде чем что-то сказать, они делают вдох, при котором поднимаются плечи и напрягаются мышцы лица и шеи.

Говорят на выдохе короткими фразами, "натываясь" на ларингоспазм. Затем снова судорожно делают вдох и снова, заикаясь, произносят короткую фразу, а иногда только одно слово или один слог. Диафрагма (а она - самая сильная из всех мышц, участвующих и в дыхании, и в голосообразовании) при таком ключичном типе дыхания принимает меньшее участие в фонации. К тому

же воздухом заполняются преимущественно узкие верхушки легких. Следовательно, воздуха не хватает на длинную фразу. Когда заикающегося ребенка логопеды учат говорить на выдохе, он активно выдыхает и то малое количество воздуха, которое взял при вдохе.

Какой же выход из этого положения? Заикающемуся ребенку надо изменить, стереотип дыхания и речи. Но как?

Первое: научить его дышать предельно глубоко, чтобы легкие заполнялись воздухом до самых нижних, широких оснований.

Второе: тренировать диафрагму, заставляя ее активно участвовать в голосообразовании, создать так называемую опору.

Третье: тесно сомкнуть голосовые связки во время фонации, сделать их максимально подвижными и выносливыми.

Всего этого можно добиться с помощью **дыхательной гимнастики Стрельниковой**. Из комплекса советую взять два наших упражнения: "**Насос**" и "**Обними плечи**" - и делать их ежедневно с заикающимися детьми 2 раза в день (утром и вечером) до еды или через полтора-два часа после нее (желательно делать и другие упражнения комплекса).

При шумном, коротком вдохе носом на поклоне ("**Насос**") воздух заполняет все легкие снизу доверху, и прежде всего их широкие нижние основания, которые, как правило, у заикающихся плохо вентилируются. Вырабатывается предельно глубокое дыхание, так называемое "дыхание в спину" (термин А.Н. Стрельниковой).

В упражнении "**Обними плечи**" в момент шумного, короткого вдоха носом "зажимается" узкая верхушка легких и воздух толчком посылается в наиболее объемные основания легких, заполняя те альвеолы (пузырьки легочной ткани), которые до этого не участвовали активно в процессе дыхания. К тому же голосовые связки во время фонации тоже делают встречное, почти горизонтальное движение в гортани, и, обнимая себя за плечи в момент шумного, короткого вдоха носом, мы помогаем им теснее сомкнуться.

Волна.

Стрессовые нагрузки могут приводить к нарушениям внимания, способности к обучению, поведения, развития ребенка, снижению его адаптационных возможностей, появлению эмоциональных нарушений и соматических заболеваний. Навык произвольной регуляции дыхания обучит детей разрешать проблемные ситуации с минимальными затратами для здоровья.

Психопрофилактическая программа Волна предназначена специально для обучения диафрагмально-релаксационному типу дыхания, которое является наиболее оптимальным для обеспечения жизнедеятельности организма. Обучение происходит под контролем объективных физиологических данных, что позволяет выработать навык, максимально соответствующий индивидуальным особенностям каждого ребенка. Программа Волна предназначена специально для обучения диафрагмальному типу дыхания детей, начиная с 3 лет.

Существует три основных типа дыхания. Они получили название и различаются между собой в соответствии с типом вдоха-это ключичное (или верхнее), грудное и диафрагмальное дыхание.

Ключичное дыхание является самым поверхностным из всех трех типов. При нем происходит легкое поднятие ключиц кверху и небольшое расширение грудной клетки на вдохе, таким образом, воздухом наполняются только верхние отделы легких.

Именно это дыхание преобладает при стрессе и состоянии повышенного психоэмоционального напряжения.

Упражнение. В правильности сказанного нетрудно убедиться на собственном опыте-выдохнув из груди весь воздух, встаньте прямо, опустив руки спокойно по сторонам, и затем вздохните, при поднимая плечи и ключицы. Вы убедитесь, что количество воздуха, которое вы вдохнете, будет гораздо меньше нормального.

Грудное дыхание более глубокое, при нем заполняются воздухом верхние и средние отделы легких. Зрительно при таком типе дыхания мы можем наблюдать движения грудной клетки, а живот на вдохе может втягиваться. Это самое распространенное дыхание, но не самое эффективное для нашего организма, поскольку в работу включается слишком много мышц, отчего наступает быстрая утомляемость, и не все отделы легких заполняются воздухом.

Упражнение. Мы сделаем вдох "польной грудью" при этом грудная клетка будет выдвигаться вперед, а живот немного втягиваться или не двигаться.

И диафрагмальное дыхание, оно является самым глубоким типом дыхания, при котором впервые заполняются воздухом и нижние отделы легких. Это происходит за счет того, что диафрагма на вдохе опускается. Этот тип дыхания гораздо эффективнее обоих, описанных выше, известен под именем "брюшного", "глубокого" дыхания, а мы его называем "дыхание животом".

При диафрагмальном дыхании легкие имеют больше свободы действия, а, следовательно, и воздуха они могут поглотить больше, чем это возможно при ключичном и грудном дыхании.

Самое важное правило, которое мы уже проговаривали: на вдохе живот надувается, а на выдохе-втягивается (возвращается в исходное положение)

Упражнение: Одну руку можно положить на грудь, вторую на живот. При вдохе необходимо контролировать, чтобы рука, находящаяся на животе, двигалась, а та которая лежит на груди, оставалась в покое. Вдыхайте воздух через нос. Представьте, что он, проходя через легкие, попадает в живот и наполняет его - живот надувается. А на выдохе воздух выходит, и живот опадает и слегка втягивается. Можно закрыть глаза.

Литература

1. Щетинин, Михаил Дыхательная гимнастика Стрельниковой / Михаил Щетинин.- Москва: А АСТ, 2014.-157(3) с.:ил.
2. Татьяна Визель Библиотека логопеда/ АСТ, ВКТ; «Астрель».- 2009, 224 стр.

Динмухаметова В.М.

п. Пангоды, МДОУ «Детский сад «Искорка»

п. Пангоды Надымский район»

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У «НЕГОВОРЯЩИХ» ДЕТЕЙ

Приходилось ли вам задумываться когда-нибудь, что такое общение? Насколько оно важно для вас и вашего ребёнка? Какой смысл мы вкладываем в это слово «общение»? Это не просто беседа, а сложный процесс обмена информацией. Это возможность донести свои мысли, желания, выразить просьбу. В нашем *привычном* понимании обмен информацией происходит *при* помощи слов. А что делать ребёнку, которому не доступна способность *при* помощи слов выражать свои чувства и желания? Если он плохо говорит, либо совсем не разговаривает, как помочь ему сказать всё, что ему так хочется выразить?

В последнее время, я как учитель-логопед все чаще сталкиваюсь с «безречевыми» детьми, с детьми, у которых отсутствует речь. Логопедическую работу с ними значительно затрудняет то, что они имеют комплексное органическое нарушение. Для полноценного развития речевой способности необходимы: врожденная языковая способность, первично - сохранный интеллект, стимулы из внешней среды, мотивация к речи, полноценное функционирование связи между речевыми областями мозга, по которым передается информация.

Кого же можно назвать «неговорящими», «безречевым» детьми? В эту категорию входят дети с моторной и сенсорной алалией, с задержкой психоречевого развития, ранним детским аутизмом, интеллектуальной недостаточностью, детским церебральным параличом, нарушением слуха. Однако, для всех них характерны: отсутствие мотивации к речевой деятельности; недостаточность первоначальных представлений о значениях предметов и явлений окружающей действительности; несформированность коммуникативной, планирующей функции речи; недостаточность сенсомоторного уровня речевой деятельности.

Современная педагогика находится в постоянном, активном поиске путей совершенствования и оптимизации процесса обучения и развития детей с разными речевыми нарушениями в различных образовательных условиях.

Несмотря на то, что в логопедической практике накоплено достаточное количество методик, технологий, научных трудов, статей по коррекции речевых нарушений у дошкольников (Р.Е. Левина, М.Е. Хватцев, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, Е.В. Чиркина, В.К. Орфинская, С.Н. Шаховская, А.В. Ястребова, О.В. Правдина, и др.), мне приходится быть в постоянном поиске средств и методов повышения эффективности работы по данному направлению. Я не ставлю перед собой задачу найти тот единственный метод или прием, который станет для меня панацеей. Опираясь на свой опыт, думаю, что можно получить продуктивный результат, используя в комплексе различные педагогические методы и приемы. Наряду с традиционными, я ознакомилась с авторскими технологиями: методикой работы с «неговорящими» детьми московского логопеда-практика Новиковой-Иванцовой Тамары Никифоровны, методикой интенсивного интеллектуального развития Глена Домана, методическим сборником Елены Александровны Штелягиной «Альтернативная коммуникация», а также с информационно-коммуникативными технологиями.

Использование этих методик - моя работа, как логопеда с «неговорящими детьми», предусматривает коррекционное воздействие, как на речевую деятельность, так и на невербальные психические процессы, эмоционально-личностную сторону развития ребёнка.

Для того, чтобы наши дети заговорили, им нужна предметная деятельность и говорящий социум. Необходимо создать условия для активации речевых процессов, непрерывно обучать способности звукоречевых проявлений. В этом мне помогает «Методика формирования языковой системы» (МФЯС) московского логопеда-практика Новиковой-Иванцовой Тамары Никифоровны, которая позволяет спровоцировать «молчуна» на ответную голосовую реакцию. Данная методика направлена на выполнение этих важных аспектов. Безусловно, общее психическое состояние ребенка влияет на уровень развития речи. Именно поэтому важно развивать сразу все психические процессы, такие как внимание, память, общее мышление и прочее.

По всем законам развития человека ребенок должен заговорить, а чтобы получить речь, нам нужен определенный ритм, темп и сила, чередование сильных и слабых ударов и самое важное - пропевание гласных, так как первый навык речи это биологическое явление – гуление, где нет четких звуков. Гуление присутствует у всех детей - глухих, слепых, умственно отсталых, а лепет только когда ребенок созревает до определенного момента и у него есть среда. Лепет - социальное явление, в лепете есть интонация, в лепете есть ритм,

в лепете есть звуки. Чем неоднороднее становятся лепетные цепочки, тем ближе к слову. На данном этапе главное – это тренинг, тренинг и тренинг.

Для стимуляции речевой и интеллектуальной активности я использую в своей работе методику интенсивного интеллектуального развития Глена Домана. Благодаря этой методике у ребенка развиваются зрительные центры головного мозга. Основные правила данной методики - демонстрация ребенку изображения, содержащего только один «бит» информации, отвечающий соответствующим требованиям: отчетливость, дискретность, недвусмысленность, а также она должна быть новой для ребенка. Упражнения тренируют у «неговорящих» детей панорамное зрение, память, логическое мышление, развивается левое «академическое» полушарие и интеллект. Это становится той интеллектуальной базой, которая поможет «неговорящему» ребенку накапливать пассивный словарь. Однако, эта методика, не затрагивает образное и эмоциональное развитие ребенка, поэтому методику Домана не стоит использовать, как единственно-возможную. Она должна быть дополнением к гармоничному развитию ребенка.

Важно понимать, что способность выражать свои чувства и желания - это не только слова. Есть много других возможностей и средств, которые облегчают как понимание, так и выражение мыслей. Этими средствами пользуются все люди, когда процесс коммуникации затруднен, они прибегают к жестуляции, письменной речи и символическим изображениям (картинкам, фотографиям, рисункам, мнемотехнике: пиктограммам, значкам, системе символов). Изучив методический сборник Елены Александровны Штелягиной «Альтернативная коммуникация», я поняла, что формирование внутреннего и внешнего лексикона (номинативного, предикативного, и атрибутивного), обеспечивающего минимальное общение, мне помогут альтернативные средства коммуникации. В данном случае альтернативным средством коммуникации выступает мнемотехника, как способ, дополняющий обычную речь, стимулирует развитие абстрактного мышления и символической деятельности, способствуя развитию понимания и появлению вербальной (звуковой) речи. В распоряжение «неговорящего» ребенка предоставляется инструмент, позволяющий ему выразить свои мысли, желания, потребности, чувства.

Актуальность мнемотехники для «неговорящих» детей обусловлена тем, что позволяет упростить процесс запоминания, развить ассоциативное мышление и воображение, повысить внимательность.

Учитывая великую тягу детей дошкольного возраста, в том числе и «неговорящих» к электронным гаджетам, я использую в своей коррекционной работе информационные компьютерные технологии, а именно интерактивные игры и упражнения, разработанные специалистами портала Мерсибо для работы с «неговорящими» детьми, и специализированные компьютерные игры по коррекции тяжелых нарушений речи «Игры для Тигры». Использование

игровых моментов в процессе коррекции речевых нарушений позволяют многократно дублировать необходимый тип упражнений и речевой материал, не подавляя тем самым интерес ребёнка к играм-занятиям.

Компьютерные ресурсы позволяют использовать различный стимульный материал, работать на разных уровнях сложности и одновременно с логопедической работой осуществлять коррекцию восприятия, внимания, памяти, мышления ребенка.

При выборе компьютерных игр для «неговорящих» детей учитываются особенности их игровой деятельности. Таким детям легче выполнить задание, если оно предлагается в наглядном, невербальном плане. Для них необходимо подкреплять словесную инструкцию наглядным примером выполнения задания, предусматривать повтор инструкции. В рамках компьютерной игры ребёнок учится самостоятельно осуществлять свою деятельность, развивая способность принимать решения, доводить начатое дело до конца.

Занимаясь с «безречевыми» детьми, я пришла к выводу, что необходимо оптимально использовать все известные в коррекционной педагогике приемы и методы, в том числе и современные методы обучения, которые могут и должны сочетаться. Я зачастую практикую присутствие родителей на занятиях и активное включение их в игры-занятия, чтобы ребенок постепенно обобщал: все, что он делает на занятии с логопедом, он может делать с родителями дома. Каким бы хорошим не был специалист, он с ребенком занимается, в лучшем случае, час в день, родители же рядом 24 часа в сутки.

Литература:

1. Грибова О.Е. Что делать если ваш ребёнок не говорит.— М.: Айрис-пресс,2004.-48с.
2. Дедюхина Г.В., Кирилова Е.В. Учимся говорить. 55 способов общения с неговорящим ребёнком.- М.: Издательский центр «Техинформ» МАИ,1997.- 88с.
3. Лынская, М.И. Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий: методическое пособие/ Лынская М.И.; под ред. Шаховская С.Н. - М. : Парадигма, 2012. - 128 с.
4. Носкова Л.П., Соколова Н.Д., Гаврилушкина О.П. и др. Дошкольное воспитание аномальных детей: Кн. для учителя Д71 и воспитателя /; Под ред. Носковой Л.П.— М.: Просвещение, 1993.—224 с—ISBN 5-09-004456-2.
5. Крутякова Е.Н. Альтернативная дополнительная коммуникация в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2015.№4. С. 432-437.

6. Штелягина Е.А. Альтернативная коммуникация: *методический сборник*/Новосибирск- 2012 г.

7. Источник: <http://rearchildren.ru/metodiki/metodika-novikovoy-ivancovoy/#i>

Драгина О. В.,

воспитатель МАДОУ

«Детский сад № 29 комбинированного вида»

г. Петропавловск-Камчатский

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАЛЫХ ФОРМ ФОЛЬКЛОР В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ РАННЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Перед педагогом строящим коррекционную работу, остро встает проблема создания специальных условий и развивающей среды для воспитания, развития и образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Главная идея и цель — это социальная адаптации детей с ОВЗ. Проблема детей с ОВЗ заключается в нарушении связи с миром, контакт со сверстниками и взрослыми ограничен, но они такие же способные и талантливые, как и обычные дети. Необходимо помочь им проявить себя и оказать поддержку, увидеть в ребенке его сильные стороны и всеми силами помочь развить скрытые (иногда необычные) способности.

Перед воспитателем встает вопрос: как, и с помощью каких методов, средств и приемов помочь детям познать себя, раскрыться и войти во взрослый мир, чтобы самостоятельно и полноценно жить в нем? Необходимо распознать в ребенке его потенциал, развивать заложенную в каждом ребенке творческую активность, воспитывать необходимые для этого качества. Мы все без исключения желаем видеть детей здоровыми, счастливыми, улыбающимися, умеющими общаться с окружающими людьми. Но это не всегда получается. Особенно сложно детям с ОВЗ. Те, кто хоть раз работал с детьми с ОВЗ, знают, как трудно найти тропинку к их сердцу. Одни дети гиперактивны, другие пассивны, характерно нарушение общей и мелкой моторики, что обусловлено слабостью нервной системы. При отсутствии своевременной помощи со стороны педагогов, медиков, родителей у большинства детей осложнится развитие личности. Возможны агрессивность, чрезмерная расторможенность. Наряду с этим у многих детей, имеются речевые нарушения, повышена истощаемость, наблюдается дефицит внимания, памяти, снижена

работоспособность. Добиться положительных результатов с такими детьми можно лишь при создании единой коррекционно-образовательной среды.

В раннем дошкольном возрасте основным видом является игровая деятельность. В игровой форме ребенок знакомится с окружающим миром, обогащает словарный запас, развивает мыслительные операции и речь, учится общаться со сверстниками и взрослыми, повышает уверенность в себе, сохраняет своё эмоциональное благополучие.

Игры позволяют тренировать различные группы мышц, помогают выработке темпа и ритма речи, закреплению звуков, совершенствованию координации движений, мелкую моторику, развивают коммуникативные навыки.

В наше время исчезают его красота, образность русского языка, повсеместно наблюдается процесс его упрощения, оскудения. Исключительно мал и примитивен словарный запас большинства взрослых и детей.

Сегодня одной из самых актуальных задач является показ красоты русского языка через устное народное творчество, выраженное в песнях, припевках, закличках, колядках, обрядах; формирование у детей интереса к детскому фольклору, обогащение словарного запаса детей.

Использование малых фольклорных форм в развитии детей с ОВЗ приносит огромный результат. Мы, работники детских садов можем многое сделать для формирования творчески активной личности ребёнка, способной воспринимать, любить, утверждать в жизни прекрасное. Поэтому в воспитании детей важно использование элементов устного народного творчества. С помощью фольклора достаточно легко можно установить контакт с ребёнком.

Сказки, песни, потешки, поговорки являются незаменимым средством пробуждения познавательной активности, самостоятельности, яркой индивидуальности. Чаще всего, через элементы фольклора мы доносим до ребёнка свою нежность, любовь, заботу. Их роль трудно переоценить в жизни малыша: вслушиваясь в слова потешки, их ритм, музыкальность, он делает ладошки, притоптывает, приплясывает, двигается согласно произносимому тексту. Это забавляет, радует ребенка, организует его поведение. Припевки, потешки, приговорки с давних времён создавались в народе на потеху детям. Это первые художественные произведения, которые слышит ребёнок. Они разнообразны по содержанию: колыбельные - успокаивают, весёлые – радуют, в них звучит любовь к ребёнку и забота о нём. Знакомство с народными потешками расширяет кругозор детей, обогащает их чувство и речь, формирует отношение к окружающему миру.

Я работаю с детьми раннего возраста и особую значимость фольклор представляет в первые дни появления малыша в детском саду. Маленький ребёнок в период адаптации скучает по дому, маме, не способен к общению с другими детьми и поэтому находится в угнетённом состоянии. Правильно подобранная потешка помогает погасить отрицательные эмоции, пробудить чувство симпатии к пока ещё чужому для него человеку, отвлечься и успокоиться. Актуальность проблемы состоит в том, что дети с ОВЗ не могут полноценно взаимодействовать и общаться как со взрослыми, так и с детьми. Поэтому для меня основной задачей является создание педагогических условий, способствующих развитию детей с ОВЗ в социально-эмоциональной сфере.

Педагог должен знать уровень развития своих воспитанников и преподносить произведения адекватно этому уровню, не занижая возможности детского восприятия. В начале года я провожу диагностику познавательного, физического и речевого развития детей. Составляю индивидуальный образовательный маршрут каждого ребенка. В план работы я включаю словесные, наглядные, игровые методы в ознакомлении с народными произведениями, варьирую методическими приёмами.

Особую значимость приобретает фольклор в первые дни нахождения ребёнка в детском саду. В период адаптации детей к новой обстановке использую потешки, которые помогают установить контакт с ребёнком. Важно вызвать у детей эмоциональный отклик, положительные эмоции, симпатии к детям и взрослым. Для адаптации детей с ОВЗ к новым социальным условиям использую в работе такие формы русского народного фольклора как уговорухи, потешки для новичков:

Кто у нас хороший,

Кто у нас пригожий?

Ванечка - хороший,

Ванечка – пригожий!

Кто тут плачет,

Ой – ой – ой!

Говорят, сынишка мой?

Нет, не плачет мой сынок,

Зря вы говорите!

Улыбается уже – посмотрите!

Во время расставания с родителями я стараюсь переключить внимание ребёнка на игрушку (куклу, кошку, петушка, собачку), сопровождая её движениями, чтением потешки. Хорошо подобранная, с выразительностью произнесённая потешка порой помогает быстрее установить контакт с ребёнком. На все случаи жизни мы можем найти их в книгах и применить:

«Петушок, петушок, золотой гребешок...»

или

«Пошел котик на торжок...»

или

«Вот собачка, Жучка, хвостик закорючка ...».

Так же во время приёма детей я использую пальчиковые игры. Дети с удовольствием перебирают их, наделяя именами близких людей. Перебираю пальчиками ребенка и приговариваю:

Этот пальчик – дедушка,

Этот пальчик – бабушка,

Этот пальчик – папочка,

Этот пальчик – мамочка,

А вот этот – наш малыш,

А зовут его – Денис.

Прислушиваясь к словам потешки, ребенок посматривает то на меня, то на свои пальчики, улыбается. Особенно дети любят, когда во время чтения потешки используется его имя. Такие произведения малых фольклорных форм дети очень быстро запоминают, помогают наладить эмоциональный контакт между ребёнком и взрослым.

Каждый знает, что проведение некоторых режимных процессов вызывает у малышей отрицательное отношение. Для того чтобы дети умывались, ели, раздевались, готовясь ко сну с удовольствием, я решила прибегнуть к потешке. Так, во время умывания говорю детям:

Водичка, водичка,

Умой мое личико...

или

Зайка серый умывается

Видно в гости собирается...

Ритмичные слова вызывают у детей радость, они с удовольствием подставляют руки под струю воды.

Потешки способна корректировать поведение детей, создавать у них хорошее настроение. Вот почему я стараюсь, чтобы потешки сопутствовала во всей жизни малышей, настраивала их на мажорный лад. Использую малые формы фольклора во время приёма пищи, исходя из индивидуальных особенностей детей с ОВЗ. В спокойном настроении дети приучаются к своим местам за столом, лучше привыкают к меню детского сада. Помогает потешка и в процессе кормления. Некоторые дети едят плохо, без аппетита. Чтобы вызвать у них желание есть, я произношу:

Умница Катенька,

Ешь кашку сладенькую,

Вкусную, пушистую.

Мягкую душистую.

или

Ложечку за маму,

Ложечку за папу

Ложечку мишку,

Ложечку за мышку и т.д.

И дети, которые сначала отодвигали тарелки, отказывалась от еды, берутся за ложку и начинают кушать.

Благодаря простоте и мелодичности звучания потешек дети легко запоминают их, вводят в свою речь. Например, во время игры, кормления кукол дети начинают повторять: «Умница, Катенька, ешь кашку сладенькую».

При укладывании не все дети охотно ложатся в постель, некоторые испытывают чувство тревоги, тоски по дому, по маме. Такое поведение не редкость в первые дни пребывания ребёнка в детском саду. Детям, которые не хотят ложиться в постель, долго не засыпают, иногда даже плачут, я произношу колыбельные протяжно, негромко, нараспев, ласково, убаюкивающе:

Вот и люди спят,

Вот и звери спят,

Птицы спят на веточках,

Лисы спят на горочках,

Зайцы спят на травушке,

Утки на муравушке,

Детки все по люлечкам...

Спят - поспят,

Всему миру спать велят.

Дети заслушиваются, успокаиваются, чувствуют себя более комфортно в новых условиях, постепенно привыкают к своим кроваткам и засыпают.

Одевание - сложный режимный процесс. Малыши не умеют и не любят одеваться сами, отвлекаются. Для того чтобы дети быстрее осваивали навыки, необходимые для одевания, я проговариваю:

Вот они - сапожки,

Этот - с левой ножки,

Этот с правой ножки,

Если дождичек пойдёт,

Наденем калошки.

Потешки воспитывают у детей уважение к старшим, дружелюбие. Так, ласковость и доброжелательность потешек вызывают у малышек чувство сопереживания сверстникам. Упавшего ребенка дети поднимают и приговаривают: «Не плачь, не плачь, куплю калач», «У сороки боли, у вороны боли, а у Димы заживи» и т.д.

Я напеваю колыбельную, а дети подпевают, делают имитационные движения: баюкают, сложив руки на груди. Малыши не только слушают песенки, но и сами поют куклам - и про котика, и про гулей, про серого волка, приучая ухо к интонационному строю родной речи.

Дети реагируют на потешки неодинаково. Если одних успокаивают потешки с перебиранием пальчиков, то другие на эту потешку почти не реагируют. Я пробую привлекать их к играм в сопровождении потешек. Сажая ребенка на лошадку и приговариваю:

Еду, еду к бабе, к деду

На лошадке в красной шапке.

Дети всегда рады приходу ряженных взрослых. Когда я появляюсь в роли бабушки-забавушки, в русском сарафане, они с интересом рассматривают мой костюм, корзиночку, которую я держу в руках. С восторгом встречают игру

“Коза рогатая” и уже знакомую “Ладушки”. Приподнятое настроение детей вызывает желание общаться с бабушкой-забавушкой.

Дети и сами любят наряжаться. В уголке ряженья имеются костюмы как для мальчиков, так и для девочек. Дети с удовольствием используют их в своих играх.

В своей работе приходится учитывать индивидуальные особенности детей, чтобы создать у каждого из них радостное настроение. Помогают в этом и игрушки. Так всем известная потешка “Ладушки” звучит свежо, когда её приговаривают от имени куклы, умеющей двигать руками. А сколько веселья вызывает у детей заяц, скачущий по комнате под слова народной потешки!

Скачет заяц маленький,

Около завалинки.

Быстро скачет заяц,

Ты его поймай-ка.

Ритмичный текст потешки побуждает ребят к движению, создавая весёлое настроение.

Блестящим примером образности языка является язык русских народных сказок. Сказки, помогают создать сказочную атмосферу, необходимое настроение, помогают настроиться на конкретный речевой диалект. Сказку легко можно перевести в игру, игру – в песню. Поэтому очень часто в гости к детям приходят сказочные герои: медведь, заяц, лиса. Сказки на занятиях рассказываются с рассматриванием иллюстраций, показом кукольного, пальчикового, настольного театра.

Дети с удовольствием участвуют в играх-драматизациях, самостоятельно выбирают роли, стараются передавать характер героев (походку, жесты, интонации) в драматизации сказки «Теремок», «Репка».

Эмоционально окрашенные занятия и наполненные простыми, доступными детям с ОВЗ стихами, песенками, потешками, прибаутками, способствуют развитию положительного отношения друг к другу, развитию всех психических процессов. Правильно подобранные подвижные игры, хороводы, элементы движений позволяют детям с ОВЗ принять участие в них.

Это повышает интерес к данным занятиям, даёт представление о традиционной культуре своего народа, помогает разнообразить фольклорную работу. Я стараюсь, чтобы мой тон был спокойным, а речь эмоционально окрашена. Ведь наше настроение передается детям, они очень чувствительны и ранимы. На занятиях я использую материал, затрагивающий интересы и

потребности детского возраста. Фольклор дает возможность встать с ребенком на одну ступень и познакомить его с обычаями и традициями своего народа. «Фольклор имеет большое значение в развитии ребенка, как в воспитательном, так и в коррекционно-образовательном процессе». Дети берут пример с героев произведений, стараются походить на них в жизни. Такие занятия хороши еще и тем, что позволяют развивать речь детей. На занятии я стараюсь установить доверительные отношения с каждым ребёнком. Особое место занимает фольклор в игровой деятельности. Я использую в работе народные игры, песни, считалки, прибаутки. Дети хорошо их воспринимают и играют в песенные и хороводные игры «Каравай», «Пузырь», «Карусели», «Мы на луг ходили». Это поднимает настроение у детей, радость от общения со сверстниками, приводит к укреплению здоровья. Нет ни одного вида занятия, куда не возможно было бы включить элементы фольклора, использование которого делает занятие более эмоциональным, развивает логическое и образное мышление.

Весь процесс развития возможностей детей с ОВЗ стараюсь строить так, чтобы он вызывал у них интерес, чувства и эмоции.

Русский народный фольклор, адаптационные песенки, песенки-инсценировки, музыкально-ритмические и пальчиковые игры необходимы в работе с детьми с ОВЗ, способствуют коррекции многих недостатков психического и физического развития.

Весь этот перечень имеет не только общеразвивающую, но и коррекционную направленность. У детей формируется чувство уверенности и комфорта, они вовлекаются в совместную деятельность, учатся взаимодействовать друг с другом и взрослыми. Используя разные формы фольклора у детей с ОВЗ, расширяя представление об окружающем, у детей постепенно развиваются навыки самообслуживания и культурно-гигиенические навыки, формируется образ «я». Таким образом дети хорошо адаптируются к условиям детского сада, развиваются в социально-эмоциональной сфере, им в дальнейшем легче будет находиться в окружающем мире.

Необходимо использовать все доступные виды деятельности, чтобы открыть для детей с ОВЗ занимательный и яркий мир.

Одним из необходимых условий для получения хороших результатов - взаимодействие с родителями. Лучшие образцы фольклора помогут родителям сделать своё общение с ребёнком более насыщенным в эмоциональном и эстетическом плане. Мною были оформлены папки-передвижки, консультации, беседы о значении фольклора в развитии детей. Родители принимают активное участие в конкурсах «Народная кукла», «Куклы наших предков», в проведении Масляничной недели, участвуют в выставке «Пасхальные сувениры» и подготовке к Пасхе. У детей и родителей остаются яркие впечатления и эмоции

после участия в таких мероприятиях. Некоторые родители, имеющие детей с ОВЗ посещают мастер классы по изготовлению обрядовых кукол, которые проводятся в детском Доме творчества «Юность» под руководством педагога Басовой Марины Вячеславовны.

Прекрасно, если родители и воспитатели наполняют жизнь ребёнка с ОВЗ светом добра и ласки, если способны обогатить среду, в которой он растёт. Я считаю, что народное поэтическое слово, образец духовного служения людям, может и должно обогатить эту среду.

Фольклор должен звучать в повседневной жизни детей в детском саду, в процессе выполнения режимных моментов, в ходе занятий, на прогулке, в игровой деятельности.

Список используемой литературы

1.Бередникова Н.В. Веселая ярмарка, Ярославль, Академия развития, 2005.

2.И.А.Бойчук, Т.Н.Попушина «Ознакомление детей младшего и среднего дошкольного возраста с русским народным творчеством», Санкт-Петербург, «Детство-пресс», 2009.

3.Н.Ф.Сорокина, Л.Г.Миланович «Кукольный театр для самых маленьких», Москва, Линка-пресс, 2009.

4.Князева О.Л., Маханева М.Д. «Приобщение детей к истокам русской народной культуры», Санкт-Петербург, 2011.

5.Федорова Г.П. «На золотом крыльце сидели... Игры, занятия, частушки, песни, потешки для детей дошкольного возраста», Санкт-Петербург, 2006.

6. Н.Н.Яковлева, «Использование фольклора в развитии дошкольника», Санкт-Петербург, «Детство-пресс», 2009.

7. Яхнин Л. Потешки. Тверь, Эксмо, 2003.

8. Журналы «Дошкольное воспитание», «Воспитатель ДОУ», «Дошкольное образование.

Евсеева Л.В., Зубакина Т.А., Лобанова Л.А.

г. Тамбов, МБОУ СОШ № 24

С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В КОНТЕКСТЕ ФГОС УО (ИН)

На современном этапе развития российского общества обеспечение благополучного и защищенного детства является стратегическим национальным приоритетом государственной политики Российской Федерации. Согласно Конституции Российской Федерации и Закона «Об образовании в Российской Федерации» дети с ограниченными возможностями имеют равное со всеми право на образование [1], [2].

В соответствии с планом основных мероприятий до 2020 года, проводимых в рамках Десятилетия детства, максимальная реализация потенциала каждого ребенка должна основываться на создании условий для формирования его достойной жизненной перспективы, его образования, воспитания и социализации, максимально возможной самореализации в социально позитивных видах деятельности.

Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) предполагает решение такой задачи как развитие личности школьников в соответствии с требованиями современного общества, обеспечивающими возможность их успешной социализации и социальной адаптации, формирование основ гражданской идентичности, мировоззрения в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями [3].

Учитывая особенности психофизического развития детей, имеющих нарушения интеллекта, особенностей их индивидуальных возможностей, всеми участниками коррекционно-развивающего процесса в условиях начальной школы создаются благоприятные условия для общекультурного и личностного развития, которые обеспечивают не только успешное усвоение некоторых элементов системы научных знаний, умений и навыков (академических результатов), но и прежде всего жизненной компетенции, составляющей основу социальной успешности.

Принятие и усвоение общественно-социального опыта, приобретаемого в структуре межличностных отношений, происходит на основе социально-психической адаптации как сложнейшего механизма формирования модели социального поведения. Построение структуры социально-психической адаптации ребенка, раскрываемое через его личностные и поведенческие характеристики и преломляемые сквозь совокупность внутренних и внешних условий его развития, могут рассматриваться в качестве механизма, отражающего качественные характеристики социализации [8].

Базовым компонентом социальной адаптации и интеграции детей с ментальными нарушениями в общество является целенаправленное психолого-педагогическое воздействие через разнообразные виды детской деятельности.

В связи с этим особенно важна конкретизация путей формирования социально-бытовых и трудовых умений и навыков, сенсомоторного и речевого развития, а также развития предметно-практической и игровой деятельности.

Для Тамбовской области проблема образования, воспитания и социализации детей с нарушениями развития является актуальной.

По статистическим данным управления здравоохранения области в 2018 году в структуре общей детской инвалидности в связи с психическими расстройствами выросло их количество – 586 человек (2017 г. – 543 человек).

В общую систему инклюзивного и специального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в Тамбовской области входят и девять общеобразовательных организаций. В них, по открытым данным, в 2017-2018 учебном году функционировали 27 отдельных классов, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы. В этих классах обучалось 240 детей с ОВЗ, из них 63 ребенка-инвалида [4].

В сентябре 2018 года на базе муниципального автономного общеобразовательного учреждения "Средняя общеобразовательная школа №24" города Тамбова открылось структурное подразделение развития и реабилитации обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Учебные классы сформированы из числа воспитанников отделения реабилитации несовершеннолетних с ограниченными физическими возможностями и социального сопровождения семей, имеющих детей-инвалидов и молодых инвалидов до 23 лет Тамбовского областного государственного бюджетного учреждения социального обслуживания населения «Забота».

Все обучающиеся имеют сложную структуру дефекта, расстройства аутистического спектра (РАС). Основные медицинские диагнозы осложнены тяжелыми и множественными нарушениями развития (синдром Ретта, симптоматическая эпилепсия, психопатоподобный синдром, недоразвитие речи I-II уровня, эмоциональное расстройство, микроцефалия, парезы верхних конечностей, косоглазие и др.).

Образовательный процесс реализуют квалифицированные и компетентные педагогические работники: учителя начальных классов, учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, учитель по адаптивной физической культуре. Учебно-методическое руководство коррекционно-образовательной работой осуществляют заместитель директор по УВР и методист.

Адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития (вариант 2) (далее - АООП ТМНР) реализуется как в урочной, так и во внеурочной деятельности.

Освоение АООП ТМНР предполагает достижение обучающимися с умственной отсталостью личностных и предметных результатов. Достижение личностных результатов обеспечивается содержанием отдельных учебных предметов и внеурочной деятельности; овладением доступными видами деятельности; опытом социального взаимодействия.

Перед педагогическими работниками, реализующими адаптированную образовательную программу для детей с различными степенями выраженности интеллектуальных нарушений, среди множества профессиональных проблем возникает необходимость поиска, отбора, адаптации и применения современных образовательных технологий, способствующих социализации личности ребенка.

Современный спектр образовательных технологий обучения и воспитания достаточно широк и разнообразен. Однако, в данной ситуации возникает проблема использования именно таких технологий, которые будут учитывать специфику данной категории обучающихся, особенности психолого-педагогического сопровождения их семей, степень восприимчивости и готовность окружающего социума сотрудничать для достижения положительного социально-педагогического эффекта.

Исходя из практики работы с детьми, имеющими серьезные нарушения в интеллектуальной деятельности, к результативным технологиям мы относим:

- диагностические (технологии изучения семьи ребенка - социограмма «Моя семья» В.В. Ткачевой, «Два дома» И. Вандвик и П. Экбланд; технологии изучения социального развития ребенка «Мониторинг социализации воспитанников» С.В.Андреевой [9], адаптированные социометрические технологии изучения межличностных отношений в детском коллективе «Выбор в действии», «Поздравь товарища», «У кого больше?» Я.Л. Коломинского [7] и др.);

- коррекционно-развивающие (традиционные; инновационные, рекомендованные ФГОС УО (ИН) – базальной стимуляции, альтернативной коммуникации, эмоционально-уровневого подхода, элементов прикладного анализа поведения, сенсорной интеграции; технология открытого образования «Портфолио достижений ребенка» Т.Г.Новиковой и др.);

- здоровьесберегающие (технологии организации тематических оздоровительных встреч, мини-туристических походов, спортивных досугов, праздников, развлечений и др.);

- культурно-досуговые (технологии внеурочной деятельности - кружки, занятия по интересам, познавательные экскурсии, тематические прогулки, фестивали, конкурсы, выставки и др.);

- проектные технологии (технология образовательного волонтерства «Растем вместе» и др.);

- информационно-коммуникационные (технология развития, коррекции и социализации детей с особенностями развития «Использование компьютера в развитии и социализации детей с особенностями развития» И.В.Карпенковой [6]; технологии продуктивного взаимодействия с семьей (мультимедийные презентационные технологии: слайд-шоу, презентации, информационно-просветительские бюллетени, листовки, буклеты; онлайн-консультации; технологии сетевых интернет-коммуникаций: электронная почта, смс-рассылка, социальные сети, чаты, форумы, интернет-телефония и др.); технологии создания единого информационного пространства учреждения (официальный сайт учреждения, персональные сайты педагогов, личные web-страницы родителей и др.); технологии повышения ИКТ-компетентности специалистов (вебинары, дистанционные курсы, сетевые профессиональные сообщества и др.).

Таким образом, применение педагогами современных образовательных технологий социализации личности ребенка, имеющего умственную отсталость, способствует не только качественной коррекционно-развивающей поддержке обучающихся в образовательном процессе, но и существенно повлияют на многосторонний и многофакторный процесс их социальной адаптации.

Литература

1. Конституция Российской Федерации: принята 12 декабря 1993 г. (с учетом поправок, внесенных Законами Российской Федерации о поправках к Конституции Российской Федерации от 30.12.2008 N 6-ФКЗ, от 30.12.2008N 7-ФКЗ, от 05.02.2014N 11-ФКЗ) [Электронный ресурс].– Справочно-правовая система «КонсультантПлюс». - URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc (дата обращения: 17.05.2019).

2. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс].– Справочно-правовая система «КонсультантПлюс».–URL: <http://www.consultant.ru/docum> (дата обращения: 17.05.2019).

3. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/> (дата обращения: 17.05.2019).

4. Евсева, Лариса Владимировна. Социализация детей с умеренной умственной отсталостью в условиях интернатных учреждений [Электронный ресурс]: магистерская диссертация: 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование: Профессионально-личностное развитие дефектолога: Заочная форма обучения / Л. В. ЕВСЕВА; ТГУ им. Г. Р. Державина ; науч. рук. к. п. н., доцент А. А. Андреева. - Электрон. текстовые дан. (1 файл). — Тамбов, 2017. Специальный доступ. - <URL:<https://elibrary.tsutmb.ru/dl/docs/vkr00259.pdf>>.
5. Информационная справка «Инклюзивное и специальное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов» [Электронный ресурс]: URL <https://obraz.tmbreg.ru/images/doc/2018/072018/5587>. – (дата обращения: 17.05.2019).
6. Карпенкова И.В. Использование компьютера в развитии и социализации детей с особенностями развития. М.: Наш солнечный мир, 2013.
7. Коломинский Я. Л. Психология детского коллектива. Мн., 2012.
8. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация. М.: ПЕРСЭ, 2002. 192 с.
9. Мониторинг социализации воспитанников/автор-составитель С.В.Андреева [и др.].- Волгоград: Учитель,2016.-111 с.

Евсина Е.А.

г. Липецк, Государственное областное автономное общеобразовательное учреждение «Центр образования реабилитации и оздоровления»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЕКСИКО - СМЫСЛОВЫХ СХЕМ ДЛЯ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ К ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Каждый урок иностранного языка, проводимый с детьми с расстройством аутистического спектра (далее по тексту – РАС) включает в себя образовательный аспект (т.е. усвоение базовых учебных действий) + коррекционная работа. Коррекционная работа автоматически вносится в программу.

Основную образовательную программу мы адаптируем к каждому конкретному обучающемуся, целей становится меньше или мы их упрощаем. И параллельно подключается программа коррекционной работы: здесь на каждом уроке дополнительные цели обучения: 1) коррекция поведения 2) овладение

навыками коммуникации и т.д. Для каждого ученика коррекционная работа своя, в зависимости от степени расстройства.

Я хочу остановиться на образовательном аспекте, а именно на использовании **лексико - смысловых схем** для развития мотивации к иноязычному общению. Думаю, все со мной согласятся, что начало урока является одним из его важных этапов, во многом определяет успех всего урока. Как говорят англичане: «A good beginning makes a good ending». Так, регулярное, целенаправленное проведение речевой зарядки с использованием лексико - смысловых схем без особых усилий и больших затрат времени позволяет:

1) повторить и прочно усвоить лексику, связанную с темами «About Myself», «People in the Family», «Weather and Seasons», «Summer Holidays», «School Life» и т. д.

2) закрепить в памяти учащихся новые грамматические структуры и речевые обороты, и довести их до автоматизации;

3) учат задавать общие и специальные вопросы, альтернативные вопросы, и отвечать на них.

Алгоритм действий четкий и одинаковый из урока в урок до определенного момента, пока не закрепили. **Лексико - смысловые схемы** на определенные темы, лежат у детей перед глазами, они запоминают не только лексику, речевые обороты, но и лучше овладевают навыками речи как монологической, так и диалогической.

На разных этапах обучения иностранному языку в начальной школе форма беседы по лексико-смысловым схемам, как и её содержание может меняться. Но это зависит от степени РАС у обучающегося. Так, уже к концу первого года обучения, учитель, убедившись, что обучающийся усвоил определённый круг вопросов, может уступить ведущую роль ребенку. По мере изучения следующей темы, ее добавляют к изученному материалу. То есть обучающийся рассказывает о себе, добавляет, что он любит делать на каникулах, плюс например, рассказ о погоде. Все эти темы добавляются к монологическому высказыванию.

Изучая вопросительные слова: **Who, What, Where, When, Why** выделяю рамочкой в каждом слове буквы «wh», у всех этих слов идентичны две первые буквы. Перед глазами обучающегося ЛСС с началом вопроса. Имея такую подсказку, ему легче запомнить, что на специальные вопросы нужно давать полный ответ.



Лексико - смысловая схема является средством развития монологической речи учащихся. Для детей с РАС – это подсказка, шпаргалка. Что она представляет собой: рисунки, набор слов, словосочетаний или целых предложений или диаграммы, это учитель определяет сам для каждого ребенка индивидуально.

Использование ЛСС помогает обучающему с РАС снять или уменьшить трудности, так как в ней наглядно представлены основные смысловые опоры для ответа. ЛСС помогают обучающимся направить свои усилия на преодоление собственно языковой трудности, т.е. помогают развить мотивацию к иноязычному общению.



Хочу остановиться на том, как происходит организация и реализация использования лексико -



смысловых схем на уроке.

Этапы работы с ЛСС:

- предъявление схемы;
- проговаривание слов и выражений;
- проговаривание предложений за учителем;
- проговаривание предложений вместе учителем;
- закрепление материала дома.



Применение

Мы, учителя иностранного языка, являемся коррекционщиками. У многих детей (не у всех) в наличии фонетическая недоразвитость речи. Они слышат хорошо, но повторить не могут. И здесь тоже приходит на помощь грамотно составленная ЛСС. Сотни раз повторяем: This is.... /That is.....

Еще один очень важный момент - **межпредметные связи**. Очень важно стараться работать (в начальной школе) в тандеме с основным учителем. Словарный запас у большинства детей с РАС ограничен. По предмету окружающий мир они проходят, например, тему „Времена года“ и в купе с этим, по иностранному языку, обучающийся тоже, при помощи ЛСС, может рассказать об осени или о весне. Казалось бы - мелочь, но из таких мелочей складывается полный пазл.

У нас нет специальных учебников. Мы лишь обычные учебники адаптируем под детей с РАС. Для кого-то в большей, для кого-то в меньшей степени. Для одного ребенка картинок в учебнике достаточно. В начальной школе, особенно учебник немецкого языка, очень красочный. Для другого ребенка использую обязательно дополнительную наглядность или карточки, например для темы «Артикли». Подставляем в карточке артикль an или a.

У знакомого вам артикля **a** есть другая форма – **an**.

Она употребляется, если следующее за артиклем слово начинается с гласного звука. Выбери **a** или **an** и закончи предложения.

Образец: It is _____ tree. It is **a** tree.

It is _____ elf. It is **an** elf.

1) It is _____ ant. 2) It is _____ big ant.

an

a

Другое упражнения упрощаем, нужно только подставить, написать главное. Дети пишут медленно, поэтому такая работа сохраняет время на уроке.

1. böse		1. klug
2. hässlich		2. jung
3. alt		3. schön
4. dumm		4. schwarz
5. groß		5. klein
6. weiß		6. gut
7. lustig		7. dick
8. dünn		8. traurig

4

Поставь крестик X в нужной колонке. Верно (richtig), неверно (falsch) или об этом нет речи в тексте (steht nicht im Text)?

	Richtig	Falsch	Steht nicht im Text
1. Klaus wohnt in München.		X	
2. Klaus hat einen Bruder.	X		
3. Klaus geht in die 3. Klasse.		X	
4. Klaus spielt Gitarre		X	

3. Измени по лицам и числам глаголы

sein			
ich	bin	wir	seind
du	bist	ihr	seid
er, sie, es	ist	Sie, sie	seid

malen			
ich	male	wir	malen
du	malst	ihr	mal
er, sie, es	mal	Sie, sie	malen

В заключение хочу сказать, что у учителей, работающих с детьми с РАС всегда остаются вопросы и сомнения. А использование **лексико - смысловых схем** для развития мотивации к иноязычному общению при обучении иностранному языку детей с расстройством аутистического спектра и параллельно грамотно организованная коррекционная работа, это один из способов преодоления трудностей в усвоении программы.

Еремеева Л.В.

г. Елец, МБОУ «Школа №19 г. Ельца

МЕТОДИКА КОРРЕКЦИИ И РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Чтение является одним из главных средств познания. Именно на уроках чтения последовательно и систематически расширяются представления детей об окружающей действительности, обогащаются их наблюдения. Чтение дает богатый материал для развития связной речи, обогащения словаря, воспитывает любовь к родному языку. Уроки чтения в младших классах - это база, на которой строится все обучение, это основа для дальнейшего развития ученика.

Чтение является комплексным процессом, который характеризуется двумя главными сторонами: техникой чтения и пониманием прочитанного. Техника чтения служит средством для достижения главной цели - понимания содержания текста.

Чтение обучающихся с умственной отсталостью, бывает недостаточно сознательным. Они не понимают некоторых слов, недостаточно правильно устанавливают взаимоотношения частей текста, временные, пространственные и причинные связи описываемых явлений, событий и предметов. И как следствие, нечетко представляют себе основное содержание читаемого, не улавливают главной мысли. В процессе чтения, большинство умственно отсталых школьников искажают смысл слов, заменяют одно слово другим, не соблюдают ударений, нарушают границы предложений, не соблюдают соответствующих пауз, интонаций, повторяют отдельные слоги или слова.

Для коррекции подобных нарушений и развития навыков чтения полезно использовать упражнения, которые можно условно разделить на три группы:

1. Зрительное восприятие
2. Произношение.
3. Понимание прочитанного.

Приведённая ниже группа упражнений, связанна со зрительным восприятием. Упражнения направлены на выработку правильности чтения, на воспитание внимания к зрительному образу слова.

Упражнения для развития зрительного восприятия.

1. Чтение буквенных и слоговых пирамид (для расширения поля зрения)

2. Таблицы Шульте.

3. Чтение слогов и слов по подобию:

ма - мо Маша шапка

са – со Даша лапка

ла – ло Паша папка

4. Чтение слогов и слов с подготовкой:

о - то - сто – стол сто - ит

у – ту – сту – стул ста — ли

5. Чтение цепочек слов, близких графическому облику:

вслух – глух – слух

вьют – вьун – вьюга

6. Чтение цепочек родственных слов:

вода – водный – подводный

лес – лесной – лесник – подлесок

Для развития зрительного восприятия можно использовать метод корректурной пробы: вычеркивание букв на специально изготовленных карточках или в текстах старых учебников. Затем можно подсчитать количество встретившихся букв;

Для развития восприятия, умения всматриваться в слово, а также усиления интереса к чтению, созданию положительного эмоционального настроения систематически можно предлагать обучающимся решать ребусы, анаграммы и другие занимательные упражнения.

Упражнения, направленные на формирование произносительных навыков.

Каждый урок полезно начинать с дыхательной, мимической, артикуляционной гимнастики, упражнений для развития дикции (чистоговорок, скороговорок). Упражнения для артикуляционной гимнастики следует подбирать с учетом нарушенных звуков. При хоровом и индивидуальном проговаривании скороговорок, чистоговорок, важно, большое внимание уделять работе над темпом речи, постановкой голоса и дыхания.

1. Упражнения для работы над артикуляцией.

Использование структурных слоговых таблиц.

2. Различные виды чтения.

• Чтение шёпотом и медленно:

Ра - ра - ра - начинается игра.

Ры - ры — ры — у нас в руках шары.

Ру - ру - ру — бью рукою по шару.

• Чтение с доски тихо и умеренно:

арка – арца арта – арща арла – арча арса – аржа

• Чтение слов, в которых парные по твердости – мягкости фонемы выполняют смыслоразделительную функцию:

ест – есть

галка – галька

угол – уголь

3. Чтение и заучивание чистоговорок (или пословиц).

Понимание прочитанного.

Данные группы упражнений, способствуют синтезу восприятия и понимания, они направлены на то, чтобы помочь детям быстрее овладеть пониманием значения слов в процессе чтения. С этой целью можно использовать логические упражнения (время для прочтения слов максимально сокращено). За короткое время ребенок должен успеть не только прочитать слова, но и произвести определенную умственную работу: сопоставить, обобщить, сгруппировать и т.д.:

1. Назови одним словом:

- чиж, грач, сова, ласточка, стриж,
- ножницы, клещи, молоток, пила,
- шарф, варежки, шапка, пальто.

2. Раздели слова на группы:

горох шкаф автобус ежик стул яблоко капуста коза автомобиль

3. Чтение слов, записанных разновеликим шрифтом с заданиями.

4. Антиципация

Антиципация - это психический процесс ориентации на предвидимое будущее. Он основан на знании логики развития событий и значительно убыстряет чтение. Большая часть читателей со стажем использует этот прием. В тоже время, если у ребенка не развито умение догадываться по смыслу, ему будет необходимо каждый раз дочитывать каждое слово до конца, чтобы осмыслить фразу, осознать содержание прочитанного.

Упражнения, направленные на развитие навыка антиципации:

Доскажи строчку.

Ло – ло – ло – как на улице ... (светло)

Ул – ул- ул – у меня сломался ... (стул)

Занимательные модели.

- е- (мел, сел, лес)

е - - (еда, ели, ела)

е - - - - (енот, езда, ерши)

Чтение с пропущенными окончаниями.

Котёнок Васька сидел на по... возле комода и ло... мух. А на комо..., на самом краю, лежа... шляпа. И вот кот Вась... уви..., что одна му... села на шля.... Он как подпрыгнет – и уцепился когтями за шля.... Шляпа соскользну... с комо..., Васька сорвался и как полетит на пол! А шля... - бух! – и накрыла его сверху.

Слова-невидимки

- Я толстый и большой. С - - -

- Я там, где боль. Я – ах, я – ой! С - - -

- На мне кузнечики звенят. С - - -

- А я - конечный результат. И- - -

(слон, стон, стог, итог)

«Чтение наоборот» по словам.

Написанное причитывается таким образом, что последнее слово оказывается первым, и т.д.

«Чтение с помощью «Решетки».

Тренировка чтения текстов начинается с решетки. Она накладывается горизонтально на читаемую часть страницы и постепенно сдвигается вниз. При наложении решетки на текст перекрываются некоторые участки текста. Обучаемые, воспринимая видимые в окошках элементы текстов, должны мысленно восполнять перекрытые перепонками участки строки, восстанавливая смысл. Тренировка чтения с решеткой продолжается не более 5 минут и сменяется чтением без решетки в течение 2-3 минут.

5. Устранение регрессий

Регрессии - это возвратные движения глаз с целью повторного чтения уже прочитанного. Упражнение «Чтение с окошечком». Листок с «окошечком» накладывается на строку и передвигается сначала взрослым, а потом самим ребенком вдоль строки. При движении листка по строке взгляд ребенка будет плавно передвигаться вместе с листком, а повторное прочитывание будет исключено из-за того, что прочитанное будет закрываться.

Чтение - это лучшее учение в любом возрасте. Но только не просто беглое чтение, а чтение осознанное. И главное в этой работе - добиваться развития мыслительной деятельности каждого ребенка, хорошо знать индивидуальные особенности всех обучающихся, следить за продвижением каждого из них, вовремя заметить возникающие трудности, всячески поддерживать все положительные усилия ребенка. Только творческий подход даст желаемые результаты в обучении правильному, беглому, сознательному и выразительному чтению.

Литература:

1. Аксенова, А.К., Галунчикова, Н.Г. Подготовка детей с трудностями в обучении к овладению навыком беглого чтения М., 1997 г.

2. Алтухова, Т.А. Коррекция нарушений чтения у учащихся начальных классов с трудностями в обучении: Пособие для учителей начальных классов. - [Текст]

Эсмира Рафик Казымова,
руководитель сети центров «Развитие речи»,
редактор газеты «Аутизм»,
Член научного совета Фонда Дислексии в Турции

МЕТОДЫ ПОПОЛНЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА У ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ АУТИЗМА

Ключевые слова: словарный запас, синдром аутизма и речь, развитие, логопедическая занятие

В последнее время об аутизме много говорят и пишут. К сожалению диагноз синдрома аутизма является наиболее распространённым среди диагностированных детей. Можно сказать что «модный приговор». Такие проблемы наблюдается в Азербайджане и в Турции. На самом деле, до сих пор нет однозначных научных данных, объясняющих происхождение аутизма. Часто семьи слышит ответ на вопрос «В чем причина возникновения аутизма?» - ответ- «причина наследства».

Для ребёнка с аутизмом затруднения в социальных навыках и взаимодействии являются частью диагноза. И хотя основная терапия аутизма направлена на улучшение речевых и коммуникативных навыков, то, что ребёнок понимает обращённую к нему речь или умеет выражать свои желания и просьбы, ещё не говорит о том, что диагноз “Аутизм” можно отменить, конечно же все ещё остаются проблемы коммуникации и социализации.

Конечно, было бы неправильно работать, не зная общие черты детей с синдромом аутизма. Когда вы посмотрите на картинку ниже, вы можете увидеть основные симптомы ребенка с синдромом аутизма.

Адаптация схемы профессора Рендел-Шорта,

ПРИЗНАКИ АУТИЗМА



Австрали.

Я хочу подчеркнуть, что для семей с ребенком синдромом аутизма важно что бы ребенок говорил и выражал себя. Многие семьи в Азербайджане, к сожалению, большинство родителей предпочитают эту мысль. Конечно, эту мысль должен уважать каждый специалист. Когда ребенку ставят диагноз и с ребенком начинает заниматься, каждая семья задает вопросы о речи ребенка от логопеда. Их вопрос: «Он сказал сегодня что то сказал или он заговорит?». Но семьи часто закрывают глаза по поводу понимание смысл речи ребенка. Часто семьи обманывают всех, говоря, что у их ребенка есть нарушение речи, препятствующий ребенка с окружающей средой. Когда ребенок показывает поведенческое нарушения , они говорят, что это из за того что ребенок не говорит. Говоря « если бы он говорил, то у них не было бы проблем с поведением» они буквально защищают себя и свои семьи. Хочу отметить что, в Турции логопеды работают не так активно с детьми синдромом аутизма. Они предпочитают заниматься с детьми в основном на основе методов FLOORTIME и АВА. В Азербайджане наоборот, логопеды занимаются с детьми синдромом аутизма. Но самое странное в том, что семья не предпочитает занятие наклонные на поведенческие или понимание речи. Вы можете встретить чаще, мысли семей как: «Как много будет логопедических занятий- так и все будет нормально». Потому что основой проблемы считается нарушение речи. Но каждый знает что, логопед должен учит не только разговаривать, но и понимать смысл разговора. Родителям очень трудно это понять. В этом случае в логопедах больше вины. Потому что, на первом же диагностик логопед должен сообщить родителям что, в первую очередь мы научим ребенка понимать смысл разговора.

В этой статье я хотела бы дать краткий обзор того, как речь и увеличения словарного запаса важны для детей с синдромом аутизма.

Речь представляет собой одну из сложных высших психических функций человека. Человек может познавать и отражать окружающий материальный мир не только через I сигнальную систему, но и через особые сигналы – сигналы

второго, высшего порядка – слова, речь. Согласно учению И.П.Павлова о сигнальных системах, II сигнальная система развивается на базе первой, т.е. для развития и формирования речи необходимо, чтобы у ребенка были нормальными двигательный, зрительный и слуховой анализаторы и соответствующие ощущения. Чем богаче зрительные и слуховые впечатления ребенка, тем ярче и образнее будет его речь. По словам К.Д.Ушинского дитя мыслит формами, звуками, красками-1.

Всем известно что малый словарный запас не позволяет детям полноценно пользоваться речью как средствам общения. Овладение словом – процесс продолжительный и сложный, значение слова в сознании ребенка постепенно изменяется в связи с его общим развитием, а также с развитием речи и мышления. В процессе различных видов деятельности происходит накопление словаря ребенка. Но словарный запас развивается не только за счет количественного увеличения, но и за счет качественного роста, то есть за счет развития семантических связей слова. Как мы знаем логопеды в основном используют наглядные, словесные, практические методы для пополнение словарного запаса у детей. Это деление весьма условно, поскольку между ними нет резкой границы.

Одним из существенных показателей гармоничного развития ребенка является его словарный запас- тот объем слов, которым он пользуется в процессе общения и обучения. На начальном этапе лексикон ребенка пополняется в основном за счет слов, которые он часто слышит в процессе бытового общения с родственниками. Развитие речи ребенка начинается уже с первого полугодия его жизни. Богатый словарный запас- это как минимум возможность ясно выражать свои мысли. Существуют возрастные нормы и способы, как увеличит словарный запас ребенка.

Развитие понимания речи при раннем детском аутизме имеет свою специфику и отличается от тех приемов которые используют в работе с детьми с сенсорной алалией или умственной отсталостью. У аутичного ребенка восприятие речи, соотнесение звука, слова с объектом, понимание смысла сказанного и происходящего вокруг в принципе не нарушено. Это подтверждается многими наблюдениями: возможностью редкого, но адекватного смыслового комментария ситуации, его воспоминаниями о событиях многолетней давности, на которые он, как казалось, не обращал внимания, в частности воспоминаниями, связанными с тем, что говорили о нем тогда взрослые; частой адекватной реакцией на эмоциональный комментарий его действий взрослого, тем, что как он подхватывает понравившийся ему игровой эпизод, запоминает его и требует повторения на следующем занятии.

Даже в поведении неговорящего ребенка, который, как кажется, не реагирует на речь, не выполняет речевую инструкцию, может обнаружиться, что он учитывает сказанное другими людьми. Таким образом, произвольные реакции ребенка свидетельствуют, что он способен понимать речь и происходящее вокруг в том случае, если это попало в зону его произвольного внимания

В исследованиях Лео Каннера отмечаются статьи о речи у детей с синдромом аутизма. Он отмечал характерные для аутизма особенности речи, такие как более позднее ее развитие, эхολалии (в том числе и сильно отсроченные во времени), затруднения в употреблении местоимений (дети часто говорили “ты” вместо “я” и наоборот)-2

Приблизительно 25—30% детей с расстройствами аутистического спектра начинают говорить, однако затем теряют навыки речи. Часто это происходит между 15 и 24 месяцами, причем регресс может возникнуть внезапно или проявляться постепенно. Одновременно с регрессом речевых навыков может наблюдаться утрата возможности использовать жесты, утрата социальных навыков (глазной контакт, реакция на похвалу). Иногда регресс накладывается на уже существующие особенности ребенка, характерные для аутистических расстройств -3

У аутичных детей наблюдается широкий спектр речевых расстройств. Напомним, что основные симптомы задержки и искажения речевого развития различаются в зависимости от группы аутизма. При всей разнице проявления речевых нарушений у детей с разными вариантами синдрома мы у них всех встречаем недостаточность понимания, осмысления речи, связанную с нарушением коммуникации. Одно из основных расстройств в клинической картине аутизма — это нарушение коммуникации. Ребёнок-аутист не просто не умеет разговаривать — он не умеет общаться с окружающими, выражать свои желания, намерения и т.п. У большинства детей с синдромом аутизма речевые нарушения наиболее отчетливо видны после 3-х лет. Для детей с расстройствами аутистического спектра типичны отсроченные или непосредственные эхολалии и вербальные ритуалы.

Я хотела бы поделиться личную практику в моей статье об увеличении словарного запаса у детей с синдромом аутизма. Отмечу что, уже более десяти лет работаю дефектолог-логопедом с детьми с синдромом аутизма. Можно сказать что профессия, которая я люблю больше всего, и чем больше у меня мотивации, так это логопедическая работа с детьми с синдромом аутизма. А также хочу отметить что, я автор статей «Аутизм и речевой аутизм», «Дети с синдромом аутизма», «Логопедический массаж и логопедическая работа с детьми с синдромом аутизма» и т.д.

Развивать речь у детей синдром аутизма – значит систематически работать над её содержанием, последовательно учить детей построению предложений, вдумчивому выбору подходящего слова и его формы, постоянно работать над грамотным оформлением мысли Увеличение словарного запаса детей с синдромом аутизма поначалу затруднительно. Что бы результат на этом этапе был хорошим все кто связан с детьми синдромом аутизма должны поддержать вас. Я всегда упоминаю что, что увеличение словарного запаса у ребенка с синдромом аутизма и использование этого словарного запаса в повседневной жизни похоже на употребление второго иностранного языка. То есть подумайте что вы хотите переехать в другую страну. Чтобы жить там, вам нужно знать их язык, что бы общение и жизнь могло быть удобными для вас. У ребенка с синдромом аутизма есть свой мир. Он в своем собственном мире и

по-своему общается с людьми. Например, получает любой предмет с помощью другого человека и выражает свои мысли с жестами или знаками. По этой причине на логопедическом уроке ребенок должен понимать обращение и помнить слова. Часто, когда детям с синдромом аутизма увеличивают словарный запас, запоминание слова является проблемой. Бывает так что, завтра не запоминает слово, которому мы учим сегодня.

По этой причине логопед должен учитывать, как увеличить словарный запас ребенка и использовать его в повседневной жизни. Исходя из моей личной практики, я нашла несколько решений. Если вы спросите меня, получили ли вы эффект, конечно, получила. Но я хотела бы особо отметить, что увеличение словарного запаса каждого ребенка отличается. Другими словами, важно определить сферы интересы, способность восприятия ребенка и самое главное поддержка семьи в этом деле. Но потребности детей с синдромом аутизма редко меняются. Иногда он годами ест одну и ту же еду, иногда одевается одинаково, играет с той же игрушкой и так далее. Конечно же это нужно учитывать во время урока.

Работа с детьми, страдающими ранним детским аутизмом, длительна и кропотлива. Усилия специалиста, занимающегося формированием речи ребенка, чьи вокализации проявляются только на уровне однообразного набора звуков («а-а», «э-э», «м-м»), должны быть направлены на развитие наиболее сохранных структур мозга. Замена вербальных абстрактных образов зрительными значительно облегчает обучение аутичного ребенка, имеющего тип мышления «буквального» восприятия. Параллельно ведется специальная работа по преодолению артикуляторной апраксии, наличие которой может служить серьезным препятствием для успешного развития речи. Но глубина аутистических расстройств не позволяет сразу приступить к воспитанию понимания ребенком обращенной к нему речи и развитию произносительной стороны речи -4

В частности, я хочу отметить что, прежде чем учить формировать речь и повышать словарный запас ребенка с синдромом аутизма нужно учить его понимать обращение. Обычный ребенок понимает вопрос, который был адресован ему с самого начала, анализируя его. То есть важно развивать импрессивную речь с самого начала. Это основные законы, которые специалист не должен забывать о логопедической работе с детьми с синдромом аутизма.

- Поставленный вопрос или задача должны быть изложены простым и понятным языком.
- Логопед и семья должны терпеливо и спокойно разговаривать с ребенком. Во время быстрой речи ребенок может перепутаться. И в итоге не сможет понять, что вы говорите.
- Разговор с ребенком с высоким голосом может вызвать у ребенка стресс. Он не сможет обратить внимание на адресованное ему обращение. То есть, когда вы разговариваете с ребенком с синдромом аутизма, ваш голос должен быть и не высоким и не низким. Используйте удобный тон для ребенка, который не вызывает стресс у ребенка.

- Не следует забывать ни о чем, что могло бы отвлечь ребенка в уроке. Комната должен быть простым, но в то же время уютным. Противном случае внимание ребенка будет не с вами.

- В частности, отмечу, что выученные слова должны быть простые и чаще всего используемые в повседневной жизни. На первом этапе я использую слова «Дай, я, иди, вода, на». Слово «дай» на азербайджанском и турецком означает «ver(вер)». Я помещаю нижнюю губу ребенка между зубами и жду несколько секунд. В это время с потоком воздуха выходит звук «В». В этот момент вы можете хвалить ребенка и сказать ему «молодец, ты сказал -дай» и можете дать ему все, что ему нравится, или то, что он ест и т.д.

- На занятиях нужно использовать работы с живыми изображениями. Если показанные картинки применяются на всех этапах работы. Картинки с персонажами, взятыми из мультфильмов, ребенок не может понять

- С другой стороны, работа с живыми изображениями хорошо подходит для игры «очно-заочно». Например, когда мы показываем картинку стакан и ложку, ребенку легче обнаружить из предметов, что он видит в живой форме.

- Логопеды должны обратить внимание на слова, которые используют при расширении словарного запаса. В одно и то же время изучаемые слова не должны быть сходными по фонологической звуковой структуре и даже первые звуки не должны быть сходными. Надо обратить внимание на это, когда речь идет о понимании и высказывании слова (стол-сол-сумка)

- Конечно, не стоит забывать о помощи семьи специалисту. Если семья работает вместе со специалистом, результат будет постоянным. Потому что не секрет, что дети с синдромом аутизма не могут выполнять свои перформанс на уроке, выходя из двери. То есть, когда учитель спрашивает на уроке: «Что это?» - отвечает «вода». Но дома или в другом месте когда хочет воду не скажет «вода». В этот момент возникает вопрос о родителях: «каждое слово ребенок так будет изучать?», Если честно, трудно ответить именно на этот вопрос. Иногда ответ «да», иногда «нет». Но я хотела бы отметить, что если семьи пару раз будет вынуждать ребенка использовать слова, которые он знает, то ребенок поймёт, что не сможет он без речи. Он поймёт что можно получить то, что он хочет не только с помощью жестов, но и также с помощью речи.

- Самое главное, что логопедам приходится думать о нескольких способах избегать неправильного речь ребенка, когда словарный запас увеличивается. То есть это нельзя донимать ребенка. Если ребенок что-то неверно сказал, вы сказав: «ты сможешь ещё красиво сказать» можете создать уверенность у ребенка. Каждый раз логопед не должен произносить слово правильно. И ребенку нужно дать время подумать. Первые время когда ребенок говорит правильно, логопед может дать ему вознаграждение за это и похвалить. Конечно, эта награда и похвала должны быть за каждое слово первые время, а через некоторое время после нескольких коротких фраз.

- Логопед должен определить, зачем ребенок говорит неправильно. Часто это может быть из-за артикуляционного аппарата, из-за привычек и т.д. Из-за этого я предпочитаю дать особое место на массаж, на дыхательные и артикуляционные гимнастики в логопедических уроках. Конечно же, программа меняется по ребенку. В частности, я хотела бы отметить, что большинство детей, которые получают АВА-терапию в Турции, речь у них в роботизированной форме. Когда они приходят в прием, вы знаете, что с этим ребенком занимались с терапией АВА.

Часто родителям говорят - «посмотрите, за месяц мы выучили пять слов». Но от родителей иногда слышим жалоб «ребенок не использует эти слова в повседневной жизни». Для этого есть несколько решений.

С самого начала я хотела бы отметить, что мы часто думаем, что повышаем словарный запас, обучая ребенка, «что это?» Очень важно спросить ребенка, «что ты видишь?» после как выучили нескольких слов. Например, более разумно задать вопрос «Что ты видишь?» поставив эти картины перед ребенком после того, как обучили ребенка, словам «дверь, яблока, вода и т.д.». По-моему, для этого есть очень простое объяснение.

Давайте учтем, что, нормальный ребенок часто задает вопросы, чтобы улучшить и увеличить своего словарного запаса. Через некоторое время он выражает то, чему уже научился. «Мама, смотри, дерево, машина» и т.д. Вот почему я думаю, что было бы правильно, если семья предпочитает вопрос - "что ты видишь?".

- Рисование также играет ключевую роль в этой работе, в то же время, внимание ребенка и мелкая моторика также развиваются. Тут картины, связанные с фантазиями, полезны для нашей работы. Например, можно нарисовать круг, если ребенок потянет линию вверх получится яблока, если вниз то получится шар. Конечно, из круга можно нарисовать много картинок. Не только круг можно использовать, но и с помощью квадрата, треугольника или с линией и т.д. можно рисовать разные рисунки.

- Или вы также можете нарисовать голову или дом а потом стереть его части. Например, рисуя голову, просим ребенка стереть глаза. Ребенок стирает указательным пальцем. Когда вы спрашиваете "Что ты стер?" - ребенок повторяет то, что он сделал. Потом опять рисуем голову но без рта – и попросите ребенка завершить картину. Ребенок сперва отвечает на вопрос, «что здесь не хватает?» а потом дополнит картину.

- Если вы обратили внимание, дети с синдромом аутизма часто предпочитают рисовать, чем говорить. В это время желание ребенка может помочь нам. «В первую очередь говори, а потом рисуй», логопед соглашается с ребенком. Конечно, было бы лучше, если бы рисунки соответствовали интересам ребенка. Выбор картины зависит от фантазии логопеда. Достаточно, что ребенку было интересно рисовать и занятия.

- Надо показать ребенку знакомые ему картины. Нужно играть в игры с ребенком. Было бы удобно, что сначала слова состоялись из 2 слога. Потом вы можете увеличить его. Также количество картинок должно увеличиваться постепенно. Первый слог подсказывает логопед, а потом, что ребенок говорит

конец и дает картину учительнице. В то же время ребенок начинает произносить конец слов на более понятном языке, и слова помещаются в память.

- После завершения этой работы вы можете обойтись без показа картинки. Конечно, первое, с чего вам нужно начать, от слов каких ребенок знает и говорить. Потом можно использовать новые слова. Ребенок в это время «будет путать словарный запас» - и постарается сказать. Первое время можно дать подсказку.

- В этом занятии вы должны сначала начать с малой картинки, а затем увеличить ее. Например, ребенку нужно показать карточки с яблоком, шариком и с машиной. Вам нужно показать карты, а затем закрыть его. Когда спрошено «где было яблока, шар, машина?», ребенок находит карту и открывает ее. Потом логопед не показывает карточку и спрашивает: «Что было там?».

- «Оповещение (из уст в уста)» игра положительно влияет на увеличение словарного запаса. Таким образом, ребенок запоминает слова и передает их на противоположную сторону. Это занятие в виде игра, занятие проходит интересно и ребенку нравится заниматься. Например, логопед говорит ребенку, то слово чего ребенок знает и может сказать. Затем логопед просит ребенка сказать это слово другому педагогу в ближайшее расстояние и направляет ребенка к нему. Когда ребенок подходит к педагогу, педагог спрашивает ребенка: «Что твой логопед сказал тебе? скажи мне в ухо» Конечно, если ребенок не может сказать, нужно дать подсказку, а потом уже без подсказки. Потом вы должны увеличить расстояние. Вы даже можете отправить ребенка в другие комнаты. Если семья тоже практикуется дома, это может дать хороший результат и т.д. Основная цель этой игры - улучшить слуховое внимание ребенка, ввести его в игру, расширить словарный запас и так далее.

Большинство из введенных занятий для запоминания слов и использование их. Конечно, эта статья может быть продлена, насколько это возможно. Потому что, в связи разными тяжелыми вариантами синдрома понимание обращение речи у детей разные. А также логопедическая работа с детьми с синдромом аутизма является длительной и требует терпения. Но, конечно, результат бывает. Проще говоря, у каждого ребенка развивается речь до какой-то степени. Социальные проблемы детей с синдромом аутизма им часто мешает в развитие речи, насколько бы хорошо не развивался. По этой причине социальная среда и семья очень важны. Семья и логопед должны работать совместно оповещая друг-друга и понимать потенциал ребенка. Самое главное - положиться на ребенка и на его навыки. Очень важно, чтобы этапы продвижение были точно определены и спланированы.

Как бы трудно не давалось речь, ВИНОВАТ аутизм, а не ребенок! Считайте что, ребенок МОЛОДЕЦ в любой случае.

Литература

1. <https://www.logoped.ru/kuznna02.htm>

2. Manelis N.G. Rannii detskii autizm: psikhologicheskie i neiropsikhologicheskie mekhanizmy [Canner's syndrome: psychological and neuropsychological mechanisms]. Shkola zdorov'ya [School of health], 1999, no. 2, pp. 6—22

3. Johnson C.P., Myers S.M. Identification and Evaluation of Children With Autism Spectrum Disorders. Pediatrics Vol. 120. No. 5 November 1. 2007. pp. 1183—1215.

4. Л.Г.НУРИЕВА Развитие речи у аутичных детей.МЕТОДИЧЕСКИЕ РАЗРОБОТКИ. Издание 9-е.Москва Теревинф 2016 Серия: Особый Ребенок.

Калачева И.В.
г. Могилев, УО МГУ имени А.А. Кулешова

К ВОПРОСУ О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В современных условиях гуманизации образования и реализации интеграционных подходов к его организации особое внимание уделяется развитию инклюзивного образования. В контексте образовательной практики ЮНЕСКО определяет инклюзию как динамически развивающийся подход, заключающийся в позитивном отношении к разнообразию учеников и в восприятии индивидуальных особенностей не как проблемы, а как возможностей для обогащения процесса познания.

В Концепции развития инклюзивного образования, принятой в Республике Беларусь в 2015 году, инклюзивное образование определяется как обучение и воспитание, в процессе которых особые образовательные потребности всех обучающихся, в том числе лиц с особенностями психофизического развития (ОПФР), удовлетворяются в учреждениях основного и дополнительного образования при создании в них соответствующих условий и наиболее полном включении в совместный образовательный процесс всех обучающихся [2].

В данном документе приведены положения, регулирующие основные направления введения инклюзивного образования, его цели и задачи, принципы реализации. Отмечается, что инклюзивное образование не является единственно возможной формой получения образования обучающимися, имеющими психофизические особенности. Оно существует и развивается параллельно с функционированием учреждений специального образования, интегрированным обучением и воспитанием. Введение инклюзивного образования расширяет возможности социализации всех обучающихся, построения инклюзивного общества.

В работах белорусских исследователей инклюзия рассматривается как процесс удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей

каждого ученика посредством вовлечения его в учебную, общественную, культурную жизнь класса и школы в целом. Отмечается, что инклюзивная школа призвана дать каждой личности адекватное ее возможностям образование и предоставить максимальные возможности для развития [1].

Развитие инклюзивного образования опирается на эффективный опыт интегрированного обучения, охватывающего совместным учебным процессом детей, имеющих особенности психофизического развития, и их сверстников, не имеющих таких особенностей, в условиях использования специальных средств, методов и при участии педагогов-специалистов.

В соответствии с Кодексом об образовании нашей страны «лицо с особенностями психофизического развития – лицо, имеющее физические и (или) психические нарушения, которые ограничивают его социальную деятельность и препятствуют получению образования без создания для этого специальных условий» [3, с.2]. Согласно данному документу, основными субъектами образовательных отношений являются не только педагогические работники и обучающиеся, но и законные представители последних. В связи с этим перед учреждениями образования встает задача организации взаимодействия педагогов и родителей, воспитывающих детей с ОПФР, от успешного решения которой во многом зависит эффективность образовательного процесса.

Анализ проблемы организации помощи семьям, воспитывающим детей с нарушенным развитием, свидетельствует о том, что сотрудничество педагогов и родителей затрудняется особенностями восприятия ими ситуации, в которой оказалась данная категория семей. Для родителей рождение «особенного» ребенка – это кризисное событие, ставшее переломным моментом их жизни. Для педагогов же наличие нарушений в развитии ребенка является обыденным фактом, определяющим характер организации образовательного процесса и взаимодействия с родителями. При этом специалисты сконцентрированы в первую очередь на удовлетворении образовательных потребностей ребенка с ОПФР, в то время как психическое состояние и потребности родителей ими практически не анализируются [4].

Подключение семьи к организации образовательного процесса ребенка с особенностями психофизического развития также затрудняется рядом объективных различий, нарушающих взаимодействие педагогов и родителей [4,5,6]:

1) различия в восприятии общества: родители «особенного» ребенка вызывают сочувствие или даже неприятие со стороны окружающих, что может дополнительно их травмировать; педагоги, оказывая профессиональную помощь нуждающимся детям, вызывают признание общества;

2) различия в мотивации сотрудничества: родители вынуждены сталкиваться с проблемой коррекции нарушенного развития, поскольку «особенный» ребенок – это данность, которую невозможно изменить; для

педагогов оказание помощи детям с нарушениями развития является осознанным профессиональным выбором;

3) различия в возможности для самореализации: воспитание ребенка с нарушениями развития не позволяет родителям в полной мере реализовать себя, поскольку требует отказа от многих личных интересов, от широкого круга общения и даже профессиональной занятости; педагоги, в силу специфики своей деятельности, имеют широкие возможности для самореализации как в профессиональной, так и в личной сферах;

4) различия в отношении позиции «открытость – закрытость» личной жизни: для того чтобы получить дифференцированную помощь, родители должны делиться с педагогами большим количеством личной информации, что вынуждает их находиться в позиции «допрашиваемых»; от педагогов не требуется сообщения родителям фактов из своей личной жизни, в связи с этим они находятся в позиции «допрашивающих»;

5) различия в психолого-педагогической компетентности: родители, взаимодействуя с ребенком, чувствуют себя неуверенно, поскольку «особенный» ребенок требует наличия специальных навыков, которые у них отсутствуют; педагоги же, в силу профессиональной компетентности, чувствуют уверенность в общении с ребенком и руководстве родителями;

6) различия в осознании важности выполнения образовательных и коррекционных мероприятий, в эффективности педагогического воздействия на ребенка: из-за отсутствия навыков и эмоциональной напряженности родители часто не в состоянии применить рекомендации педагогов по коррекции нарушений развития ребенка, а их действия не всегда достаточно эффективны. Педагоги же полагают, что родители не осознают важность для развития ребенка выполнения рекомендаций, и не удовлетворены тем, что их профессиональные советы не реализуются в полной мере.

В результате при организации сотрудничества у родителей и педагогов существуют разные ожидания в отношении друг друга. Родители стремятся получить от специалистов понимание, принятие, поддержку и разделение ответственности, т.е. их ожидания находятся преимущественно на эмоциональном уровне. Ожидания педагогов реализуются в основном на рациональном уровне профессионального мышления, поскольку они ждут от родителей признания педагогического авторитета, интереса к образовательным и коррекционным концепциям, стремления к сотрудничеству.

Таким образом, выявленные психологические особенности необходимо учитывать при организации взаимодействия педагогов и родителей, воспитывающих детей с особенностями психофизического развития, а также при организации образовательного процесса в целом, что позволит сделать профессиональную помощь данной категории обучающихся дифференцированной и более действенной.

Литература:

1. Инклюзивное образование: пособие для тренера: модули для администрации школ, педагогов, родителей и детей / М.В. Былино [и др.]. – Минск : Услуга, 2015. – 242 с.
2. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.yandex.by/clck/jsreidir?from>. – Дата доступа: 11.05.2019.
3. Кодекс Республики Беларусь об образовании от 13 января 2011 г. № 243-3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pravo.by/webnpa/text.asp?RN=hk1100243>. – Дата доступа: 11.05.2019.
4. Левченко, И. Ю. Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями развития / И. Ю. Левченко, В.В. Ткачева. – М. : Просвещение, 2008. – 240 с.
5. Мастюкова, Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина. – М.: Владос, 2003. – 408 с.
6. Работа с родителями детей с особенностями психофизического развития: Учебные материалы. Тема 1/Институт заочного обучения по специальности «Специальная педагогика» при фонде «Хоффбауер»; сост. К. Шульц. – Потсдам-Херманнсвердер, 2004. – 54 с.

Калюжная Е.В., Устимец А.В.

г. Липецк, МБДОУ № 89

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ТИФЛОПЕДАГОГА И ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

В федеральных государственных стандартах дошкольного образования в п.1.6. раздела I обозначено, что реализация Стандарта направлена на обеспечения равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства (в том числе с ограниченными возможностями здоровья)[2]. Наиболее актуальным, в решении данной задачи является тесное взаимодействие всех специалистов ДОУ.

Для обозначения основных направлений деятельности взаимодействия всех служб ДОУ, значительно расширился аспект психологического сопровождения образовательного процесса для разностороннего развития

воспитанников с нарушением зрения. Тифлопедагог является ведущим специалистом, координирующим и направляющим коррекционно-педагогическую деятельность ДООУ, а педагог-психолог обеспечивает создание наиболее благоприятных условий для комфортного психологического пребывания детей с нарушением зрения в образовательном учреждении.

Тесное сотрудничество данных специалистов заключается в использовании одного из главных принципов коррекционно-образовательной деятельности - дифференцированном индивидуальном подходе в решении проблем психофизического развития детей, с учетом нарушенных зрительных функций. Эта работа осуществляется на основе активизации сохранных анализаторов для развития различных возможностей детей: познавательных, интеллектуальных, физических, и т.д., так как дети с нарушением зрения испытывают значительные затруднения в запоминании, воспроизведении изучаемого материала, у них недостаточно сформирован необходимый объем знаний, умений и навыков в различных видах деятельности.

Взаимодействие данных специалистов - необходимый компонент образовательного процесса, обеспечивающий успешную коррекционную деятельность, и являющийся эффективной формой в решении основных задач в работе с детьми с нарушениями зрения, направленную на социальную адаптацию в окружающем мире. Взаимодействуя в решении проблем развития детей с депривацией зрения, нами используются различные методы, приемы, здоровьесберегающие технологии.

Наиболее интересным и оптимальным, для практического применения в ДООУ для детей с нарушением зрения, и как один из аспектов взаимодействия тифлопедагога и педагога-психолога, является метод литотерапии (терапия полудрагоценными и драгоценными камнями).

Был разработан алгоритм практического применения данного метода в условиях ДООУ, включающий несколько этапов: приобретение драгоценных и полудрагоценных камней (в количестве 30 штук), согласно рекомендациям профессора – офтальмолога, академика Панкова О.П., в соответствии со степенью нарушенных зрительных функций [1, с. 82]; был разработан практический материал для работы с детьми: игры, циклы конспектов и сценариев организованной образовательной деятельности (далее по тексту – ООД); оборудован мини-музей «В мире камней»; подготовлены консультации и рекомендации для родителей и педагогов по данной теме.

Работая в данном направлении более семи лет, можно отметить положительную динамику в развитии детей, о чем свидетельствуют результаты диагностики. Так, значительно повысился уровень зрительного восприятия формы, цвета, величины, а также улучшились показатели памяти, внимания,

мышления, состояния нарушенных зрительных функций, повысилась острота зрения.

Ниже представлен конспект ООД на тему: «В гостях у Хозяйки Медной горы» для детей подготовительной к школе группы, где четко прослеживается взаимодействие в работе тифлопедагога и педагога-психолога по активизации и развитию нарушенных зрительных функций посредством литотерапии.

Для реализации поставленных задач, повышения качества восприятия детьми предложенного материала осуществлялся системный комплексный подход с использованием различных форм работы, таких как: зрительная и дыхательная гимнастика, релаксационные упражнения, зрительно – осязательное обследование окружающих предметов, в том числе, и камней и др. Результативность проведённой работы прослеживалась в практической деятельности детей (в рисунках, коллажах и т.п.).

Данный материал может быть интересен тифлопедагогам, педагогам-психологам, воспитателям групп компенсирующей направленности образовательных учреждений, реализующих программы дошкольного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Конспект ООД на тему: «В гостях у Хозяйки Медной горы»

Образовательные задачи:

- учить правильно, называть камни, обследовать их;
- закрепить навыки ориентировки в пространстве;
- закрепить знания объемных тел;
- формировать зрительно-двигательные умения при обследовании геометрических фигур;
- развивать исследовательскую деятельность.

Воспитательные задачи:

- развивать нравственно - волевые качества;
- воспитывать желание оказать помощь игровым персонажам;
- развивать эмоциональную сферу чувств.

Коррекционные задачи:

- осуществлять взаимодействие тифлопедагога и педагога-психолога по активизации и развитию сохранных анализаторов;
- активизировать зрительные функции;
- упражнять в определении глубины пространства;
- развивать мелкую моторику, осязательное восприятие;
- учить видеть изображение камня в зашумлённом рисунке;
- упражнять в умении определять камни на ощупь;

- учить соотносить цветное изображение камней с контурным изображением.

Задачи образовательных областей в интеграции: развитие зрительного восприятия, памяти, внимания, мышления (познавательное развитие); развитие мелкой моторики (физическое развитие), развитие эмоционально-волевой сферы (социально-коммуникативное развитие).

Целевые ориентиры: развитие познавательных интересов (любопытности, наблюдения, установления причинно-следственных связей в процессе экспериментирования с натуральными камнями) посредством литотерапии.

Методы: наглядные, словесные, практические (игровые).

Оборудование: натуральные камни, рисунки камней на зашумлённом фоне; аудиозапись: «Горный ручей»; коррекционные игры; цветные и контурные изображения камней; лист с нарисованными точками, фломастер; подставки, «Волшебный короб»; игрушка «Гном», игрушка «Хозяйка Медной горы» (озвучивает педагог-психолог); оборудование для проведения опыта: прозрачная емкость с водой.

Содержание организованной образовательной деятельности:

1. Вводная часть (мотивационный подготовительный этап – введение в ситуацию)

Тифлопедагог: - Сегодня мы отправимся в необычное путешествие. Прислушайтесь, пожалуйста, что за звуки вы слышите?

Звучит аудиозапись «Горный ручей»

Тифлопедагог: - А как вы определили, что это именно горный ручей? (вода течёт с гор, перекатывает камешки, и они становятся разной формы, величины).

- Да сегодня мы отправимся в гости к Хозяйке Медной горы.

- А как вы думаете, кто из сказочных героев живёт? Далеко в горах живут гномы, которые добывают камни в пещерах. Вот один из таких гномов и пришёл к нам сегодня в гости.

Гном к нам идёт,

Волшебный короб он несёт.

Руку в короб опусти,

Камень ты найди.

2. Основная часть (содержательный, деятельностный этап-актуализация; затруднение в ситуации, открытие детьми нового способа действия, включение нового способа действия в систему знаний и умений ребенка)

Тифлопедагог:- Посмотрите, пожалуйста, какой интересный короб нам принёс гном, он тоже улыбается, потому что чувствует, что здесь находятся друзья, которые знают, как нужно правильно и бережно относиться к камням. Постарайтесь на ощупь найти среди других предметов именно камни.

(В ящичке лежат несколько предметов и 2-3 камня, нужно достать только камни).

Игра «Волшебный короб»

Ребёнок на ощупь находит камни среди других предметов (киндер-сюрпризов, шариков, кольца, цилиндра, крышки, игрушки и т.д.).

Игра «Соедини по точкам»(получается изображение горы).

Тифлопедагог:- Да, сегодня мы отправимся в гости к Хозяйки Медной горы. Давайте вспомним эту сказку.

Краткий пересказ сказки «Каменный цветок»

Гном: Я принёс камень, который поможет нам путешествовать. Если загадать желание, то он перенесёт нас к волшебной горе. Но прежде, чем отправится в путешествие, давайте вспомним свойства камней.

Игра «Исследователи»

Ребёнку предлагается обследовать и назвать свойства камня - азурит в сравнении с другими камнями.

Вывод: камни по цвету и форме бывают разные.

Определение размера.Вывод: камни бывают разных размеров.

Тифлопедагог:- Теперь нам нужны, будут очень чувствительные пальчики.

Самомассаж

«Две руки две сестры»

Определение характера поверхности.

Вывод: камень может быть гладким и шероховатым.

Тифлопедагог:

- А по твердости, они какие? (твердые) не все камни одинаково твёрдые...

- Как можно определить мягкость камня? (постучать, сжать, царапать)

Вывод: камни - твёрдые.

Рассматривание камней через лупу

(Дети рассматривают камни.)

Тифлопедагог: - Что интересного вы увидели? (Крапинки, дорожки, углубления, ямочки, узоры и т.д.). Предлагаю вам на минуту стать весами (дети по очереди держат камни в ладонках и определяют самый тяжелый и самый легкий камень. Вывод: камни по весу бывают разные: легкие, тяжелые).

Дыхательная гимнастика

Дети берут любой камень, кладут на ладонь, делают вдох носом, а выдох через рот, губы трубочкой (3 раза).

Тифлопедагог:-Как вы думаете, что будет с камнем, если положить его в воду? (Гипотезы) Почему вы так думаете? (Доводы.) А что нужно сделать, чтобы узнать правду – истину? (Предложения).

Опыт «Плавучесть»

Тифлопедагог:- Берём ёмкость с водой и осторожно кладем один камень в воду. Наблюдаем.

Дети делятся результатами опыта, обращают внимание на дополнительные явления – по воде пошли круги, цвет камня изменился, стал более ярким.

Вывод: камни тонут в воде, потому что они тяжелые, и плотные.

Тифлопедагог:- Посмотрите, пожалуйста, на доску. У нас получилось необычное письмо о камнях. Письмо в рисунках (алгоритм составления рассказа).

Составление рассказа о камне - азурит

(Этот камень называется азурит, он похож на маленькую пирамиду, это объемное тело, он синего цвета, блестящий, твёрдый, шероховатый, по сравнению с малахитом он лёгкий, тонет в воде.)

Гном:- Азурит это необычный камень. Он помогает, лечит наши глаза, укрепляет наше здоровье. А сказочная страна находится не за тридевять земель, в тридесятom царстве, а у нас под ногами. Это - страна камней, в которой много жителей, и все они – разные и непохожие друг на друга: драгоценные, полудрагоценные.

Тифлопедагог:- А найти дорогу в эту страну нам поможет вот этот дорожный указатель.

Игра «Дорожный указатель»

Дети соотносят цветные изображения камней с их контурными изображениями с помощью соответствующих верёвочек.

Тифлопедагог: - А сейчас прикоснитесь к камню рукой, закройте глаза и мы отправимся в наше путешествие (*на столе появляется объемная гора, Данило-мастер, каменный цветок, гномы, камни*).

Загадка:

В каменных палатах она живёт,

Драгоценные камни людям даёт,

Мастеров к себе зазывает и мастерству их обучает.

Появляется Хозяйка Медной горы.

- Гном рассказал мне, что много вы знаете о моих камнях. Вот я сейчас и проверю.

Игра «Зашумлённый рисунок»

Дети находят, и обводит пальцем изображение заданного камня по контуру.

Зрительная гимнастика

«Жили-были наши глазки»

Тифлопедагог: - В кого превращается Хозяйка Медной горы, чтобы увидеть, как ведут себя люди в её владениях (в ящерицу). Почему?

Закрепляют правила поведения: громко не разговаривать, не бегать, не ломать камни, не пугать животных, не мусорить.

Тифлопедагог:- А ты знаешь, Уважаемая Хозяйка Медной горы, что много книг мы прочитали и про камни всё узнали.

Работа с интерактивной доской

(показ слайдов с изображением места расположения камней, их разновидностей, изделий из них).

Физкультминутка

«Руки на пояс поставим вначале»

Хозяйка Медной горы:- Хорошо, я открою вам свои богатства и покажу чашу, которую сделал Данила - мастер, если правильно назовёте мои камни.

Игра «Узнай и назови камень»

Дети называют все камни (янтарь, малахит, азурит, розовый кварц, синий агат, цитрин, изумруд, рубин, бирюза и др.)

Игра «Соотнеси по цвету»

Дети соотносят по цвету камни и цветы.

Тифлопедагог:- Хозяйка Медной горы приглашает вас отдохнуть и послушать сказку об одном из её камней.

Релаксационная сказка

Дети располагаются на ковре, закрывают глаза, на угол глаза кладётся камень - азурит.

Педагог-психолог:- А теперь представьте себе, что вы находитесь внутри горы, в волшебной пещере. Там темно, но вам комфортно, спокойно. А сейчас вы видите, как вдалеке появляется синий цвет. Вы приближаетесь к нему, и видите камень - азурит, от которого во все стороны расходятся лучи синего света! Вся пещера наполняется необычным, синим сиянием. Вы подходите ближе, и синий свет освещает ваши лица, проникает в глаза, и наполняет их лечебным, синим светом. От этого глаза начинают лучше видеть, окружающие предметы становятся четкими. Постарайтесь запомнить эти приятные ощущения и сохранить впечатления от них в течение всего дня. Вдохните поглубже, выдохните и откройте глаза.

Тифлопедагог:- Хозяйка Медной горы! А мы хотим подарить тебе свой цветок.

Работа с палочками Кюизенера*(выкладывание цветка)*

Тифлопедагог:- Хозяйка Медной горы благодарит за такой подарок и прощается с нами.

Пальминг

«Жили, были в сказке глазки»

3.Заключительная часть (рефлексивный этап – осмысление, итог)

Тифлопедагог:- Сейчас мы опять прикоснёмся к нашему камню, закроем глаза и представим, как луч синего цвета перемещает нас обратно в детский сад.

Тифлопедагог: - Что вам понравилось сегодня? Куда бы вы хотели отправиться в следующий раз?

Литература:

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
2. Панков О.П. Очки-убийцы. М.: Метафора, 2008.

Кантур О.Н.

г. Липецк, МБОУ «Лицей №3 им. К.А. Москаленко»

ПРОФИЛАКТИКА ДЕПРИВАЦИЙ У ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ ПОСРЕДСТВОМ ВОВЛЕЧЕНИЯ ИХ ВО ВНЕУРОЧНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЛИЦЕЯ

Ключевые слова: дети-инвалиды, депривации, социализация, социальная реабилитация.

Аннотация: в статье рассматриваются различные направления и виды депривационно-профилактической работы в общеобразовательном учреждении, которые способствуют социальной реабилитации и социализации детей-инвалидов.

По данным Федеральной службы государственной статистики сохраняются стойкие неблагоприятные тенденции в состоянии здоровья детей и подростков в России. Частота детской инвалидности за последнее десятилетие увеличилось в два раза. На январь 2018 года в стране было зарегистрировано 651 000 детей-инвалидов. Содействие физическому, интеллектуальному, психическому, духовному и нравственному развитию детей и подростков является одной из главных целей государственной политики страны и, особенно, это относится к категории детей-инвалидов.

Работе с детьми-инвалидами уделяется особое внимание в лицее №3 им. К.А. Москаленко г. Липецка.

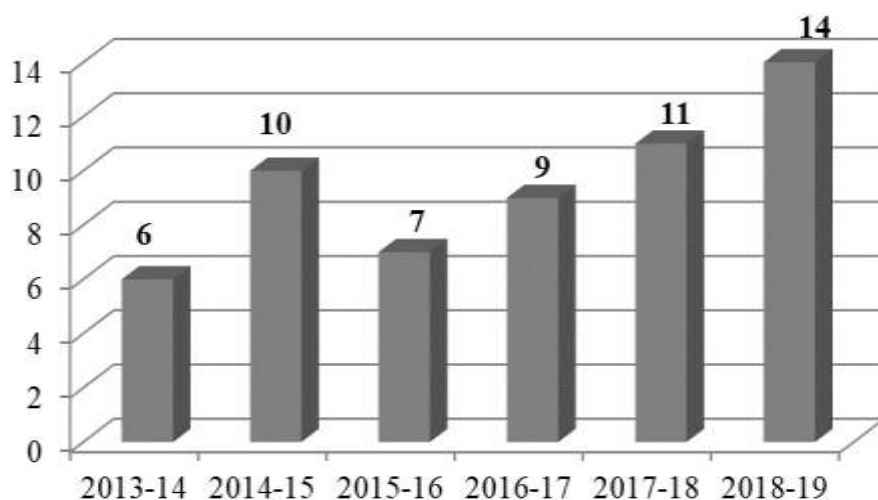


Рис. 1. Количество детей-инвалидов в Лицее №3 им. К.А. Москаленко

Ежегодно увеличивается количество детей-инвалидов и разнообразие по категориям:

- дети с сенсорными нарушениями (слух и зрение) – 2;
- с нарушениями функций систем организма (кровообращение, дыхание, пищеварение, обмен веществ) – 8;
- нарушение двигательной функции (опорно-двигательный аппарат) - 2;
- с психическими нарушениями (мышление, речь, память) – 2.

Положительного эффекта в работе с детьми-инвалидами помогают добиваться депривационно-профилактические технологии.

«Депривации – социальное явление, состоящее в наличии внешних факторов, ограничивающих человеку возможность удовлетворить свои жизненно важные или личностно-значимые потребности, вследствие чего у человека формируется синдром витальной неудовлетворенности, ведущей к психосоматическим заболеваниям» [1, с. 106].

Большое значение в работе с детьми, направленной на профилактику деприваций у детей-инвалидов имеют социально-педагогический и социально-психологический подходы, способствующие успешной социальной реабилитации и социализации детей-инвалидов в образовательной организации. Основой для реализации данных подходов служат научные положения Л.С. Выготского о компенсаторных процессах в развитии. «Основной факт, с которым мы встречаемся в развитии, осложненном дефектом, есть двойственная роль органического недостатка в процессе этого развития и формирования личности ребенка. Выдающийся психолог отмечал: «С одной стороны, дефект есть минус, ограничение, слабость, умаление развития; с

другой – именно потому, что он создает трудности, он стимулирует повышенное, усиленное движение вперед» [2, с. 9]. Всякий дефект, писал Л.С. Выготский, создает стимул для выработки компенсаторных или замещающих, выравнивающих процессов в развитии и поведении ребенка.

Сущность социально-психологической и социально-педагогической поддержки детей-инвалидов заключается в создании определенных условий для развития детей, позволяющих устанавливать социальные связи с жизнью.

Основное правило взаимодействия: к ребенку-инвалиду необходимо относиться как к нормальному учащемуся, ориентироваться на сохранившееся здоровье, не акцентировать внимания на его недостатках или болезни.

Максимова Н.А. убеждена в том, что «возможность гармоничного развития подростка с ограниченными физическими возможностями, способного не только адаптироваться к существующим условиям, но и изменять их, самому изменяясь и развиваясь при этом, может быть достигнута в том случае, если будут предложены механизмы и технологии формирования, в частности, позитивного самоотношения этого подростка» [3, с.14].

Одной из причин возникновения трудностей в процессе реабилитации детей-инвалидов является проблема взаимоотношения детей с социумом. С одной стороны, это настороженное или равнодушное отношение окружающих ребенка взрослых и сверстников, с другой стороны, неготовность ребенка-инвалида к этим отношениям.

Ученые утверждают, чем больше социальных контактов у детей-инвалидов, тем успешнее идет процесс реабилитации. В общении детей и подростков выделяются три группы трудностей:

1. Возникшие в связи с дефектами развития (нарушения зрения, слуха, речи, интеллектуального развития и т.д.).
2. Социальное общение (изоляция, депривация, трудновоспитуемость, педагогическая запущенность).
3. Связанные с индивидуально-типологическими особенностями детей-инвалидов (темперамента, характера, эмоциональных состояний).

Депривационно-психологические технологии направлены на формирование и развитие активности детей, которая зависит от интересов и увлечений ребенка. Учителя-предметники и классные руководители, привлекая учащихся к участию в различных олимпиадах, конкурсах, акциях и т.д. помогают детям определиться в сфере своих интересов и увлечений, сформировать и развить их. Жизненный опыт участия детей-инвалидов во внеурочной деятельности является важным материалом для общения, оценки

собственных возможностей и умений, сравнения достигнутых результатов с результатами сверстников.

Депривационно-профилактическая работа в течение 5 лет в лицее реализуется по 6 направлениям:

1. Интеллектуальное воспитание: участие детей-инвалидов в предметных олимпиадах, интеллектуальных играх, участие в научном обществе «НЕОН».

Систематическое познавательное общение учащихся в кругу сверстников создает развивающую среду для них как в лицее, так и за его пределами. Успешная самостоятельная интеллектуальная деятельность детей позволяет получать достаточное количество внешних впечатлений, необходимых для полноценного развития на каждом возрастном этапе.

Учащиеся лицея в течение 5 лет участвовали в интеллектуальной игре школьного уровня «Что? Где? Когда?», Муниципальных чтениях «Липецкие тропы к Бунину», являются членами редколлегии научного общества «НЕОН», становились призерами муниципального этапа всероссийской олимпиады по основам православной культуры, Муниципальной открытой олимпиады по математике «Уникум», победителями во Всероссийской выставке ко дню народного единства «В единстве наша сила», «Марафоне Занковцев» и др..

2. Нравственно-эстетическое воспитание: участие детей-инвалидов в творческих конкурсах, школьных праздничных мероприятиях, посещение музеев и театров. Эмоциональное общение детей-инвалидов с учителями, родителями и учащимися в процессе подготовки мероприятий и их реализации способствует развитию всех психических процессов ребёнка (восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения, речи) на благоприятном эмоциональном фоне, с учётом его актуального уровня развития.

Учащиеся лицея принимали участие и становились призерами и победителями конкурса видеофильмов фестиваля компьютерного творчества «Поколение IT», городского конкурса детского изобразительного творчества «Как прекрасна Земля и на ней человек», муниципальном конкурсе «Радуга творчества», Международной викторине «Наши пернатые друзья» и др.

3. Формирование здорового образа жизни, профилактика дорожно-транспортного травматизма и наркомании.

Работа с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья осуществляется в направлении сохранения функций организма или развития компенсаторных функций организма, позволяющих исключить ощущение ущербности, неполноценности.

Участие детей-инвалидов в тематических классных часах, общешкольных линейках, посвященных здоровому образу жизни, встречах с работниками различных служб, в акциях «Красная ленточка», стали призерами (3 место) в фестивале «Движение – это жизнь».

4. Патриотическое воспитание: участие детей в конкурсах рисунков, сочинений, в городских воспитательных акциях: «Мой любимый город», «Бессмертный полк», являются членами РДШ, «Наши предания».

5. Гражданско-правовое воспитание: участие детей-инвалидов в конкурсах, фестивалях (участие в городском фестивале «Диалог цивилизаций».

Депривационно-профилактические технологии в работе с детьми-инвалидами позволяют преодолевать социальные барьеры. Они включают: эмоциональное и познавательное общение со сверстниками, организацию совместно с учителями и родителями самостоятельной деятельности учащихся (проектная деятельность, конкурсные работы и т.д.), игровые технологии, которые позволяют детям-инвалидам:

- преодолеть одиночество;
- ощутить равенство со сверстниками и другими детьми, почувствовать себя полноценным членом общества;
- сформировать и развить творческие способности, навыки творческой деятельности;
- получать достаточное количество внешних впечатлений, необходимых для полноценного развития на определенном возрастном этапе, позволяющие воспитать в себе навыки социального оптимизма и позитивного отношения к своей личности.

Список литературы:

1. Третьякова Н.В. Основы организации здоровьесберегающей деятельности в учебном заведении /Н.В. Третьякова. – Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2009. – 176с.

2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В6-ти т. Т.5. Основы дефектологии /Под. ред. Т.А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.

3. Максимова Н. А. Формирование позитивного самоотношения у подростков с ограниченными физическими возможностями в условиях общеобразовательной школы. – Автореф. дис. канд. пед. наук. – Волгоград, 2005. 24 с.

Карлина Р. П., учитель-логопед

ГБОУ «Специальная школа-интернат г. Ельца»

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ, СТРАДАЮЩИХ АЛАЛИЕЙ

Издавна в литературе был известен термин «алалия», что значит безречие, немота. Это слово сохранилось в литературе вплоть до настоящего времени для обозначения тяжелого недоразвития речи у детей – её полное или частичное отсутствие при сохранном слухе. Для детей алаликов характерны затруднения в овладении произношения слова. Особо большую трудность для них представляет овладение слоговой структурой слова. Нарушение слоговой структуры слова является очень стойкими, и удерживаются дольше, чем недостатки произношения отдельных звуков. Овладение слоговой структурой слова влияет на усвоение произношения отдельных звуков, на усвоение словарного запаса, грамматического строя речи.

Изучение произношения слоговой структуры слова у таких детей позволило выявить у них следующие наиболее стойкие и распространенные ошибки. Дети - алалики часто сокращают число слогов в слове; не могут четко ограничить размер слова и удлиняют его, стереотипно повторяя несколько раз один из слогов; не могут переключиться с произнесения одного слога на другой и уподобляют слоги друг другу. Для некоторых детей свойственны перестановки слогов, когда ребенок произносит почти все слоги, но не соблюдает их последовательности.

Выявление этих групп ошибок показало, какие элементы слоговой структуры слова должны быть отработаны в процессе обучения специально:

- Умение воспроизвести нужный ритмический контур (число слогов и ударение);
- Умение переключаться с одного слога на другой;
- Умение произносить слитно два или несколько согласных в стечении;
- Умение сохранить нужную последовательность слогов в слове.

Тщательный анализ искажений детьми слоговой структуры слова определял содержание занятий. Я не ставила перед собой задачу исчерпать все многообразие методических приемов, способствующих устранению искажений слоговой структуры. Оно может быть дополнено конкретной логопедической практикой учителя-логопеда. Целью моего сообщения является рекомендовать

некоторые приемы, оказавшиеся эффективными при преодолении описанных ошибок, а главное – наметить последовательность работы над ошибками. Эта последовательность была подсказана самим процессом обучения. Выяснилось, что воспроизведение контура слова (числа слогов) является заданием наиболее доступным для ребенка. Кроме того, контур слова является той основой, на которой только и возможна отработка других элементов структуры слова. Поэтому, начинала с того, что учила ребенка произносить сочетания из 2, 3, 4 одинаковых слогов, т.е. воспроизводить контур слова в его наиболее простом виде. На этом этапе и на всех последующих занятиях, работа по овладению слоговой структурой слова включала в себя упражнения, способствующие различению, и упражнения, направленные на воспроизведение слова. Привлекалось внимание ребенка, прежде всего к разнице по слоговому размеру, т.е. по количеству слогов. Ребенку объяснялось, что слова бывают «большие, которые мы произносим долго», и «маленькие, которые мы произносим быстро, и примеры (**комната** и **мак**). Затем назывался ряд слов (**мак, пух, кот и комната**) ребенок должен поднять руку, когда услышит самое длинное слово. При этом в такт произнесения отстукиваю число слогов слова, чтобы сделать рельефной разницу в длине этих слов. Затем это упражнение проводится в другом варианте: дети должны узнать самое короткое слово из предъявленных слов. От общего задания – отличить длинное слово от короткого – подводим ребенка к следующему заданию, более конкретному и трудному: отличить ряд из двух слогов от одного слога. Желательно сделать это в игровой форме. При этом важно учитывать следующее: игра будет обучающей в том случае, если выполнение или невыполнение речевого задания будет непосредственно связано с выигрышем или проигрышем в игре. Параллельно с этими упражнениями, направленными на различение слогового ряда, дети постепенно подводятся к воспроизведению простейших слоговых рядов из заданного числа слогов. Это необходимо для того, чтобы научить ребенка произносить слоговые контуры разной длины. Эти трудности опять расчлняем на ряд этапов. Так, работа по воспроизведению слогового ритма слова начинается с работы над неречевым ритмом при опоре на движение. Даем ребенку задание: «Хлопай так, как я считаю». Ученик в такт счету хлопает в ладоши. Далее меняем ритм: то убыстряем, то замедляем. Затем ребенок учится воспроизводить не только временной интервал между отстукиванием, но и их определенное число. Можно провести игру «Теремок», когда ребенок по стуку (1, 2, 3) узнает, кто стучится в теремок (зайчик, лиса, волк). Контролем различения может служить показ на картинке изображений этих животных. После того, как дети научатся различать разные ритмы и слова различного слогового размера, а также воспроизводить неречевые ритмы (число отстукиваний), можно переходить к воспроизведению слоговых рядов.

Основным принципом начальной работы над слоговой структурой слова является использование только сохранных звуков, имеющихся у ребенка. Сначала добиваемся отраженного повторения отдельных слогов с этими согласными. Затем можно переходить к произнесению слов из двух одинаковых слогов. Хорошо начать эти упражнения со звукоподражательных слов, которые обычно являются первыми двухсложными сочетаниями у алалика. Можно провести игру «Кто как поет?» На доске поставить картинки с изображением животных, птиц и показать, как они поют. В этой игре ребенок многократно повторяет одно и то же слово и благодаря этому закрепляет его. После усвоения двусложных звукоподражательных слов даем аналогичное упражнение – слоговые ряды, включающие звуки, произносимые ребенком правильно: **мама, папа, баба**. Во всех этих упражнениях на данном этапе обучения широко используются: отстукивание, ритмическое помахивание логопедом рукой в такт произношению, кивки головой, так как это все фиксирует внимание ребенка на количество слогов ряда. Заученные слова сразу же вводятся в речь. Так, картинка, где изображена мама и девочка, называется «**Мама и Тата**». На следующем этапе переходим к овладению слоговым рядом из трех слогов, причем используются аналогичные подготовительные упражнения, как и в двусложных: отстукивание, кивание и т.д. В работе по овладению определенным контуром слова большую роль играет своевременное ведение предложений. Я неоднократно наблюдала у алаликов, что повторение предложения, состоящего в целом из определенного числа слогов, гораздо легче произнесения слова из того же числа слогов. Например, сказать (**Ната и Фома**) ребенку легче, чем сказать **паутина**. Это объясняется наличием в предложении двух ударений и паузы между словами, что облегчает произнесение. Поэтому, как только дети произносят двусложное слово, надо давать трехсложное предложение с этими словами, это будет подготовкой к произнесению трехсложных слов.

Следующей задачей в отработке слоговой структуры слова является устранение ошибок уподобления слогов друг другу, овладение умением переключаться с одного слога на другой. Для этого начинаем с самых простых упражнений: предлагаем ребенку произносить два слога, отличающиеся то гласным, то согласным, типа (**па-пу, па-ка**). Главный упор на этом этапе надо сделать на артикуляционные упражнения. Сначала учим ребенка переключаться с одной позиции артикуляционного аппарата на другую, например, вытягивание губ и растягивание их в улыбке (**у-и**). После этого ребенок воспроизводит более сложные ряды гласных звуков, где гласные меняются местами: (**ау, уа, аиу**). И только потом переходим к воспроизведению рядов, где варьируются гласные сначала в двусложных сочетаниях: **тату, тута, тато, тота**, а затем в трехсложных: **татуто, тутота** и т.д. Затем переходим к рядам с разными согласными: (**па-ка, ка-па, та-ка, ка-та**). Выполнение этих

последних упражнений создает непосредственную основу для перехода к двусложным словам из сохранных звуков: (**муха, мука, вата**). Эти слова сразу надо вводить в обучение, чтобы заинтересовать детей, показать им результативность проведенных подготовительных упражнений («Вот какие мы с вами научились говорить слова»), а заодно и пополнять их словарь. Для заучивания произносимых слов не следует применять механическое повторение, а надо включать это упражнение в разные игры, например лото. Лото очень удобно потому, что его легко заготовить логопеду: сделать карточки со словами, которые доступны ребенку. Можно проводить игру «Чудесный мешочек». При введении каждого нового слова нельзя опускать также следующего момента. С детьми должна быть предварительно проведена работа над пониманием значения этого слова. Детей надо познакомить со звучанием слова, соотнести звуковой образ с картинкой, изображающий предмет; рассказать детям о назначении предмета и его связях с другими предметами. Так, работа по формированию произношения слоговой структуры постоянно соотносится со словарной работой.

За усвоением двусложных слов вводим трехсложные слоговые ряды с разными согласными (**па-та-ка**) и сразу же за ними трехсложные слова из доступных детям звуков (**панама, малина, калина, канава**) и т.д. Таким образом, конечным этапом этого отрезка работы является заучивание двусложных и трехсложных слов из открытых слогов, отличающихся разными гласными и согласными. Опорой в упражнениях на переключение является зрительное восприятие артикуляции логопеда. Вначале логопед просит ребенка сказать все слово вместе с ним по слогам. При этом он четко артикулирует каждый слог и показывает ребенку положение языка, губ для каждого из них. Это дается для того, чтобы ребенок мог потом лучше следить за артикуляцией логопеда. Затем то же повторяется с зеркалом. После этих предварительных объяснений начинаем сопряжено с учеником, произносить все слово, четко артикулируя слоги. После этого логопед переходит на беззвучное артикулирование слова, обращая и теперь внимание ребенка на артикуляцию. Затем помогаем только взмахом руки в такт произнесению, что после многократного повторения оказывается достаточной опорой для произнесения слова. В упражнениях на переключение артикуляционной позиции от слога к слогу применяем послоговое произнесение слова. Например, заучивается двусложное слово (**муха**). Начинаем играть: логопед говорит первый слог (**му**), ребенок – второй слог (**ха**). При этом логопед в такт произнесению, касается рукой, то себя, то ребенка. Что этим достигается? Здесь осуществляется постепенный переход от произнесения ребенком одного слога к произнесению им двух разных слогов. Перед ребенком стоит доступная ему задача – произнести один слог слова. Но в процессе произнесения слова ребенок незаметно для себя сопряжено, со взрослым проговаривает и другую часть

слова, сначала неуверенно, а потом громко. Затем роли меняются: начинает ребенок, кончает логопед. После этого предлагается ученику сказать это слово самому. Дети любят эту игру, внешне она напоминает им «считалочки». При использовании этого приема, несмотря на то, что ребенок произносит то один, то другой элемент слова, не искажается и весь образ слова, так как он все время слышит все слово целиком.

После овладения ребенком этими умениями – воспроизведение контура слова и переключение с одного слога на другой – становится возможным перейти к преодолению следующей трудности – стечению согласных. Стечение согласных сначала берутся в середине слова, так как в этом случае возможно распределение стечения между двумя слогами. Основная роль принадлежит артикуляционным упражнениям. Например, слова (**тыква, папка, тапки**) и т.д. Но вначале надо проверить умение ребенка произносить закрытые слоги и обучить их этому на словах (**кот, мак, ком**). Затем применяем тот же прием: послоговое произнесение двух слогов слова, при этом первый слог произносит логопед (**тык**), а второй – ученик (**ва**). И наоборот. При отборе слов со стечением согласных в середине слова надо стараться прежде всего брать слова, где в стечении оба звука или второй являются смычными (п, т,), потому что наличие такого звука позволяет резко разграничить один слог от другого: **пап-ка, тап-ки., нит-ка.**

На следующем этапе отрабатывается стечение согласных в начале слова. Если ребенок сокращает стечение согласных, то неплохой эффект дает прием наращивания стечений. Логопед говорит: «Я скажу **ма**, а ты скажешь потруднее слог– **фма**». И здесь важны внешние опоры. При отработке стечений согласных в начале слова важно учитывать особенности последних. Так, например, сонорные звуки являются наиболее благоприятными в качестве второго компонента стечения, так как они по артикуляции имеют сходство с гласными звуками и приближают стечение согласных к более легкой для ребенка структуре прямого слога.

Затем наступает следующий этап в работе – устранение перестановки слогов. Этот вид ошибки появляется у детей лишь на определенном уровне овладения слоговой структурой слова. Поэтому и работа над последовательностью слогов возможна только на определенном этапе. Если ребенка затрудняет даже переключение с одного слога на другой, то, конечно, не может быть и речи об установлении нужной последовательности, пока это задание недоступно. В работе над последовательностью слогов главный упор делается на слуховые упражнения, так как в случае перестановок ребенка затрудняет не произношение слогов, а именно порядок их воспроизведения. Обращаем внимание ученика на то, что смысл слова меняется, если слоги меняются местами. Можно привести примеры таких слов, как **гора-рога,**

сосна-насос и т.д. и показать соответствующие картинки. Объяснить, что в случае перестановки получается совсем другое слово. Дети это хорошо воспринимают. На этом этапе дети могут узнать, есть ли определенный слог в том или ином слове. (Игра: услышишь слог **му**, подними руку или хлопни в ладоши). После того, как дети могут различать наличие и место слогов в слове, переходим к выделению их из слова и осознанному определению места слогов в слове. Сначала учимся делить слово на части, затем можно подсчитать, сколько частей в каждом слове, какая часть первая, вторая? Деление слова на слоги можно облегчить ребенку, если одну часть слова будет выделять логопед, а другую – ребенок. Когда он научится подсчитывать число слогов в слове и выделять их последовательно, можно давать более сложные упражнения:

1. Придумать слова с определенными слогами.
2. Придумать слова, состоящие из 1, 2, 3 слогов.
3. Сложить слово из слогов, данных в нарушенной последовательности; в качестве опоры предъявить картинку.
4. Замена в словах одних слогов другими (**полено-колено**).
5. Добавление или уменьшение числа слогов в слове с изменением смысла слова (по показанной картинке).

Таковы некоторые этапы и приемы, которые намечены при работе по преодолению нарушений слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией. В заключении хотела подчеркнуть следующие моменты:

1. Вся работа над овладением слоговой структуры слова увязывается с усвоением отдельных звуков. Это выражается в том, что вся первоначальная работа по воспроизведению структуры слова ведется только на сохранных звуках. Одновременно с этой работой начинается и постановка звуков. При этом соблюдается строгая последовательность слоговых рядов и слов, которые используются для автоматизации звука. Так, нельзя давать для автоматизации нового звука слова со стечением согласных, если они не усвоены ребенком на сохранных звуках.

2. Работа осуществляется в двух направлениях: а) различение и воспроизведение структуры слова, б) проведение слуховых и артикуляционных упражнений.

3. Все этапы работы тесно переплетаются между собой. Так, если на трехсложных словах мы еще отрабатываем контур слова, то на двусложных словах уже начинаем работать над стечением согласных.

4. Все вышеприведенные упражнения направлены на то, чтобы максимально расчлнить для ребенка стоящие перед ним трудности. Так, последовательно отрабатываются все те элементы, которые вызывают у ребенка затруднения (воспроизведение контура слова, переключение с одного слога на другой, произнесение стечения согласных и т.д.).

Предлагаемая система работы была создана на основе методик Т.Б.Филичевой, адаптированной для данной категории детей, использован опыт работы Г.А.Каше, Р.И.Лалаевой, Р.Е.Левинной.

Карпова М. А.

педагог-психолог МАДОУ

«Детский сад № 29 комбинированного вида»

г. Петропавловск-Камчатский

АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ОБЩЕРАЗВИВАЮЩИХ ГРУППАХ

Одна из проблем, с которой сталкиваются и родители, и педагоги при поступлении ребёнка в дошкольное учреждение. Особенно остро проблема эта стоит в группах раннего дошкольного возраста. Начиная посещать детский сад, ребёнок вынужден ломать свои ранее сформированные стереотипы и, помимо иммунной и физиологической ломки, преодолевать психологическую преграду. Стресс может вызвать у малыша защитную реакцию в виде отказа от еды, сна, общения с окружающими, ухода в себя и др. Особенно эффективно использую малые фольклорные формы *в период адаптации ребёнка* к новым для него условиям. Ребёнок – один из главных образов поэзии малых форм. «Наша Маша маленька» - и о ребёнке сказано очень тепло, облик его изображен ярко и красочно. В этой потешке отсутствует игровой момент, но ребёнка позабавит сходство ситуации: он тоже в шубке и идет гулять. Ведь это о нём самом потешка. Именно в этот период дети с поразительной быстротой и активностью начинают перенимать нормы поведения окружающих.

Знакомство детей суетным народным творчеством начинается с песенок, потешек. Под звуки их ласковых напевных слов малыш легче проснется, даст себя умыть («Водичка, водичка...»), накормить («травка - муравка»). Не всегда приятные для ребёнка моменты ухода за ним под звучание песенок превращаются в тот эмоциональный контакт, в те формы общения, которые так необходимы для его развития.

С раннего возраста ребёнок откликается на потешки, приговорки, колыбельные и т.д. Роль этих малых фольклорных форм трудно переоценить. Вслушиваясь в слова потешек, их ритм, малыш играет в ладушки, притопывает, двигается в такт произносимому тексту. Это не только забавляет ребёнка,

радует, т.е. вызывает эмоциональный отклик, чувство сопричастности к тому, что описывается в произведении, а так же у ребёнка появляется желание запомнить текст. Ведь всем известна истина: что интересно, то легче запоминается, дольше сохраняется в памяти. Малые формы фольклора являются первыми художественными произведениями, которые слышит ребёнок.

Поэтому в работе с детьми я стараюсь наизусть читать колыбельные песенки, потешки, прибаутки, диалоги сказок, тактично, с чувством меры, с учетом доступности и восприятия, включать их в повседневный разговор с детьми. Произведения народного творчества – это школа развития чувств детей. Мир красок и звуков окружает ребёнка. Как показал опыт, выразительные рассказывания, беседы о героях сказок, о чувствах, которые они испытывают, о трудностях, которые приходится преодолевать, рассматривание иллюстрации – всё это значительно развивает эмоциональную восприимчивость детей.

Ценность фольклора заключается в том, что с его помощью взрослый легко устанавливает с ребёнком эмоциональный контакт. Ведь многие народные произведения позволяют вставить любое имя, не изменяя содержание. К подбору произведений для детей раннего возраста нужно подходить с учетом возрастных особенностей. Произведения народного творчества должны отражать доступный для понимания ребёнка мир предметов, вещей и отношений.

Принципы психолого-педагогического сопровождения детей с проблемами развития

❖ Стимуляция и поддержка игровой деятельности

Первое, что должны учитывать взрослые, воспитывающие, это жизненную необходимость игры для детей раннего возраста как основного источника знаний, навыков и хорошего настроения. Осознавая важность игры, необходимо не только специально создавать игровые ситуации и обеспечивать ребенка игрушками, но и быть готовым обыграть любую текущую ситуацию. Игровые действия взрослого при этом должны быть выразительными, мягкими, адекватными возможностям ребенка

❖ Недирективность в игровом взаимодействии с ребенком

Признавая добровольность главным условием вовлечения ребенка в игру и ее дальнейшего развертывания, от взрослого требуется воздерживаться от любых форм навязывания и принуждения к игровой деятельности.

Желательно придерживаться ролей организатора игровой среды, демонстратора, наблюдателя, активного и эмпатического слушателя, собеседника, приглашенного партнера, если необходимо – генератора идей.

❖ Уважительное отношение к игре ребенка и к самому ребенку

Малыш может выбирать "глупую", "примитивную" с точки зрения родителей игру. Но это выбор ребенка, на который он имеет право. Ребенок вряд ли будет играть в то, что не имеет для него никакого смысла. В этой ситуации взрослый должен постараться поддержать эту игру, стать ее участником и лишь только после установления партнерских отношений показать возможности ее модификации (если игра действительно слишком бедна и монотонна). Необходимо быть чрезвычайно чувствительным к сигналам ребенка, показывающим его отношение к игре и игрушкам. Особенно недопустимы проявления критики к действиям малыша, необоснованное прерывание детской игры. Не менее опасно для развития ребенка безразличие к его игре.

❖ Адекватность игр и игрушек уровню и особенностям развития ребенка. Каждый ребенок рождается со своими задатками. Особенности темперамента малыша, сильные и слабые стороны психики проявляются постепенно в процессе его взаимодействия с окружением. Умение замечать и осознавать характерные черты поведения ребенка может помочь взрослым удержаться от непровольного и формального подталкивания его к неинтересным играм (в силу их сложности или малой привлекательности). Мнение специалиста может оказаться полезным на этапе оценки функциональной компетентности ребенка и первичного подбора необходимых игрушек. После этого желательно проведение игрового эксперимента, во время которого может быть получена важная информация об игровых потребностях ребенка, его игровом стиле, игровых навыках и игровых стереотипах родителей. На основе полученной информации возможно проектирование адекватной игровой деятельности и разумного выбора игрушек

❖ Оптимальная организация игровой среды.

Необходимость оборудования игровой среды для ребенка кажется очевидной. Тем не менее, в некоторых семьях этому не уделяется должного внимания, даже при наличии достаточного количества места для создания детского уголка. В таких случаях игрушки ребенка, которые также могут быть приобретены бездумно, равномерно распределяются по всей квартире; может отсутствовать оборудование, необходимое для игры ребенка в различных позах (лежа, сидя, стоя). Причиной такого положения вещей чаще всего является непонимание родителями важности событий, происходящих во время детской игры, для развития ребенка. Невозможно придумать универсальную оптимальную среду для ребенка с особенностями развития. Оборудование домашнего игрового пространства должно быть тщательно спланировано в зависимости от характера нарушений и трудностей развития. Вся игровая среда должна быть организована, что облегчает приспособление к ней ребенка и приучает его к порядку. Специалисты призваны оказать родителям квалифицированную консультативную помощь в этих вопросах. Необходимые элементы оборудования игровой среды для ребенка должны, как правило, приобретаться или самостоятельно изготавливаться родителями. Лишь в случае невозможности этого по какой-либо причине или при наличии у ребенка

специфических потребностей, некоторое оборудование может быть предоставлено во временное пользование специалистами.

Основные направления психолого-педагогического сопровождения семьи

❖ **Помощь в ориентировке родителей в особенностях и проблемах ребенка.** Отправной точкой сотрудничества с родителями является оказание им помощи в понимании сущности имеющихся у ребенка отклонений и динамики их развития, в идентификации и осознании сильных и слабых сторон ребенка. Для этого могут быть использованы специальные формы для регистрации достижений малыша. Осознание взрослыми имеющихся проблем и ресурсов развития ребенка подготавливает их к направленному поиску наиболее эффективных способов формирования его личности.

❖ **Поддержка позитивного стиля взаимодействия с ребенком.** Негативный собственный опыт, навязчивые (порой неверные) советы окружающих, отсутствие специальных знаний, давление ситуации утраты надежд на благополучное будущее ребенка, концентрация внимания на поиске радикального изменения ситуации, нарушение семейного функционирования часто мешают родителям быть любящими и позитивными по отношению к малышу. Невнимание, раздражительность, директивность, гиперпротекция часто становятся привычными чертами родительского стиля воспитания. Специалисты должны знакомить родителей с примерами позитивного подхода к воспитанию и с преимуществами гуманистической концепции в отношении к детям.

❖ Конструктивное сотрудничество с родителями.

После того, как между родителями и специалистом установлены доверительные отношения, становится возможным начало конструктивного сотрудничества. Достаточно эффективна в этом отношении смешанная техника, включающая в себя активное и эмпатическое слушание, переходящее в "мозговой шторм", с последующим принятием компромиссного решения о внедрении нового вида игры или совершенствования развивающей среды. Затем – игровой эксперимент и договоренность о сроках и технике реализации намеченного игрового плана.

❖ Оказание информационной помощи

Большинство родителей проявляет высокую заинтересованность к расширению спектра игровой активности с ребенком, но им не хватает опыта и знаний по игре с детьми от 0 до 4 лет. В ДОУ должен быть соответствующий информационный ресурс в виде книг, ЭОРов, образцов игрушек, сделанных родителями. В функциональные обязанности специалиста должно входить ознакомление родителей с этим ресурсом. Несомненно, будут востребованы и другие виды информации: о правах родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, о конкретных видах нарушений у детей, о родительском опыте воспитания детей с особыми нуждами, о доступных возможностях углубленного обследования

или приобретения реабилитационных средств, о других организациях, оказывающих помощь детям с особым развитием, о культурных мероприятиях, отдыхе.

❖ **Предоставление средств**

Один из возможных компонентов работы специалистов – это предоставление родителям во временное пользование на дому различных средств: игрушек, игрового и специального оборудования, аудио и дисков, печатной продукции.

❖ **Предоставление технологий.** Другой не менее значимый аспект – передача родителям эффективных технологий игры, воспитания и общения. Это может быть реализовано во время консультаций, индивидуальных и групповых занятий, тренингов.

❖ **Облегчение взаимодействия между семьями целевой группы.**

В процессе адаптации семьи к ребенку с особыми образовательными потребностями, члены семьи не редко теряют старые контакты с родственниками, друзьями, знакомыми, сослуживцами. Самоизоляция семьи препятствует налаживанию нарушенного семейного функционирования, ограничивает возможности психологической стабильности и личностного роста отдельных ее членов. Поэтому сотрудники ДОО должны всячески содействовать установлению связей между семьями и позитивным контактам, включая передачу опыта и знаний, культурный обмен, расширение включения детей в разнообразные виды активности.

Основные формы работы

❖ **Консультация**

❖ Консультация – это встреча специалиста с родителями (воспитателями), во время которой реализуется конструктивное сотрудничество специалистов и родителей. Консультирование – повышение психолого-педагогической компетенции родителей в вопросах воспитания, обучения и развития детей раннего возраста в период адаптации.

❖ **Семинары-практикумы** – способствовать овладению родителями конструктивными способами взаимодействия с детьми, осознанию возможных проблем в системе родители-дети.

❖ **Подбор специальной психолого-педагогической литературы** по вопросам сенсорного и речевого развития детей раннего возраста, а также вопросам адаптации детей раннего возраста в детском саду.

❖ **«Школа молодой семьи»** (В 2019-2020 году на базе первой младшей группы планируется создание постоянного родительского клуба).

❖ **Выпуск памяток, информационных листов** об особенностях данного возраста, рекомендуемых развивающих игр.

❖ **Анкетирование.**

❖ **Диагностический игровой сеанс.**

Диагностический игровой сеанс представляет собой совместную игру родителей (воспитателей) с ребенком в специально оборудованном зале.

Специалист ведет наблюдение за происходящим, в идеале–ДИС фиксируется на диск. Результаты наблюдения фиксируются на формализованных бланках. По результатам ДИС составляется сезонный план сопровождения семьи.

❖ **Групповой родительский тренинг.**

В групповой родительский тренинг участники включаются добровольно. Обычно – это тренинги по общению, игре, асертивности, арт-методам, специальным техникам, по изготовлению игрушек и другие. В ряде случаев родителям предлагается участвовать в тренинге исходя из результатов ДИС.

Литература:

1. Н.Николаев. «Развивающие игры для детей 2-4 лет» «Феникс» Ростов-на-Дону. 2016 г. 64 стр. (Федеральный государственный стандарт)
2. Воспитание, образование и развитие детей 2-3 лет в детском саду. Москва «Просвещение» 2005 год.- 175 стр.
3. Т.Б.Полянская «Игры и стихи для развития эмоциональной сферы младших дошкольников» Санкт-Петербург ДЕТСТВО-ПРЕСС 2011.-96стр.

КИЙКОВА Н.Ю.

г. Челябинск, ГБУ ДПО ЧИППКРО

**СОГЛАСОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ
СМЫСЛООБРАЗУЮЩЕГО И ОРИЕНТИРУЮЩЕГО СОДЕЙСТВИЯ
СЕМЬИ И ШКОЛЫ ДЕТЯМ С ОСОБЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ**

Система отношений в сфере образования активно развивается. Этому способствуют основные и современные психолого-педагогические концепции, отражающие интегративные тенденции в сфере естественных, технических, гуманитарных наук и регламентирующие необходимость интегративных усилий общеобразовательной организации и семьи в осуществлении учебных, а в перспективе – социокультурных потребностей детей и подростков с особыми возможностями здоровья, обеспечении практики конструктивного межличностного взаимодействия в условиях общего образования и семейного воспитания. Формой исследования такой задачи является практика осуществления общеобразовательной организацией специального сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с особыми возможностями здоровья.

Актуальными социокультурными контекстами формирования практики специального сопровождения семьи, укрепляющими учебную мотивацию детей в условиях образовательной организации являются: доступность общих знаний и информации для каждого, новые образовательные возможности свободного личностного выбора содержания, форм и видов деятельности, определяющих индивидуальное развитие человека, уточнение личностных потребностей в условиях ограниченности возможностей индивидуальной самореализации, согласование содержания формируемых индивидуальных потребностей в зависимости от возможных способов их реализации в условиях доступного опыта. Важным содержанием социокультурных контекстов, укрепляющих учебную мотивацию детей в условиях социальной среды являются смыслообразующие основания, заключающиеся в актуализации потребностей детей в дополнении их мировоззренческих представлений об отношениях, общении и сотрудничестве между детьми и взрослыми и ориентирующие основания, уточняющие содержание, методы и формы перспектив самостоятельного, творческого, волевого исследования актуальных интересов и задач.

Актуализация потребностей детей и взрослых в дополнении их мировоззренческих представлений об отношениях, общении и сотрудничестве между детьми и взрослыми формирует мировоззренческие мотивы, проявляющиеся в дополнении представлений детей о качествах и ценностных ориентациях разных людей, потенциале познавательных возможностей и общительности, несостоятельности агрессии, гибкости поведения, креативности. Среди актуальных для формирования индивидуальности личности смыслообразующих качеств в условиях трудной жизненной ситуации российские педагоги определяли оптимизм, решительность, смелость, постоянство.

Ориентирующие смыслы индивидуального развития детей и взрослых формируются трудно. Возможно обсуждение дискуссионных вопросов, способствующих определению содержания зоны ближайшего перспективного для ребенка направления развития: единственное и бесконечное; относительность целого и частного; парность, общность, коллективность, измеримость значимых отношений.

О созидательных смыслах индивидуального развития детей и взрослых, являющихся результатом интеграции смыслообразующих и ориентирующих оснований деятельности, дети могут получить представление в условиях рассуждений о вопросах аналогии и различий; множественности и вариативности; обстоятельств и закономерностей; мастерства и индивидуализма, принципиальной и договорной позиции; результатов дополнения личного опыта до комплексного, органичного восприятия и

развития. Содержательные перспективы самостоятельного, волевого исследования задачи формируют исследовательские, творческие мотивы.

Актуально целостное использование разных сфер, формирующих мотивацию детей к осуществлению особых образовательных потребностей:

- образовательная сфера структурирует элементы научного знания, позволяющие сокращать пути решения сложных задач;
- информационная сфера проблемизирует вопросы систематизации философских, дисциплинарных, интегрированных знаний;
- общекультурная сфера стимулирует использование элементов практического знания, обеспечивает преемственность, последовательность и непрерывность решения приоритетных, главных, специальных задач;
- социальная сфера обращает внимание на актуальные и устаревшие элементы междисциплинарных знаний;
- предметно-профессиональная способствует развитию частнонаучных, междисциплинарных знаний.

Регулятивные (обобщающие) смыслы индивидуального развития формируются у родителей детей с особыми образовательными потребностями под влиянием обсуждения таких особых социокультурных контекстов, как: целостность и неопределенность событий, явлений; естественность появляющихся в новой ситуации противоречий; дополняемость, противоречивость как средство проверки результатов; конкретность значимости полученных результатов; условия, благоприятствующие решению и условия, определяющие рост.

Практика специального сопровождения детей может быть реализована в проектировании содержания вариативных образовательных программ в сфере игровой и учебной деятельности, общении, спорте, труде и отдыхе, сфере культуры и искусства, творчества и профессионального развития, конкретизируя содержание смыслообразующего и ориентирующего содействия семьи и школы детям с особыми возможностями здоровья. Примерное содержание образовательных областей с учетом особенностей детей в различных видах деятельности определяется индивидуально с учетом:

- характера особых образовательных потребностей обучающихся;
- отношения родителей (законных представителей) к целевой направленности системы образования;
- межличностных отношений в учебном и педагогическом коллективе;
- уровнем профессионального мастерства педагогических работников образовательной организации.

Содержание направленности мотивации детей в реализации особых потребностей в образовании определяет уровень основного содержания образования, уровень планируемых результатов и содержание содействия

семьи и школы детям с особыми возможностями здоровья. В обобщенной форме указанное соответствие представлено в таблице 1.

Таблица 1

Согласование содержания содействия семьи и школы детям с особыми возможностями здоровья

Направленность мотивации в реализации потребностей	Уровень содержания образования	Планируемый результат	Содержание содействия семьи и школы
Смыслообразующее содействие			
Мировоззренческая	Обязательное (энциклопедический, исторический аспект содержания образования в определенный период развития)	Готовность, образованность	Изучение опыта поддерживающего внимания для формирования позитивной Я-концепции ребенка [1]
Целеполагающая	Вариативное («культурное», качественное, субъективно-оценочное содержание образования)	Компетентность, индивидуальность	Индивидуальные факторы стабилизации и динамики в развитии сплоченности семьи [2]
Ориентирующее содействие			
Деятельностная	Перспективное (актуализация образных представлений о возможностях понимания, получения, изучения, осознания и применения содержания образования)	Активность, совместность	Анализ особенностей содержания и организации жизненной и воспитательной среды между взрослыми и детьми [3]
Регулятивная	Нейтральное (не смысловое, нейтрально-информативное, альтернативно-функциональное)	Осведомленность, всеобщность	Формирование опыта восприятия искусства, этических, эстетических переживаний и их оценка [3]

Исследовательская	Индивидуальное (интегрированный комплекс общего, специального, дополнительного образования)	Практичность, творчество	Развитие интеллектуальной коммуникативности [3]
-------------------	---	--------------------------	---

В качестве методического обеспечения процесса проектирования содержания содействия семьи и школы детям с особыми возможностями здоровья целесообразно использование доступных информационных ресурсов: портал культурного наследия и традиций России «Культура.РФ» www.culture.ru, Национальная электронная библиотека нэб.рф, Национальная электронная детская библиотека <http://arch.rgdb.ru/xmlui/> и результатов научных исследований [4-7].

Литература:

1. Гапченко Е.А. Психологические особенности кандидатов в замещающие родители в условиях рисков современной семьи: автореферат дис. ... кандидата психологических наук. Ростов-на-Дону. 2018. 23 с.
2. Мазурова Н.В. Модель психолого-педагогической помощи родителям детей с тяжелыми и хроническими заболеваниями : автореферат дис. доктора психологических наук. Москва. 2014. 46 с.
3. Скобельцина К.Н. Социально-психологические особенности родительской позиции при организации досуга современного дошкольника: автореферат дис. кандидата психологических наук. Москва. 2014. 38 с.
4. Абрамовских Т.А., Коптелов А.В., Маслакова В.Н. Подготовка школьных команд к организации образовательного процесса на основе индивидуализации обучения // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2018. № 2 (35). С.86-95
5. Диденко Е.Я. Детско-родительские отношения молодых людей с сенсорными нарушениями и их родителей: автореферат дис. кандидата психологических наук. Санкт-Петербург. 2016. 25 с.
6. Котелевцев Н.А. Социально-психологические условия становления учебной группы субъектом совместной деятельности. Курск. 2014. 24 с.
7. Шелехов А.А. Адаптивное физическое воспитание детей с нарушением интеллекта с участием родителей: автореферат дис. кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург. 2017. 21 с.

Кирина Т.В.

г. Усмань, ГБОУ

«Специальная школа-интернат г. Усмань»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ИГРОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ С УМСТВЕННО ОТСТАЛЫМИ ДЕТЬМИ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Практически любой ребенок с самого рождения нуждается в общении с окружающими его людьми. С возрастом эта потребность у детей увеличивается, ему становится недостаточно общения с ближайшим окружением, ему необходимо постоянно расширять коммуникационное пространство.

Ребенок с умственной отсталостью в этом плане не является исключением, однако, общение таких «особых» детей имеет свои специфические особенности. В связи с тем, что большинство психических функций у умственно отсталых детей формируется с существенным запозданием, навыки общения начинают формироваться значительно позже и качественно отличаются от развития указанных навыков у детей с сохранным интеллектом. В большинстве случаев такому ребенку трудно установить эмоциональный контакт даже с родными, а тем более с другими детьми и взрослыми. Те навыки взаимодействия, которыми в норме ребенок овладевает сам, у умственно отсталого ребенка могут сформироваться только в специально созданных условиях в результате специальной работы. Отсутствие навыков общения в сочетании с недостаточностью механизмов саморегуляции существенно затрудняют интеграцию такого ребенка в группы детей.

Для любого ребенка начало школьного обучения является стрессовым фактором, который при неблагоприятном исходе не только выводит ребенка из обычного состояния психического равновесия, но и может стать причиной серьезных психических нарушений (неврозы и неврозоподобные состояния, логоневроз, расстройства сна и т.д.). Для ребенка с умственной отсталостью, особенно, если это так называемый домашний ребенок, который практически все свое время проводил в кругу семьи и не посещал дошкольные образовательные организации, начало школьного обучения становится серьезным испытанием. В этот период очень важно вовлечь детей в какую-либо деятельность, которая будет способствовать его интеграции в новую среду.

В своей практике в начале школьного обучения для более успешной адаптации ребенка к новым условиям я совместно с педагогами, работающими в классе, используем занятие КРУГ. КРУГ – это ритмически организованное, недлительное по времени, эмоционально и сенсорно наполненное играми занятие, направленное на стимуляцию активного участия ребенка в общей игре, на развитие его коммуникативных возможностей, эмоциональной сферы и возможностей саморегуляции.

Такая форма занятия может использоваться в работе с детьми, имеющими нарушения в различных сферах, при этом по тяжести эти нарушения могут колебаться:

- двигательное развитие: от недостаточности зрительно-моторной координации или слабости двуручной деятельности до тяжелых нарушений опорно-двигательного аппарата, выраженных ограничений самостоятельных движений, поддержания позы и т.д.;
- эмоциональное развитие: от повышенной тревожности и страхов до тяжелых форм РДА и шизофрении;
- речевое развитие: от недостатков произношения до невозможности использования речи как средства коммуникации;
- познавательное развитие: от незначительных нарушений памяти и повышенной отвлекаемости до тяжелых интеллектуальных нарушений.

Используя такое занятие возможно в короткие сроки вовлечь детей в совместную деятельность, дать каждому ребенку возможность получить опыт взаимодействия с детьми и взрослыми, познакомиться с различными формами и приемами взаимодействия и почувствовать себя частью группы.

В первые дни пребывания детей в школе мы вовлекали в проведение таких занятий и родителей. Каждое утро в группе начиналось с занятия КРУГ «Приветствие», в процессе которого в игровой форме мы учили детей приветствовать друг друга в различной форме, приветствовать взрослых: дети и их родители (законные представители), а также учитель и воспитатель становятся в круг, берутся за руки и хором говорят «Доброе утро!», затем учитель называет свое имя и приветствует каждого ребенка, называя его по имени. Такое использование приветствия способствует тому, что дети запоминают имена друг друга и имя учителя. Через несколько занятий-приветствий учитель предлагает детям самостоятельно поприветствовать своих одноклассников, называя каждого по имени. Родители также участвуют в проведении таких занятий. Их основная задача состоит в обеспечении психологической поддержки ребенка в новом окружении. Через некоторое время родители не участвуют в проведении игры, но присутствуют в классе. Постепенно время присутствия родителей уменьшается и присутствие родителей заключается только в передаче детей педагогу. На данном этапе очень важно организовать одновременный приход детей в школу, чтобы у детей не осталось времени на общение с родителями один на один (дети начинают хныкать, проситься домой, не отпускают родителей и т.д.).

Постепенно в занятие-приветствие вводятся элементы логоритмики, сопряженным произнесением заученных стихотворений, пением песенок и т.д. Длительность таких утренних занятий зависит от состояния детей в конкретный момент, их готовности принять изменения в привычной жизни.

Такая форма вовлечения детей в совместную деятельность способствует значительному уменьшению сроков адаптационного периода и облегчает его переживание и принятие изменений в жизни самими детьми. В то же время, дети приучаются выполнять заданный педагогом алгоритм действий: сначала сопряженно, затем выполняя простую и через определенное время сложную инструкцию.

Примерно на третьей неделе пребывания детей в школе в занятия вводятся сенсорные игры, которые являются важной составляющей занятия: детям предлагается передавать какой-то предмет по кругу под музыку, по сигналу, сопровождая определенной речевой конструкцией, заданной взрослым, самостоятельным высказывание на определенную тему («Передай соседу и похвали его за что-нибудь»).

Постепенно в занятия вводятся ритмические игры и игры по правилам. При введении ритмических игр для преодоления стеснения детей выполнять что-то перед незнакомыми, родителям предлагается дома выучить с ребенком стихотворение-потешку, сопровождающуюся какими-то действиями, а затем предложить ее всем детям на занятии. Такой вариант эффективен не только в преодолении замкнутости и стеснения у детей, но и помогает детям взаимодействовать с «чужими» взрослыми, а также способствует укреплению детско-родительских отношений.

Кроме того, ритмические упражнения выполняет как стимулирующую, так и регулирующую функцию. Ритм побуждает ребенка участвовать в предлагаемых играх, стимулирует его активность и помогает соотнести собственную активность с действиями других участников.

Введение игр по правилам («Волшебный мешочек», «Строим дом», «Собери как я») приучает детей действовать в соответствии с простой инструкцией. Постепенно использование этих игр переносится на уроке (из «Волшебного мешочка» можно доставать по заданию шарики, кубики, предметы с определенными свойствами, описывать предметы на основе тактильных ощущений и др.).

Дети привыкают к такой форме совместной деятельности. Занятия, которые на начальных этапах посещения школы проводились в целях сплочения детского коллектива и облегчения адаптационного периода, в дальнейшем успешно используются на различных уроках. Например, при проведении урока по предмету «Мир природы и человека» по теме «Растения осенью» вместо проведения физкультминутки можно предложить детям стать в круг (это задание не вызывает у детей затруднений, т.к. уже привычно, повышает эмоциональный настрой) и передавать друг другу разноцветные листья деревьев, давая им описание, затем вместе с учителем хором повторить

предложенные детьми слова-характеристики. Учителю остается только сформулировать вывод, т.к. дети в процессе рассматривания натуральных объектов уже выделили их особенности. Такой прием можно использовать на любом уроке на всех этапах: в начале урока это может быть традиционный КРУГ-приветствие, на уроке математики можно провести устный счет (стоя в кругу, дети по очереди называют цифры, передают друг другу заданную форму, выбирают из предложенных соседом фигур только фигуру заданного цвета и т.д.), при подведении итогов урока учитель оценивает работу каждого ребенка, а дети хвалят друг друга или благодарят учителей и одноклассников.

Занятие КРУГ как элемент игровой технологии помогает не только вовлечь детей с умственной отсталостью в совместную деятельность, но и может быть использовано один из приемов обучения, доступных и интересных для данной категории обучающихся.

Кондрашина О.Е.

г. Липецк, ДОУ №6

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

В ходе модернизации образовательной системы, сформировались принципиально новые условия для развития, обучения и воспитания детей с ОВЗ. В настоящее время предъявляются высокие требования к организации процесса образования детей с ОВЗ, производятся поиски новых, более эффективных психолого-педагогических подходов к этому процессу.

Организация образования и развития детей с ограничениями возможностей здоровья учитывает обустройство для них специальной коррекционно- развивающей среды, которая будет обеспечивать соответствующие условия и одинаковые с обычными детьми возможности для получения образования в условиях специальных стандартов образования: оздоровление, воспитание, коррекция нарушений развития, социальная адаптация, а так же применение в практике результативных педагогических технологий:

- здоровьесберегающие технологии включают в себя пальчиковые гимнастики, занятия в спортивных кружках и секциях, гимнастика для глаз,

различные упражнения на дыхание, самомассаж кистей рук, прогулки, пешие экскурсии.

- различные игровые технологии (коррекционно-развивающие игры и упражнения);

- постепенное развитие умственных действий (концентрическая система обучения);

- разноуровневое обучение;

- технология индивидуального обучения;

- элементы ИКТ.

Рассмотрим подробнее наиболее эффективные и доступные технологии:

1. **Здоровьесберегающие технологии:** основной их целью является создание условий для формирования у обучающихся представления о здоровом образе жизни, об умении оказать себе и ближнему первую медицинскую помощь, а также формирование и развитие знаний, умений и навыков, необходимых для поддержания собственного здоровья. Формами работы являются спортивные праздники, физкультминутки между занятиями, утренняя гимнастика, гимнастика для глаз, дыхательная гимнастика, пальчиковая и динамическая гимнастика, релаксация, прогулки не только на территории школы, но и в лесопарковых зонах.

2. **Проектная деятельность:** её смысл заключается в создании проблемной деятельности, которая осуществляется ребёнком совместно с педагогом. Знания, которые ребёнок получает в ходе работы над проектом, становятся его личным достоянием и прочно закрепляются в уже имеющейся системе знаний об окружающем мире.

3. **Развивающие технологии:** в традиционном обучении ребёнку представляется для изучения уже готовый продукт, шаблон действия. При развивающем обучении ребёнок самостоятельно должен прийти к какому-либо мнению, решению проблемы в результате анализа своих действий.

4. **Коррекционные технологии:** их целью является снятие психоэмоционального напряжения. Виды: сказкотерапия, цветотерапия, музыкальная терапия.

5. **Информационные технологии:** использование ИКТ на занятиях имеет ряд преимуществ перед традиционными формами организации занятий. Компьютер привлекателен для детей, использование анимации, слайдовых презентаций, фильмов позволяет вызвать активный познавательный интерес у детей к изучаемым явлениям. Способы визуальной поддержки материала

позволяют добиться длительной концентрации внимания, а также одновременного воздействия сразу на несколько органов чувств ребёнка, что способствует более прочному закреплению новых получаемых знаний.

При проведении занятий компьютерные технологии используют как способ представления и облегчения процесса восприятия и запоминания информации с помощью ярких образов, для коррекции нарушений устной и письменной речи, развития памяти, мышления, внимания. В результате соединения образовательной, воспитательной и игровой деятельности дети учатся моделировать материал, самостоятельно добывать знания (пользуются познавательной литературой, энциклопедией, на занятиях по видам деятельности, классных и общешкольных праздниках выступают с сообщениями, пользуясь информационными ресурсами сети Интернет). Эта форма работы помогает прививать интерес детей к предлагаемым темам и поддерживать его в дальнейшем.

6. Познавательно-исследовательская деятельность: основной её целью является создание экспериментальной деятельности, активным участником которой выступает ребёнок. Непосредственное участие ребёнка в ходе эксперимента позволяет ему воочию увидеть процесс и результаты.

7. Личностно-ориентированные технологии: цель данной технологии – создание демократичных партнёрских гуманистических отношений между учителем и учеником, а также обеспечение условий для развития личности обучающихся. При личностно-ориентированном подходе личность ребёнка ставится во главу обучения.

Кроме применения технологий, о которых была речь выше, одной из первостепенных целей современной деятельности является креативное развитие педагога как личности, переключение его с репродуктивного типа деятельности на самостоятельный поиск методических решений. Иначе говоря, преобразование педагога в создателя более современных методик и реализующих их средств обучения, развития и воспитания.

Помимо использования вышеперечисленных технологий, одной из ведущих целей инновационной деятельности является развитие педагога как творческой личности, переключение его с репродуктивного типа деятельности на самостоятельный поиск методических решений, превращение педагога в разработчика и автора инновационных методик и реализующих их средств обучения, развития и воспитания.

В педагогической науке инновационная деятельность понимается как целенаправленная педагогическая деятельность, основанная на осмыслении своего собственного практического опыта при помощи сравнения и изучения, изменения и развития учебно-воспитательного процесса с целью достижения

более высоких результатов, получения нового знания, качественно иной педагогической практики.

Руководство инновационной деятельностью осуществляется в различных формах. Основным принципом руководства является поддержка педагога различными средствами, как образовательными (педагогическая учёба, консультации, семинары и т.д.), так и материальными (различные формы доплат, премий и т.д.) Одним из наиболее важных моментов является разворачивание среди педагогов процесса рефлексии и понимания относительно собственной педагогической деятельности.

Значительные результаты педагога в воспитательной деятельности являются фактором, существенно формирующим личность. Реализуя инновационную деятельность, поднимая инновационную активность, формируя что-то существенное, новое, достойное внимания, воспитатель и сам растёт, поскольку причастность к творческим, доблестным делам человека — стержневой источник его профессионального роста. В противовес этому, чем проще, однороднее деятельность, которую выполняет педагог, чем уже поле демонстрации его активности, тем меньше развивается его личность, так как человек, осуществляющий в течении долгого времени простые однообразные операции, которые не требуют усилия умственных способностей, в конце концов, собственноручно деформирует свою личность.

Королькова Т. В.

г. Липецк ГОАОУ « ЦОРИО »

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ЗНАНИЙ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ОВЗ

Дети с ОВЗ есть в любой группе общества, они составляют значительную его часть, и их число продолжает увеличиваться. Необходимо, чтобы ребенок с ОВЗ мог получать полноценное образование и развиваться.

Актуальность проблемы обучения детей-инвалидов обусловлена спецификой современной образовательной ситуации. Качественное образование в большей степени остается недоступным для большинства детей-инвалидов, несмотря на то, что в последнее время, изменились подходы к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья. Обучение

ребенка на дому часто приводит к тому, что он боится общения с другими детьми, становится замкнутым. В итоге ограниченность социальных контактов и бедность социального опыта создают сложность формирования социальной и коммуникативной компетентностей у детей-инвалидов, что негативно сказывается на их социализации. Очень часто такие дети боятся различных препятствий и трудностей, боятся контактов с людьми. Их повышенная тревожность, неуверенность в себе и неумение устанавливать коммуникативные взаимоотношения создают барьеры с внешним миром.

Но современные темпы информатизации образования и развитие Интернета открывают детям с ограниченными возможностями множество новых способов в получении образования. И, безусловно, одной из наиболее эффективных форм будет являться дистанционное обучение. Для детей с ОВЗ физические заболевания — большая преграда к получению образования, поэтому именно дистанционное образование играет важную роль в работе с такими детьми. Благодаря дистанционной форме образования, дети-инвалиды могут обучаться, не выходя из дома, независимо от расстояния от образовательного учреждения до места проживания ребенка. Современные компьютерные технологии предоставляют огромные возможности для развития процесса образования.

В Центре дистанционного образования я в основном работаю с учащимися с диагнозом ДЦП. Большинство учащихся с таким диагнозом не пишут, не могут даже держать в руках ручку, а могут использовать только мышку и пользоваться программным обеспечением компьютера, без использования бумажных носителей (учебник, тетрадь). Я хочу поделиться своим небольшим опытом работы с такими учащимися.

На уроках мы пользуемся как традиционными учебниками (на бумажном носителе), так и электронной версией УМК О. В. Афанасьевой, И. В. Михеевой, К. М. Барановой «Английский язык. Rainbow English». Также мы пользуемся электронными приложениями Kami и Liveworksheets.

Электронная версия учебника открывается в программах Acrobat Reader или Просмотр. Выбор программы зависит от личных предпочтений учащихся.

Я получаю доступ к экрану ученика и мы начинаем работать.

В программе Acrobat Reader, с помощью функции “заполнить и подписать”, учащиеся выполняют письменные задания, как на уроке, так и дома.

В программе “Просмотр” нам доступны такие операции, как - выделение необходимого места в тексте, зарисовка, выбор фигуры, набор текста любым

шрифтом и размером, подпись, стиль фигуры, цвет границы, цвет заливки и стиль текста.

Для проверки д\з учащихся я пользуюсь программой «Просмотр». Ученики, которые могут писать, выполняют задания в рабочих тетрадях на печатной основе, затем сканируют своё д\з и отправляют мне. Я открываю их работы в программе «Просмотр». Выбираю «карандаш», цвет. А затем в зависимости от задания, могу использовать стрелку, линию-подчеркивание или прямоугольник, для того, чтобы исправить, подчеркнуть или выделить ошибку. Исправленную версию сохраняю и пересылаю ученику. Преимуществом является, то, что ученик сразу видит на что, следует обратить внимание. На проверку д\з уходит 2-3 минуты.

Часто на уроках пользуемся электронным приложением Kami.



Это - сервис, для онлайн-аннотации и разметки документов. Вы можете выделить, подчеркнуть и зачеркнуть текст в PDF и других форматах документов. Вы также можете добавить текстовые поля, фигуры и изображения. Вы можете делиться своими PDF-файлами и писать заметки на полях для просмотра учениками, и они могут также оставлять свои комментарии. Чтобы начать использовать Kami, необходимо создать бесплатную учетную запись, После этого вы можете импортировать PDF-файлы в Kami со своего компьютера или с хранилища в Google Диске. С Kami вы можете легко работать с документами в классе, избегая хлопот при сканировании и печати документов.

Как хранятся мои файлы и аннотации?

Kami использует систему двойного сохранения с внутренней синхронизацией облака Kami и синхронизацией с Google Drive

Kami - это облачный сервис. Это означает, что мы не сохраняем файлы, а сохраняем аннотации файла. Когда вы открываете файл в Kami, мы можем «запомнить» его характеристики. Когда вы повторно открываете файл, мы распознаем «черновик» файла (если он точно такой же), и аннотации файла загружаются на основе распознавания файла.

Синхронизация облака Kami происходит практически мгновенно. Вы можете заметить значок на снимке экрана ниже, который означает, что ваши аннотации были сохранены в облачной синхронизации Kami. Обратите внимание, что это не означает, что аннотации были сохранены обратно на диск.

Еще очень нравится сайт [Liveworksheets](#), с очень красочными и интерактивными заданиями и упражнениями по всем видам речевой деятельности. Учащиеся могут выполнять задания онлайн и отправлять свои ответы учителю. После регистрации начинаем работать с этим сервисом.



Само название сервиса [Liveworksheets](#) (интерактивный рабочий лист) говорит само за себя. Большим преимуществом данного сервиса является возможность использования уже готовых интерактивных рабочих листов так и создания своих интерактивных рабочих листов по любой теме.

Для использования уже готовых интерактивных рабочих листов в строке меню заходим в «Интерактивные листы». Выбираем нужный нам язык. В нашем случае – английский. В окне поиска печатаем нужную тему. Например:

грамматика <https://www.liveworksheets.com/search.asp?content=passive+voice>

аудирование <https://www.liveworksheets.com/search.asp?content=mass+media>

чтение

[https://www.liveworksheets.com/worksheets/en/English_Language_Arts_\(ELA\)](https://www.liveworksheets.com/worksheets/en/English_Language_Arts_(ELA))

лексика – https://www.liveworksheets.com/worksheets/en/English_language

Для создания интерактивных рабочих листов можно использовать свои записи в текстовом редакторе Word, а также в формате PDF или изображение JPEG. Для создания рабочего листа нажимаю «Make interactive worksheets» (из предлагаемых вариантов можно выбрать «Tutorial», «Video tutorial», «Get Started») Для того, чтобы узнать как сделать рабочие листы интерактивными, выбираю команды «Tutorial» или «Video tutorial». Для того, чтобы перейти к созданию своего рабочего листа нажимаю «Get Started». Далее добавляю файл, нажав «Choose file» (можно загрузить файл в формате docx, pdf, jpg or png; максимальный размер 5MB) и затем нажав «Upload». И затем приступаю к добавлению интерактивности к своему рабочему листу.

При помощи Liveworksheets можно создать следующие задания:

добавление текстовых полей для ввода текста

- выбор правильного ответа
- викторина с выбором правильного ответа
- сопоставление
- перетягивание правильного ответа
- задания на прослушивание
- задания на произношение
- открытые вопросы
- добавление mp3 файлов
- добавление видео с YouTube
- добавление ссылок

Для того, что бы найти опубликованные рабочие листы использую раздел «Search worksheets»

- В поле «Content» ввожу искомые ключевые слова
- В поле «Language» можно выбрать язык
- В поле «Subject» по желанию можно ввести учебный предмет
- В поле «Grade/level» указывается класс
- В поле «Age» возраст

Я создала несколько интерактивных рабочих листов, но пока не опубликовывала. Вот ссылка на один из них

<https://www.liveworksheets.com/id/bj20342gm>

Сервис имеет обучающие инструкции с видео относительно каждого задания. Даже если английский вам непонятен, то по простым коротким видео-инструкциям можно уяснить каким образом добавляется тот или иной элемент.

Как я могу получить ответы моих учеников?

Есть два способа: Самый простой: учащиеся открывают рабочий лист, выполняют упражнения и нажимают «Готово». Затем они выбирают «Отправить мои ответы учителю» и введите свой адрес электронной почты (или секретный код ключа). Затем вы получите уведомление по электронной почте и сможете проверить ответы всех ваших учеников в своем почтовом ящике. Количество рабочих листов, которые ваши ученики могут отправить вам, не ограничено, но все их ответы будут удалены через 30 дней.

Самый сложный, но гораздо лучший вариант: вы можете создавать свои собственные интерактивные рабочие тетради и добавлять свои любимые рабочие листы (свои или совместно используемые другими учителями). Затем вы должны зарегистрировать своих учеников (они также могут зарегистрироваться сами с вашим секретным кодом) и назначить им рабочие книги.

После этого учащиеся могут открывать рабочие тетради со своим именем пользователя и паролем и выполнять упражнения. Вы можете проверить свою работу в любое время, назначить домашнее задание и добавить комментарии или заметки.

Учащиеся могут при желании зарегистрировать свою электронную почту, чтобы получать уведомления о своей домашней работе и комментарии учителя.

Интерактивные рабочие книги легко настраиваются, позволяют учителям получать обратную связь и сохраняют ответы всех ваших учеников в течение неограниченного времени.

Уверена, что сервисы Kami и Liveworksheets окажутся полезными для многих педагогов.

Всем удачи!

Котугина И. А., Нуриманова Э. Д.

Камчатский край

г. Петропавловск-Камчатский

МАДОУ ЦРР – детский сад № 2

**СИСТЕМА РАБОТЫ С ДЕТЬМИ 3 – 7 ЛЕТ С ОВЗ С
ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ.
КИНЕЗИОЛОГИЯ**

Хочется отметить, что за последние годы увеличилось число детей с системным нарушением речевой деятельности и незрелостью психических процессов, приводящих в дальнейшем к расстройствам письменной речи (дислексии и дисграфии), расстройствам в эмоционально-волевой, личностной сферах, снижению работоспособности, общей соматической ослабленности, отставанию в развитии двигательной сферы. И, как следствие, трудности в процессе усвоения школьных программ и адаптации к школе.

Одной из причин является «координационная неспособность» к обучению, неспособность правого и левого полушария к интеграции.

А так как современный мир стремительно меняется: запросы школы и общества таковы, что ребенок должен быть готов воспринимать большой объем информации, ориентироваться в нем, стараться быть успешным и конкурентоспособным, то эта проблема не теряет своей актуальности.

По исследованиям физиологов полушария головного мозга не только различны по размерам, не только управляют каждое «своей» половиной тела, но и выполняют разные функции. Условно левое полушарие можно обозначить как аналитическое - «стараюсь», «хочу», а правое - как рефлекторное - «могу».

Левое полушарие:

- ✓ отвечает за логически-аналитическое мышление;
- ✓ анализирует факты;
- ✓ обрабатывает информацию последовательно по этапам;
- ✓ обеспечивает процессы индуктивного мышления (*вначале осуществляется процесс анализа, а затем синтеза*);
- ✓ обрабатывает вербальную информацию, отвечает за языковые способности, контролирует речь, а также способности к чтению и письму;
- ✓ отвечает за математические способности, работу с числами, формулами, таблицами;
- ✓ отвечает за планирование.

Правое полушарие:

- ✓ отвечает за образное мышление и пространственную ориентацию;
- ✓ отвечает за интуицию и интуитивную оценку;
- ✓ может одновременно обрабатывать много разнообразной информации: способность рассматривать проблему в целом, не применяя анализа;
- ✓ обрабатывает невербальную информацию, которая выражается не в словах, а в символах и образах;
- ✓ ориентируется в настоящем;
- ✓ контролирует движения левой половины тела.

Работа головного мозга складывается из деятельности двух полушарий, тесно связанных между собой системой нервных волокон (мозолистое тело). Мозолистое тело (межполушарные связи) находится между полушариями головного мозга в теменно-затылочной части. Оно необходимо для координации работы головного мозга и передачи информации из одного полушария в другое. Нарушение мозолистого тела искажает познавательную деятельность детей. Оба полушария начинают работать без связи. Нарушаются пространственная ориентация, адекватное эмоциональное реагирование, координация работы зрительного и аудиального восприятия с работой пишущей руки. При подготовке детей к школе необходимо большое внимание уделять развитию мозолистого тела. Основное развитие межполушарных связей формируется у девочек до 7-ми лет, у мальчиков до 8-8,5 лет. Совершенствование интеллектуальных и мыслительных процессов необходимо начинать с развития движений пальцев и тела. Развивающая работа должна быть направлена от движений к мышлению, а не наоборот. Для успешного обучения и развития ребенка в школе одним из основных условий является полноценное развитие в дошкольном детстве мозолистого тела. Для преодоления имеющихся нарушений необходимо проведение специализированной комплексной коррекционной работы. Одним из наиболее результативных методов является развитие межполушарного взаимодействия, который называется **кинезиология**.

Кинезиология относится к здоровьесберегающей технологии. Данная методика позволяет выявить скрытые способности ребенка, расширить возможные границы головного мозга. Многие упражнения направлены на развитие физических и психофизиологических качеств, на сохранение здоровья и профилактику отклонений их развития.

Актуальность и перспективы использования метода кинезиологии в работе с детьми дошкольного возраста

Происходящие изменения в обществе и принятые стандарты дошкольного образования выдвинули новые требования к системе образования. Дошкольное учреждение призвано создать условия для интеллектуального, творческого, эмоционального, физического развития ребенка и осуществить его подготовку к школе. Особенно актуально звучит задача по социализации ребенка, развитию у него потребностей в творчестве, формировании любознательности, мотивации в достижении успеха по новым дошкольным стандартам. В условиях модернизации дошкольного образования воспитание творческих и интеллектуальных способностей становится одним из главных направлений в работе с детьми. Для реализации концепции модернизации Российского образования и оказания качественной коррекционной помощи детям с ОВЗ, мы выбрали приоритетным направлением своей работы «Развитие и коррекция детей с ОВЗ с применением метода кинезиологии».

Актуальность работы обусловлена необходимостью формирования интеллектуальных способностей через межполушарное взаимодействие. Это позволяет избегать трудности у детей в обучении.

В основу опыта легли материалы исследований отечественных и зарубежных ученых: А.Р. Лурия, Н.П. Бехтерева, А.В. Семенович, А.Л. Сиротюк, О.А. Семенова, Е.Д. Хомская, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лейтеса, П.Н. Анохина, И.М. Сеченова, Кр. Смит, Дж. Шейфер, Пол Деннисон с программой «Гимнастика мозга», которые доказали влияние манипуляций рук на функции высшей нервной деятельности, развитие речевой и познавательной активности.

Специалисты (Е.И. Аркин, Н.А. Берштейн, Д.Б. Эльконин) утверждали, что игры с участием рук и пальцев приводят в гармоничное взаимодействие тело и разум, поддерживают мозговые системы в превосходном состоянии, подтверждая связь тонкой моторики с развитием мозга. Чем лучше развита способность двигаться, тем больше потенциал к обучению и развитию интеллектуальных способностей.

Наши дети очень разные, а метод кинезиологии помогает всем детям через движения развиваться во всех направлениях. Для наших детей в детском саду он очень актуален, не требует никаких материальных и методических затрат. Руки-основная часть тела ребенка, они рядом и постоянно в дошкольном возрасте требуют нагрузки в движении.

А современный мир, наполненный обилием компьютеров, различных гаджетов не требует от детей ручных усилий и, поэтому, моторные навыки ослабевают: дети плохо держат карандаш, кисточку, ножницы, отчего и происходят постоянные зажимы кисти, что ведет к нарушению даже эмоционального состояния. А все это в дальнейшем сказывается на восприятии и усвоении любого обучающего материала и на здоровье ребёнка. Кинезиология, которая и развивает с помощью рук межполушарное взаимодействие, относится к здоровьесберегающей технологии. Одной из главных задач нашего детского сада является всестороннее развитие личности ребенка с целью улучшения эмоционального самочувствия детей, обогащения новыми методами и приемами обучения интеллектуальным способностям, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка. В свете этого метод кинезиологии стал очень актуален для детей и взрослых, т.к. он интересен, необычен и продуктивен.

Для всестороннего использования у дошкольников кинезиологических упражнений благоприятным становится тесное взаимодействие специалистов: учителя-дефектолога, учителя-логопеда, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре, воспитателей. Педагоги в течение дня на своих занятиях и в свободной деятельности закрепляют кинезиологические

упражнения, которые позволяют настроить детей на активную работу межполушарного взаимодействия. От такой совместной работы у детей наблюдается положительная динамика не только во всестороннем развитии ребенка, но и в усвоении методов выполнения упражнений, а также применении их в играх, соревнованиях, различных праздниках.

Кинезиология – наука о развитии головного мозга через движение. Она существует уже двести лет и используется во всем мире. Кинезиологические упражнения - это комплекс движений, позволяющих активизировать межполушарное воздействие. Кинезиологические упражнения совершенствуют механизмы адаптации детского организма к внешней среде, снижают заболеваемость, повышают стрессоустойчивость, синхронизируют работу полушарий, улучшают мыслительную деятельность, улучшают зрительно-моторную координацию, формируют пространственную ориентировку, совершенствуют регулирующую и координирующую роль нервной системы, способствуют улучшению памяти и внимания, облегчают процесс чтения и письма.

Интересно отметить, что человек может мыслить, сидя неподвижно. Однако для закрепления мысли необходимо движение. И.П. Павлов считал, что любая мысль заканчивается движением. Именно поэтому многим людям легче мыслить при повторяющихся физических действиях, например ходьбе, покачивании ног, постукивании карандашом по столу и др. Вот почему следует помнить, что неподвижный ребёнок не обучается!

Цель

Развитие межполушарного взаимодействия, способствующее активизации мыслительной деятельности.

Задачи

- Развивать межполушарные специализации.
- Синхронизировать работу полушарий.
- Развивать общую и мелкую моторику.
- Развивать память, внимание, воображение, мышление.
- Развивать речь.
- Формировать произвольность.
- Снимать эмоциональную напряженность.
- Создавать положительный эмоциональный настрой.
- Профилактика дислексии и дисграфии.

Условия

- Кинезиологическая гимнастика проводится утром, длительностью 5-15 мин.;
- Кинезиологическая гимнастика проводится систематично, без пропусков;
- Кинезиологическая гимнастика проводится по специальным комплексам, длительностью 2 недели.
- Кинезиологические упражнения можно использовать как на самих коррекционно-развивающих занятиях, в качестве динамических пауз (отдыхалочек), так и перед занятиями как организующее звено, настраивающее детский организм на плодотворную работу во время занятий.
- Упражнения выполняются в доброжелательной обстановке. Обязательное условие-передача положительных эмоций. При индивидуальной оценке нужно отметить активность, удачу или просто хорошее настроение ребенка. А реакция на неудачи должна быть с надеждой на успех в последующих занятиях.
- От детей требуется точное выполнение движений и приемов;
- Весь материал лучше предлагать детям в стихотворной форме, т. к. ритм стихов способствует развитию речевого дыхания, координации и произвольной моторики, речеслуховой памяти (включаются слуховой, речевой и кинестетический анализаторы), что является одной из форм коррекции нарушений.

Методы и приемы

- *Растяжки* - нормализуют гипертонус и гипотонус мышц опорно-двигательного аппарата.
- *Дыхательные упражнения* - улучшают ритмику организма, развивают самоконтроль и произвольность.
- *Глазодвигательные упражнения* - позволяют расширить поле зрения, улучшить восприятие, развивают межполушарное взаимодействие и повышают энергетизацию организма.
- *Телесные упражнения* - развивают межполушарное взаимодействие, снимаются непроизвольные, непреднамеренные движения и мышечные зажимы.
- *Упражнение для развития мелкой моторики* – стимулируют речевые зоны головного мозга.

- *Самомассаж* - воздействует на биологически активные точки.

- *Упражнения на релаксацию* – способствуют расслаблению, снятию напряжения.

1.Растяжки - нормализуют тонус мышц. Гипертонус (неконтролируемое чрезмерное мышечное напряжение), гипотонус (неконтролируемая мышечная вялость) мышц.

Гипертонус проявляется, как правило, в двигательном беспокойстве, нарушении сна. У детей с гипертонусом ослаблено произвольное внимание, нарушены двигательные и психические реакции.

Гипотонус сочетается с замедленной переключаемостью нервных процессов, эмоциональной вялостью, низкой мотивацией и слабостью волевых усилий.

2.Дыхательные упражнения.

Дыхание - самая важная физическая потребность тела. Дыхательные упражнения улучшают ритмику организма (активность мозга, ритм сердца, пульсация сосудов), развивают самоконтроль и произвольность. Умение произвольно контролировать дыхание развивает самоконтроль над поведением. Особенно эффективны дыхательные упражнения для коррекции детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью.

3.Глазодвигательные упражнения.

Они позволяют расширить поле зрения, улучшить восприятие. Одновременные и разнонаправленные движения глаз и языка развивают межполушарное взаимодействие и повышают энергетизацию всего организма. Движение глаз активизируют процесс обучения и являются одним из необходимых условий осуществления чтения.

4.Телесные упражнения.

При их выполнении развивается межполушарное взаимодействие, снимаются синкинезии (непроизвольные, непреднамеренные движения) и мышечные зажимы. Интересно отметить, что человек может мыслить, сидя неподвижно. Однако для закрепления мысли необходимо движение. В результате движений во время мыслительной деятельности простраиваются нейронные сети, позволяющие закрепить новые знания. При регулярном выполнении перекрестных движений образуется и большое количество нервных путей, связывающих полушария головного мозга, что способствует развитию психических функций.

5. *Упражнения для развития мелкой моторики* стимулируют общее развитие речи (морфологическое и функциональное формирование речевых областей совершается под влиянием кинестетических импульсов от рук), а также является мощным средством повышения работоспособности головного мозга.

6. Массаж.

Особенно эффективным является массаж пальцев рук и ушных раковин. Специалисты насчитывают около 148 точек, расположенных на ушной раковине, которые соответствуют разным частям тела. Точки на верхушке уха соответствуют ногам, а на мочке уха - голове.

7. *Упражнения для релаксации* способствуют расслаблению, снятию напряжения.

Практическая ценность

Работая по данной проблеме, мы систематизировали и обобщили материал, на основе которого были составлены:

1. Перспективный план работы по использованию здоровьесберегающих технологий с детьми 3 – 4 лет.
2. Перспективный план работы по использованию здоровьесберегающих технологий с детьми 4 – 5 лет.
3. Перспективный план работы по использованию здоровьесберегающих технологий с детьми 5 – 6 лет.
4. Перспективный план работы по использованию здоровьесберегающих технологий с детьми 6 – 7 лет.
5. Картотека кинезиологических упражнений по лексическим темам для детей 3 – 4 лет.
6. Картотека кинезиологических упражнений по лексическим темам для детей 4 – 5 лет.
7. Картотека кинезиологических упражнений по лексическим темам для детей 5 – 6 лет.
8. Картотека кинезиологических упражнений по лексическим темам для детей 6 – 7 лет.
9. Комплексы кинезиологических упражнений.
10. Комплексы кинезиологических занятий для детей 5 – 7 лет.
11. Конспекты непосредственно-образовательной деятельности.
12. Консультативный материал.

Методические рекомендации для педагогов

1. Начиная практическую работу с детьми 5-6 лет, мы столкнулись с трудностями понимания инструкции и выполнения детьми упражнений, согласно перспективному плану для данного возраста. Причина трудностей заключалась в том, что дети были не готовы к выполнению данных упражнений, т.к. с ними с 3-5 лет данная работа не велась. Поэтому мы

рекомендуем использовать данную систему работы начиная с детьми 3 лет, постепенно усложняя материал.

2. В практической работе обязательным условием является соблюдение принципа систематичности и последовательности. Не забывайте совет Я.А. Каменского: «Всё должно вестись в неразрывной последовательности, так, чтобы всё сегодняшнее закрепляло вчерашнее и пролагало дорогу для завтрашнего».

3. Методы и приёмы, используемые для определённой возрастной категории детей, должны быть для них доступны и соответствовать возможностям детей с ОВЗ.

4. Одним из важных условий работы является соблюдение индивидуальных особенностей детей с ОВЗ, их психического и речевого развития.

5. Необходимо знать группу здоровья каждого ребёнка, его физические возможности и дозировать нагрузку соответственно этим сведениям.

Одна из главнейших задач российского общества сегодня - создание такой коррекционно-образовательной системы, которая не только бы сохраняла здоровье ребенка, но и приумножала его. Мы рекомендуем использовать кинезиологические упражнения в коррекционной работе с детьми с ОВЗ, т.к. они позволяют получить им удовольствие от движений и улучшают качество и содержание жизни дошкольников.

Крупина Н. Н.

г. Петропавловск-Камчатский

МАДОУ «Детский сад № 29 комбинированного вида»

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОВЗ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МАЛЫХ ФОРМ ФОЛЬКЛОРА

РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ

Изучив теоретические исследования педагогов Ю.Г. Илларионовой, Е.И. Тихеевой, Ф.А. Сохина, А.М. Бородич, С.С. Бухвостовой, О.С. Ушаковой, Я. М. Коменского, Е.И. Водовозова, М.К. Боголюбской, В.В. Шевченко, И.В. Шайдуровой, О.И. Давыдовой, пришли к выводу о том, что лучшим средством развития речи детей младшего дошкольного возраста являются малые формы фольклора.

Ранний возраст – период активного становления художественного восприятия. Дети широко знакомятся с малыми формами фольклора, начиная с колыбельных песенок, пестушек, потешек, закличек и т.д. Они дают детям

уроки на всю жизнь: уроки физической и нравственной чистоплотности (потешка «Водичка, водичка...»). Душевной теплотой и любовью пронизаны все колыбельные песни, пестушки, потешки. Малые формы фольклора формируют у ребёнка чувство принадлежности к своему народу, его культуре, чувству родного языка. Языком фольклора до сознания ребёнка можно донести самые сложные истины, фольклор не позволяет «скатиться к обыденности», не допускает обыденности восприятия, потому что всегда таит в себе подтекст, который открывается не каждому, а лишь тому, кто добрыми глазами смотрит на мир, кто щедр душой и чист совестью. Это, прежде всего, свойственно детям.

- ❖ Развитие речи
- ✓ Развитие правильного звукопроизношения
- ✓ Развитие умения понимать обращённую речь
- ✓ Развитие умения отвечать на вопросы воспитателя, учителя
- ✓ Активизация словаря через восприятие окружающего мира
- ✓ Формирование грамматического строя речи
- ✓ Развитие мелкой моторики рук

Развитие речи детей с ОВЗ в раннем возрасте идёт по двум линиям: совершенствуется понимание речи взрослых и формируется собственная активная речь ребёнка. На третьем году речевые указания взрослых начинают по-настоящему регулировать поведение ребёнка с ОВЗ в разных условиях, прекращать и вызывать его действия, оказывать не только непосредственное, но и отсроченное влияние. Понимание речи взрослых в этот период качественно изменяется. Ребёнок с ОВЗ не только понимает отдельные слова, но и становится способным выполнять предметные действия по инструкции взрослого. Он начинает с интересом слушать любые разговоры взрослых, стремясь понять, о чём они говорят. В это время дети с ОВЗ активно слушают сказки, стихи и не только детские, но и труднодоступные по смыслу.

Период овладения речью, особенно «от двух до пяти», вызывает изумление: на протяжении всего 2-3 лет ребёнок, не имеющий опыта интеллектуальной деятельности, не зная никаких правил и не испытывая в них никакой нужды, овладевает сложнейшей системой грамматики родного языка, склоняет и спрягает безошибочно, образует новые слова и словосочетания, почти не делая ошибок в согласовании и управлении, строит простейшие варианты всех основных типов предложений. К.И. Чуковский совершенно справедливо назвал детей «гениальными лингвистами».

Восприятие речи окружающих взрослых всегда опережает собственную речь детей. К. Д. Ушинский писал: «Дитя усваивает язык подражанием». Действительно, роль имитации в усвоении языка значительная, но это не слепое подражание, оно касается лишь формы, а содержание речи вытекает из

жизненного опыта ребёнка, его потребностей, из игровой, познавательной, бытовой и трудовой деятельности.

Для овладения речью ребёнку с ОВЗ нужна речевая активность. Богатая и разнообразная речевая деятельность – залог успешного усвоения языка на любом возрастном этапе. Существуют барьеры возможностей речевого развития, связанные с физиологическим созреванием нервных центров. В возрасте около трёх лет заканчивается, в основном, анатомическое созревание речевых областей мозга.

По данным физиологии, функции центральной нервной системы наиболее легко поддаются тренировке именно в период их естественного формирования.

Дети в возрасте от двух до пяти лет – самые разговорчивые. А.К. Маслова отмечала, что в этот период дошкольники обладают двумя видами речи: «для нас» и «для себя». Речью «для нас» ребёнок пользуется, когда говорит с взрослым, речью «для себя», когда самостоятельно играет и разговаривает со своими игрушками. На этом этапе ребёнок испытывает недостаток словарного материала. Его необходимо пополнять.

А.П. Усова, О. Ушакова считают, что потешки, загадки, пословицы являются богатейшим материалом для развития культуры речи. Малые формы фольклора лаконичны и четки по форме, глубоки и ритмичны. С их помощью дети учатся четкому и звонкому звукопроизношению. Развитие слухового восприятия предполагает знакомство с самыми разнообразными звуками и их сочетаниями, их тонкое различение и запоминание. При этом развитие слуха у ребенка происходит в двух направлениях: с одной стороны, развивается восприятие окружающих звуков (физический слух), с другой – восприятие звуков человеческой речи, то есть формируется фонематический слух. Оба направления имеют для человека жизненно важное значение и активно развиваются уже в младенческом возрасте. Организирую такие игры – “Узнай по звуку”, “Веселый Петрушка”, “Кто позвал?”, “Кто там”, “Мишка и зайчик” и др.

Именно игровая форма способствует успешному усвоению фольклорного языка. Потешки, прибаутки вызывают у детей положительные эмоции, развивают их воображение. Загадки направляют внимание на предметы, явления и их признаки. Припевки, колыбельки, дразнилки, скороговорки, считалки легко воспринимаются детьми, так как содержат в себе элементы игры и способствуют развитию дыхательного аппарата, четкой дикции, выработки нормального темпа речи и способствуют её обогащению.

С помощью малых форм фольклора я решаю практически все задачи по развитию речи и наряду с основными методами и приемами речевого развития

детей считаю нужным использование этого богатейшего материала словесного творчества таким образом.

Литература:

1. Н.Н.Яковлева «Использование фольклора в развитии дошкольника». СПб.: Издательство «Детство-Пресс» 2011 г.-128 стр.
2. Рабочая программа педагога ДОО. Из опыта работы. Сост.Н.В.Нищева-СПб.:ООО «Издательство «Детство-Пресс» 2015 г.-320 стр.

Кудрявцева С.В.

МБОУ СШ №2 с.Кривополянье

ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ

Ш.А. Амонашвили писал: «Отметка, которой приписывается лишь невинная роль простого отражателя и фиксатора результата оценки, на практике становится для ребенка источником радости или горя». Из приведенного высказывания видно, насколько велика роль отметки. От выбора учителем системы оценивания зависят образовательные и личностные качества учащихся.

Одной из самых сложных проблем, возникающих с введением нового Федерального государственного образовательного стандарта основной школы (ФГОС АООП), является проблема оценивания образовательных результатов учащихся.

При использовании традиционной системы оценивания возникает целый ряд противоречий: между непрерывностью процесса обучения и дискретностью процесса оценивания, между функцией оценки и невозможностью ее реализации в полной мере в существующей системе оценивания, между необходимостью разработки системы оценивания образовательных результатов и недостаточным пониманием педагогами ее возможностей как условия развития универсальных учебных действий учащихся, между необходимостью развития УУД учащихся и отсутствием теоретических основ системы оценивания как условия их развития, между дискретностью, предметным характером оценивания и невозможностью на его основе выстроить целостный прогноз развития личности учащегося по разным показателям и сделать рекомендации по формированию индивидуального маршрута, т.е. отсутствие прогнозируемости и формирующего характера оценки. Для того, чтобы избежать вышеназванных противоречий необходимо, чтобы оценка обладала следующими свойствами:

- оценка должна отражать степень достижения учащимися учебной цели, фиксировать допущенные ошибки, указывать на их причины, способствовать преодолению ошибок;

- быть инструментом адекватной педагогической оценки и средством самооценки учащегося, помогать ученику самостоятельно применять оценочные критерии, анализировать причины неудач и понимать условия достижения успеха;

- характеризовать разные стороны учебных достижений школьника, акцент с оценки знаний должен быть смещен на оценку результатов учебной деятельности, предметом оценивания должны стать учебные действия и их результаты;

- учитывать индивидуально-психологические особенности учащихся, быть ориентированной на зону ближайшего развития ребенка;

- быть результатом сотрудничества учителя и ученика, основанного на взаимном уважении и доверии, при этом должны быть исключены прямые оценки личности самого учащегося.

Именно такими свойствами обладает формирующее оценивание. Под формирующим оцениванием мы понимаем оценивание прогресса ученика в достижении образовательных результатов в процессе обучения, проводимое совместно учителем и учеником, с целью определения текущего состояния обученности, путей перспективного развития учащегося, мотивирования его на дальнейшее обучение, планирование целей и путей их достижения.

Система оценки достижения обучающимися с ОВЗ планируемых результатов освоения АООП призвана решить следующие задачи:

- закреплять основные направления и цели оценочной деятельности, описывать объект и содержание оценки, критерии, процедуры и состав инструментария оценивания, формы представления результатов, условия и границы применения системы оценки;

- ориентировать образовательный процесс на нравственное развитие и воспитание обучающихся, достижение планируемых результатов освоения содержания учебных предметов и формирование базовых учебных действий;

- обеспечивать комплексный подход к оценке результатов освоения АООП, позволяющий вести оценку предметных и личностных результатов;

- предусматривать оценку достижений обучающихся и оценку эффективности деятельности общеобразовательной организации;

- позволять осуществлять оценку динамики учебных достижений обучающихся и развития их жизненной компетенции.

Результаты достижений обучающихся с ОВЗ в овладении АООП являются значимыми для оценки качества образования обучающихся. При определении подходов к осуществлению оценки результатов целесообразно опираться на следующие принципы:

1) дифференциации оценки достижений с учетом типологических и индивидуальных особенностей развития и особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ,

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

3) единства параметров, критериев и инструментария оценки достижений в освоении содержания АООП, что сможет обеспечить объективность оценки в разных образовательных организациях. Для этого необходимым является создание методического обеспечения (описание диагностических материалов, процедур их применения, сбора, формализации, обработки, обобщения и представления полученных данных) процесса осуществления оценки достижений обучающихся.

В соответствии с требованиями Стандарта для обучающихся с ОВЗ, оценке подлежат личностные и предметные результаты.

Личностные результаты включают овладение обучающимися социальными (жизненными) компетенциями, необходимыми для решения практико-ориентированных задач и обеспечивающими формирование и развитие социальных отношений обучающихся в различных средах.

Оценка личностных результатов предполагает, прежде всего, оценку продвижения ребенка в овладении социальными (жизненными) компетенциями, которые, в конечном итоге, составляют основу этих результатов.

Предметные результаты связаны с овладением обучающимися содержанием каждой предметной области и характеризуют достижения обучающихся в усвоении знаний и умений, способность их применять в практической деятельности.

Во время обучения, особенно на начальном этапе, целесообразно всячески поощрять и стимулировать работу учеников, используя только качественную оценку типа:

Ты на совесть потрудился! Я тобой горжусь!

Приятно посмотреть на твою работу!

Посмотри, ты же сам справился!

Это трудное задание, но ты его выполнил отлично!

При этом не является принципиально важным, насколько обучающийся продвигается в освоении того или иного учебного предмета. На этом этапе обучения центральным результатом является появление значимых предпосылок учебной деятельности, одной из которых является способность ее осуществления не только под прямым и непосредственным руководством и контролем учителя, но и с определенной долей самостоятельности во взаимодействии с учителем и одноклассниками.

В целом оценка достижения обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) предметных результатов должна базироваться на принципах индивидуального и дифференцированного подходов. Усвоенные обучающимися даже незначительные по объему и элементарные по содержанию знания и умения должны выполнять коррекционно-развивающую функцию, поскольку они играют определенную роль в становлении личности ученика и овладении им социальным опытом.

Для преодоления формального подхода в оценивании предметных результатов освоения АООП обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) необходимо, чтобы балльная оценка свидетельствовала о качестве усвоенных знаний. В связи с этим основными критериями оценки планируемых результатов являются следующие: соответствие / несоответствие науке и практике; полнота и надежность усвоения; самостоятельность применения усвоенных знаний.

Таким образом, усвоенные предметные результаты могут быть оценены с точки зрения достоверности как «верные» или «неверные». Критерий «верно» / «неверно» (правильность выполнения задания) свидетельствует о частоте допущения тех или иных ошибок, возможных причинах их появления, способах их предупреждения или преодоления. По критерию полноты предметные результаты могут оцениваться как полные, частично полные и неполные. Самостоятельность выполнения заданий оценивается с позиции наличия / отсутствия помощи и ее видов: задание выполнено полностью самостоятельно; выполнено по словесной инструкции; выполнено с опорой на образец; задание не выполнено при оказании различных видов помощи.

Результаты овладения АООП выявляются в ходе выполнения обучающимися разных видов заданий, требующих верного решения:

по способу предъявления (устные, письменные, практические);

по характеру выполнения (репродуктивные, продуктивные, творческие).

Чем больше верно выполненных заданий к общему объему, тем выше показатель надежности полученных результатов, что дает основание оценивать их как «удовлетворительные», «хорошие», «очень хорошие» (отличные).

В текущей оценочной деятельности целесообразно соотносить результаты, продемонстрированные учеником, с оценками типа: «удовлетворительно» (зачёт), если обучающиеся верно выполняют от 35% до 50% заданий; «хорошо» — от 51% до 65% заданий, «очень хорошо» (отлично) свыше 65%.

Такой подход не исключает возможности использования традиционной системы отметок по 5-балльной шкале, однако требует уточнения и переосмысления их наполнения. В любом случае, при оценке итоговых предметных результатов следует из всего спектра оценок выбирать такие, которые стимулировали бы учебную и практическую деятельность обучающегося, оказывали бы положительное влияние на формирование жизненных компетенций.

Адаптированные методы и приемы формирующего оценивания могут широко применяться для оценивания достижений учащихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Например, приём **«Поиск ошибки»**

Описание. Учитель намеренно дает учащимся письменные задания с ошибками или устные высказывания. Содержащие ошибки. Затем предлагает учащимся найти и исправить ошибки. Данный вид может быть выполнен в устной или письменной форме.

Оцениваемые результаты: предметные, личностные.

Кто проводит оценивание: учитель.

Цель проведения: анализ понимания объясняемого материала.

Пример использования: анализ понимания учащимися основных идей, принципов, логики выполненного задания.

Технология формирующего оценивания соответствует требованиям Стандарта для обучающихся с ОВЗ, так как оценке подлежат личностные и предметные результаты, что способствует овладению учащимися социальными компетенциями, необходимыми для решения практико-ориентированных задач и обеспечивающими формирование и развитие социальных отношений обучающихся.

Кузьмина А. С.

г. Петропавловск-Камчатский

МАДОУ «Детский сад № 29 комбинированного вида»

СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА С ОВЗ, ОБУЧАЮЩЕГОСЯ ПО ИНДИВИДУАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ МАРШРУТУ

СОДЕРЖАНИЕ

Ф.И	<i>Вдовенков Валерий</i>
Дата рождения	<i>23.09.2015 года</i>
Дата поступления	<i>01.09.2015</i>
Возраст ребёнка	<i>3 года</i>
Предполагаемый период усвоения программы	<i>2018-2019 учебный год</i>
Заключение ПМПК	
<i>Смешанное парциальное недоразвитие с выраженными коммуникативными, эмоционально-поведенческими нарушениями в сочетании с дефицитным психическим развитием, обусловленным перенесёнными нарушениями функций слухового анализатора.</i>	
<i>Грубая задержка речевого развития.</i>	
<i>Является ребёнком с ОВЗ</i>	
Форма обучения	<i>Очная/очно-заочная</i>

Маршрут разработан и составлен на основе следующих программ:

АОП дошкольного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья (с ЗПР) МАДОУ «Детский сад № 29 комбинированного вида» 2018 г.

Цели и задачи

Цель: определение и создание условий для оказания эффективной коррекционно-развивающей помощи ребёнку дошкольного возраста с ОВЗ, определение содержания обучения и воспитания, направленных на социальную адаптацию, коррекция недостатков в физическом и (или) психическом развитии.

Задачи:

✓ Создание условий для психолого-педагогического изучения ребёнка с ОВЗ на диагностических мероприятиях и в процессе коррекционного воспитания и обучения, уточнение характер и степени выраженности каждого из нарушений;

✓ Создание оптимальных условий для физического, социально-личностного, познавательного, речевого развития, его социальной адаптации в

соответствии с его индивидуальными особенностями и склонностями, развитие способностей и творческого потенциала;

✓ Обеспечение вариативности содержания дошкольного образования ребёнка с ОВЗ;

✓ Вовлечение родителей в образовательную деятельность;

Содержание маршрута ориентировано на разностороннее развитие дошкольника с ОВЗ с учётом его возрастных и индивидуальных особенностей по основным направлениям развития и образования ребёнка; социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие, физическое развитие.

Характеристика воспитанника

Мальчик посещает дошкольное учреждение с сентября 2018 года. Адаптация к дошкольному учреждению прошла болезненно, Валерий с нежеланием заходит в группу, детский сад.

Для него характерен отсутствующий, избегает контакта «глаза в глаза - неподвижный взгляд «мимо», «сквозь» человека, Валера не откликается на свое имя.

У мальчика наблюдаются проблемы в эмоциональной – волевой сфере. А именно: отмечаются нарушения социального взаимодействия и способности к общению. Характерно явное стремление к одиночеству, не играет детьми, угловатость движений, неадекватные реакции на сенсорные стимулы. На индивидуальные занятия со специалистами не садится, не выполняет инструкции педагогов. В игровой деятельности прослеживаются: подражание, манипуляция с предметами. Навыки опрятности сформированы частично: самостоятельно ест, при умывании и одевании требуется небольшая помощь взрослого. Избирателен во время приёма пищи. Валерий периодически проявляет признаки агрессии. Ребенку характерно полевое поведение (бесцельное перемещение по комнате). Наблюдаются трудности при усвоении образовательной программы: из-за отсутствия речи, слабой моторики, отсутствия полноценного взаимодействия с взрослыми и детьми.

Развитие речи

По результатам логопедического обследования были выявлены следующие особенности речевого развития ребёнка. У ребенка полное отсутствие речи. Кроме этого, воспитанник практически не способен понимать обращенную к нему речь.

Развитие элементарных математических представлений

Форма, цвет, величина

Основные цвета, формы не знает, но сличает. По величине формы соотносит.

Количество и счёт

Не имеет никаких представлений.

Зрительно-моторная координация

Моторно ловок, расторможен.

Основные особенности развития:

Дефицитарность развития социальных навыков, средств вербальной и невербальной коммуникации; отсутствие понимания речи, инструкции; отсутствие речевых средств коммуникации; нарушения внимания, целенаправленной деятельности, подражания; основной способ усвоения общественного опыта-совместные действия.

Основные трудности обучения:

Основные трудности связаны с коммуникативными, эмоционально-поведенческими, речевыми нарушениями.

Основные методы и приёмы работы с ребёнком:

совместно разделённое «переживание», развитие понимания речи, игровой и жизненной ситуации, использование действий по подражанию, по образцу, словесной инструкции; решение игровых задач методом целенаправленных проб, примериванием, зрительным соотнесением; сотрудничество со взрослым и сверстником, вариативность заданий со сходной игровой задачей

Сопровождение учителя-дефектолога

2. Познавательное развитие - учитель-дефектолог

Задачи:

- ✓ формировать дошкольные знания и представления
- ✓ формировать трудовые умения и навыки;
- ✓ развивать художественно – творческие способности.

1. Формирование у ребенка представлений о себе: узнавать свое имя

и откликаться на него (движениями, жестами, поворотом головы, вербально).

2. Побуждение ребенка смотреть на лицо взрослого, позвавшего его.

3. Формировать у ребенка представление о собственном теле.

4. Бросание шариков или других мелких предметов в сосуд с узким горлышком.

5. Перекладывание предметов из одной коробки в другую.

6. Открывание и закрывание коробок, деревянных яиц, матрешек.

7. Нанизывание шаров на шнур («бусы»).

8. Действия с предметами разного цвета, формы, величины.

9. Знакомство с цветами радуги.

10. Выбор по образцу и инструкции (например работа с домашними животными, картинки лежат на столе по 6 штук) «Дай кошку» и .т.д

11. Выбор предметов игрушек по картинке

12. Группировка различных парных предметов по величине.
13. Собираание вкладных кубов.
14. Складывание матрешки, осмысленное соотнесение ее частей
15. Нанизывание колец маленькой пирамиды на стержень, подбирая их строго по убывающей величине (пирамида из 5 колец)
16. Складывание простейших фигур из счетных палочек по показу и по образцу.
17. Складывание разрезных картинок из 2-х и 3-х разрезанных по вертикали или горизонтали.
18. Постройки из детских наборов строительного материала.
19. Выкладывание прямого ряда из мозаики одного, затем разного цвета.
20. Выкладывание “чередующегося ряда” через один элемент: синий - красный - синий и т. д. на усложнение.
21. Обучать навыкам рисования по показу взрослого: проводить линии пальцем (пальцами) рук по муке, насыпанной на разделочной доске (подставке, тарелке), рисовать толстым фломастером.
22. Учить узнавать круг. Рисование фигуры – круг на листе бумаги при помощи трафарета. Штриховка круга в заданном направлении.
23. Учить проводить в разных направлениях прямые линии: наклонные, короткие (ленточки, длинные дорожки), пересекать их (забор, лесенка).
24. Складывание разрезных картинок из 3-х- 4х частей, разрезанных по вертикали или горизонтали.

Планируемые результаты: ребенок способен заинтересоваться определенными видами деятельности, наблюдает за процессом лепки и рисование; способен совершать простые действия с материалами (например, берет в руки тесто и манипулирует с ним) и повторять определенные движения (возможно, с помощью взрослого): оставляет следы от краски на бумаге, рисует линии фломастером, краской, размазывает пластилин, участвует в совместном рисовании с взрослым; группирует предметы по цвету и по форме; складывает разрезные картинки из 4-х частей; собирает пазлы с помощью взрослого и ребенка; выкладывает чередующийся ряд.

Физическое развитие – реализует воспитатель

Задачи:

- ✓ воспитывать умение сохранять правильную осанку в различных видах деятельности;

- ✓ развивать общую моторику;
- ✓ развивать физические качества (ловкость, сила, выносливость, быстроту, равновесия);
- ✓ развивать координацию движений.

1. Использовать: детские песенки, сказки, стихи содержанием которых предусмотрено изменение голоса взрослого, его мимики («Мишка - косолапый», «Серенькая кошечка», «Дудочка» и др.).

2. Развивать путем многократных и длительных повторений слуховое предсказания - учить прислушиваться к невидимым игрушкам, предметам. Учить различать и ориентироваться на интонацию: кроткую и суровую, вопросительную и побудительную, а также интонацию запрета и поощрения. Корректировать повышенную реакцию ребенка на слуховые раздражители. При этом учитываем, что мальчик может быть очень чувствительным к слабым раздражителям.

3. Знакомство с музыкальными инструментами

4. Учить правильно, извлекать звуки с использованием музыкальных инструментов.

5. Учить действовать по образцу, подражать простым движениям, выполнять инструкцию.

6. Работа над дыханием.

7. Развивать танцевальные движения и игровые действия с предметами

8. Обучать использовать предметы, издающих звуки (звучащая игрушка, барабан и др.) и формировать соответствующих движений руки, вызывающих эти звуки;

9. Обучать различению звуков, производимых предметами.

10. Учить определять местоположения источника звука, тренировка слухового восприятия (свисток, погремушка)

11. Упражнения в равновесии: Ходьба по гимнастической скамейке прямо, боком приставным шагом; Ходьба по узкой рейке прямо; Ходьба по веревке прямо и боком; Хождение по ребристой дорожке, массажным коврикам.

12. Ползание, лазание: Ползание на четвереньках по полу:

Планируемые результаты: умеет владеть мячом; ходить по гимнастической скамейке без помощи взрослого; лазать по шведской стенке; прыгать на батуте; ползать на четвереньках по гимнастической скамейке; прыгать на двух ногах.

Коррекционно-развивающие занятия в традиционной форме в программе не представлены. Так как они имеют гибкую структуру. В их основе лежит набор дел, который меняется в зависимости от доминирующих интересов ребенка и стереотипных пристрастий.

Литература:

1. Андрющенко, Е.В. Развитие осязания и мелкой моторики рук у детей с нарушениями зрения (3-5 лет): методическое пособие для тифлопедагогов ДОУ

/ Е.В. Андриющенко, Л.Б. Осипова, Н.Я. Ратанова – Челябинск : Цицеро, 2009. – 96 с.

2. Андриющенко, Е.В. Развитие осязания и мелкой моторики рук у детей с нарушениями зрения (5-7 лет): методическое пособие для тифлопедагогов ДОУ / Е.В. Андриющенко, Л.Б. Осипова, Н.Я. Ратанова – Челябинск : Цицеро, 2010. – 128 с.

3. Анисимова, Н.Л. Особенности психологической помощи детям с нарушениями зрения в дошкольном учреждении: Методич. рекомендации / Н.Л. Анисимова, И.В. Новичкова, Л.И. Солнцева;

Ларина Татьяна Викторовна,
учитель-логопед МБОУ-школа №52 г. Орел

ОСОБЕННОСТИ УСТНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСГРАФИЕЙ И ДИСЛЕКСИЕЙ

Аннотация: в данной статье описывается диагностика устной речи младших школьников с дисграфией и дислексией. Изучение состояния устной речи первоклассников по тестовой методике, предложенной Т.А. Фотековой (2000). Проведение педагогического эксперимента на базе общеобразовательной школы. Результаты обследования и анализ речевых профилей. Задача данной работы основана на глубоком и объективном логопедическом обследовании, для дальнейшего оказания коррекционного воздействия.

Ключевые слова: устная речь, дисграфия, дислексия, обследование, устная речь младших школьников, методика Т.А. Фотековой.

Устная речь является средством выражения мысли, обобщения, совершенствованием внутреннего мира человека, анализом его умозаключений. От сформированности умений, знаний и навыков в области устной речи ребенка будет зависеть его успеваемость в усвоении знаний и успешность в дальнейшей социализации. В младшем школьном возрасте развитие устной речи происходит интенсивнее, она богаче и сильнее, чем письменная и в процессе обучения играет основную роль. Следовательно, развитие устной речи в младшем школьном возрасте – главная ступень к грамотному изложению своих мыслей на письме.

Как показывает практика, проблемы в формировании устной речи приводят к трудностям в обучении, особенно в усвоении программ языкового цикла.

Несмотря на значительное число исследований, в практической логопедии недостаточно разработан вопрос о подходах к нарушениям, касающимся устной речевой деятельности [1].

С целью выявления и изучения состояния устной речи первоклассников была использована тестовая методика, предложенная Т.А. Фотековой (2000). Методика предназначена для выявления особенностей речевого развития детей младшего школьного возраста. Педагогический эксперимент проводился на базе МБОУ-школы №52 города Орла. В нем приняло участие 10 обучающихся 1 класса с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) (вариант 5.1) - 2 человека с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня, 6 человек с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (ФФНР), 2 человека с фонетическим недоразвитием речи (ФНР), имеющие заключение ТПМПК.

Основные направления обследования включают:

1. Исследование сенсомоторного уровня речи;
2. Исследование навыков языкового анализа;
3. Исследование сформированности грамматического строя речи;
4. Исследование словаря и словообразовательных процессов;
5. Исследование понимания сложных логико-грамматических отношений;
6. Исследование сформированности связной речи [3].

Полученные данные свидетельствуют о том, что у части испытуемых (20%) выявлен высокий уровень развития всех компонентов речевой системы, за исключением языкового анализа. Подавляющее большинство обследуемых (60%) продемонстрировали сформированные базовые речевые способности, однако некоторые компоненты речевой системы, такие как языковой анализ, грамматический строй речи, понимание логико-грамматических конструкций недостаточно развиты. У части испытуемых (10%) полученные данные указывают на наличие проблем в сфере речевого развития, а именно недостаточный уровень развития всех компонентов речевой системы, за исключением словаря и словообразования. У части испытуемых (10%) наблюдается наиболее неблагоприятная ситуация, что связано с сочетанием общего недоразвития речи с билингвизмом. У него выявлен низкий уровень всех компонентов речевого развития, особенно слогового строения слова и понимания логико-грамматических конструкций, что существенно затрудняет процесс коммуникации и обучения.

Анализ речевых профилей показал, что наиболее не сформированы у обучающихся такие компоненты речевой системы, как языковой анализ, грамматическое строение речи и понимание логико-грамматических отношений. На это стоит обратить особое внимание в коррекционно-развивающей работе.

Полученные данные обследования детей с дисграфией и дислексией указывают на недостаточный уровень развития всех компонентов речи, особенно слогового строения слова и понимания логико-грамматических конструкций.

Дислексия и дисграфия являются серьезной социальной проблемой. От уровня грамотности граждан зависит благосостояние государства, его научный и культурный потенциал. В ряде стран (США, Англия, Франция, Чехия и др.) разработаны и реализуются национальные программы борьбы с подобными расстройствами. У нас в стране в этой сфере остается еще много нерешенных вопросов.

1. Практически отсутствует система отбора групп риска по дислексии. Отбор детей, угрожаемых по дисграфии, ведется только силами логопедов и охватывает преимущественно тех, кто посещает детские сады.

2. Вторичная профилактика организована слабо и распространяется преимущественно на детей с нарушениями устной речи, т. е. охватывает менее половины нуждающихся.

3. Реабилитация детей с дислексией и дисграфией проводится весьма узконаправленно — только логопедическими методами. Практически не используются психотерапевтические методы и в ограниченном объеме — клинические методы реабилитации.

4. Не разработаны организационные формы коррекции дислексии. Сравнительно небольшая их часть попадает в группы детей, страдающих дисграфией, которые комплектуются на школьных логопунктах. Специальных групп или классов для детей с дислексией не выделяется. Потребность же в этом велика, так как методика коррекционной работы при нарушениях чтения такого рода существенно отличается от той, что проводится в группах детей с дисграфией [2].

Литература

1. Алмазова А.А., Шибанова А.А. Проблемы развития устных видов речевой деятельности у школьников с нарушениями речи / Проблемы современного образования, № 2, 2013. - 123-131с.

2. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. СПб.: МиМ, 1997. - 281 с.

3. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. М., 2000.

Левина Л.А.

**г. Грязи, ГБОУ «Специальная
школа-интернат г.Грязи»**

ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Коррекционная работа с детьми с ОВЗ, имеющими речевые нарушения, может быть эффективной только в том случае, когда она основана на глубоком и объективном логопедическом обследовании.

Школа-интернат предоставляет обучающимся возможность выбора широкого спектра аппаратных методов, направленных на их развитие.

В своей работе практикую систему обследования детей с использованием программного обеспечения «Логопедическое обследование детей» производства ООО «Студия «ВиЭль». Автор методики Валентина Михайловна Акименко: кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и предметных методик Ставропольского государственного педагогического института.

Автор предлагает алгоритмы расчетов и интерпретацию полученных результатов по уровням логопедического развития. Уровневый подход существенно упрощает механизм обследования и постановку логопедического заключения, а также формирование схемы индивидуальной коррекционной работы. К программному обеспечению прилагается методическое пособие, которое включает описание разработанных таблиц фиксации результатов, использование которых значительно упрощает отчетность специалиста и позволяет проследить динамику коррекционной работы. Кроме того, в пособии дано описание методического набора, используемого в процедуре обследования.

Эффективность коррекционной работы во многом определяется качеством проведенного обследования, поэтому особое внимание уделено подбору методик. При подборе методик логопедического обследования, разработчиком были использованы рекомендации по обследованию детей дошкольного возраста предложенные в исследованиях Р.И. Лалаевой,

Е.Н.Российской, Н.В. Серебряковой, Л.С. Соломаха, Е.Ф.Соботовича, Спириной М.,Ф. Фомичевой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чевелевой и др. Применяемые в обследовании методики просты в применении и надежны в обработке.

Перед обследованием необходимо для ребенка создать спокойную, доброжелательную атмосферу, чтобы он хорошо себя чувствовал и положительно был настроен на работу. Нельзя допускать его переутомления.

В соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями ребенка с ОВЗ необходимо обследование разделить на несколько этапов, чтобы продолжительность одного занятия соответствовала санитарно - эпидемиологическим требованиям:

для детей от 4 до 5 лет - не более 20 минут,

для детей от 5 до 6 лет - не более 25 минут,

для детей от 6 до 7 лет – не более 30 минут,

для детей от 7 до 8 лет – не более 35 минут.

В начале обследования изучаю медицинскую документацию на ребенка: заключения отоларинголога, невролога, психиатра, офтальмолога, педиатра, и др. Большое внимание уделяю анализу имеющегося анамнеза. Здесь важны все детали пренатального, натального и постнатального периодов (в период беременности в каком триместре было воздействие вредоносных факторов.

При сборе анамнеза обращаю внимание на следующие факторы риска:

- возраст родителей, в том числе возраст матери старше 40 лет, особенно при первой беременности;
- патологическое течение беременности у женщин (токсикозы беременности, хронические соматические и гинекологические заболевания, инфекционные заболевания, анемия беременных, функциональные поражения почек, печени и других органов, эндокринные заболевания, артериальная гипертензия);
- инфекционные заболевания у женщин в период беременности (краснуха, токсоплазмоз, герпес, цитомегаловирусная инфекция, гепатит С и ряд других заболеваний);
- тяжелая гипоксия плода;
- асфиксия новорожденного;
- внутриутробная или неонатальная инфекция у детей (сразу же после родов и в первые дни и недели жизни);
- глубокая степень недоношенности;
- низкая и экстремально низкая масса тела при рождении;
- переносимость;
- тяжелое гипоксически-ишемическое поражение ЦНС;

- внутричерепная родовая травма у детей;
- гемолитическая болезнь новорожденных;
- синдром дыхательных расстройств у детей или другая патология, потребовавшая проведения искусственной вентиляции легких (ИВЛ) в неонатальном периоде;
- хирургическое вмешательство в неонатальном периоде по любой причине;
- патологический характер гипербилирубинемии у детей (в том числе с «затянувшейся» желтухой);
- нарушения темпа роста и развития в первые месяцы жизни по неустановленной причине;
- наследственные нарушения слуха, зрения, интеллекта, опорно-двигательного аппарата, речи.

Анамнестические сведения заполняю со слов родителей ребенка, и на основании предоставляемой документации.

Только после тщательного изучения всех материалов документации начинаю непосредственное обследование ребенка.

Обследование проводится по схеме:

1. Обследование звукопроизношения.
2. Обследование общей моторики.
3. Обследование мелкой моторики.
4. Обследование артикуляционной моторики.
5. Обследование динамической организации артикуляционного аппарата в процессе речи.
6. Обследование мимической мускулатуры.
7. Обследование строения артикуляционного аппарата.
8. Обследование фонематического восприятия.
9. Обследование дыхательной и голосовой функции.
10. Обследование просодических компонентов речи.
11. Обследование слоговой структуры слова.
12. Обследование понимания речи.
13. Обследование лексического запаса.
14. Обследование грамматического строя.
15. Обследование связной речи.

Качественно-количественные результаты выполнения заданий, выраженных в баллах, фиксирую в разделе «Результаты» в виде таблиц. Данные логопедического обследования позволяют мне планировать не только групповую работу, но и отбираю содержание для индивидуальной коррекционно-развивающей работы с максимальным учетом индивидуальных возможностей и особенностей ребенка.

Все протоколы исследований на одного ребенка веду по одинаковой схеме в течение всего пребывания в школе-интернате. Это позволяет мне сравнить качественные показатели на разных этапах обследования ребенка.

Сравнительный анализ результатов обследования на начало, и конец учебного года позволяет проследить динамику и установить эффективность коррекционного процесса (использую раздел программы «Динамика», а так же степень обучаемости и обученности каждого логопата. Групповые результаты предоставляю в наглядной форме (в виде таблиц). Таблицы отражают уровень достижений группы по каждой методике обследования (раздел программы «Групповой отчет»). По ним можно достаточно точно судить об уровне развития детей в группе и в целом о ходе коррекционной работы. После выставления заключения составляю план работы с каждым ребенком. На этом итоговом этапе диагностической работы целесообразен плодотворный контакт логопеда с педагогами (психологом, дефектологом, воспитателями) и родителями для выработки совместных путей коррекции нарушений в речевом развитии обучающегося.

Практика показывает, что большинство детей с речевыми нарушениями, посещающих логопедические группы в дальнейшем успешно усваивают общеобразовательную программу школы-интерната.

Литература

- 1.Акименко В.М. Логопедическое обследование детей. Методическое пособие. Студия «ВиЭль», С-Пб 2013.
- 2.Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филочева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи.-М., 1990.
- 3.Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя).-Спб, 1999.
- 4.Лалаева Р.И.Логопедическая работа в коррекционных классах.-М.,2001.
- 5.Филочева Т.Б., Туманова Т.В.Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение.-М.,1999.

Леонова О.А., Головицина Ю.Б.
г. Тутаев, МДОУ №4 «Буратино»

**ЛОГОПЕДИЧЕСКИЙ БИЗИБОРД «РЕЧЕВИЧОК» КАК ОДНО ИЗ
СРЕДСТВ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ**

Общеобразовательные группы нашего детского сада посещают дети с задержкой психического развития (ЗПР) и умственно отсталые (УО), также в саду работает группа компенсирующей направленности для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Наше учреждение неоднократно делилось своим опытом по организации инклюзивного образования в детском саду. Основная цель дошкольной образовательной организации, вступившей на путь инклюзивной практики, - создание благоприятных условий для развития и социальной адаптации воспитанников с особыми образовательными потребностями. Это и:

- организация в группе безбарьерной развивающей предметной среды. В детском саду необходимо использовать наглядность, вести учет индивидуальных особенностей детей с ОВЗ и их эмоционально-волевой сферы, подобрать многофункциональное оборудование и материалы;

- создание атмосферы эмоционального комфорта, формирование взаимоотношений в духе сотрудничества, принятие особенностей каждого ребенка;

- формирование у детей позитивной, социально направленной деятельности;

- применение современных технологий, методов, приемов, форм организации работы с детьми с ОВЗ.

Организуя коррекционно-образовательную деятельность детей с УО и ЗПР, мы стремились найти что-то новое, нетрадиционное для занятий с ними, избежать формального игрового взаимодействия, активизировать деятельность детей, мотивировать их на более продуктивное сотрудничество со взрослыми. Наиболее интересной нам показалась идея создания логопедического бизборда. Мы рассматриваем его как полифункциональное оборудование, адекватно отвечающее возможностям, потребностям и особенностям детей с ОВЗ, и используем его в работе с этими детьми.

Бизборд (от английских слов busy – занятие, board – доска) – панель, чаще всего выполненная из дерева, на которой закреплены различные предметы, помогающие малышу оттачивать навыки и тренировать мелкую моторику. Главная задача бизборда – дать возможность ребенку познавать мир через тактильное восприятие. Автором первого бизборда стала Мария Монтессори - итальянский врач, педагог и философ. Еще в 1907 году она организовала в Риме свою первую «Школу Монтессори», где начинала работу сначала с умственно отсталыми детьми, а затем перешла со специальной на общую педагогику.

В своей работе с детьми с ОВЗ, имеющими проблемы в развитии речи, мы используем самодельную развивающую доску – логопедический бизиборд, который мы назвали «Речевичок». Нами разработаны дидактические материалы к нему. Бизиборд апробирован на занятиях с детьми с ОВЗ на базе МДОУ №4 «Буратино» и презентован на международной ярмарке социально-педагогических инноваций в городе Ростове Великом в декабре 2018 года. Свой опыт использования бизиборда «Речевичок» в работе учителя-логопеда нами обобщён и представлен в методическом пособии «Логопедический бизиборд «Речевичок» как одно из средств речевого развития детей с ОВЗ».

Продумывая макет своего логопедического бизиборда, мы исходили из того, чтобы это дидактическое пособие позволило нам решать несколько задач одновременно – воспитательную, игровую, обучающую и развивающую. В то же время мы понимали, что логопедический бизиборд должен соответствовать определенным требованиям. Каким? Он должен быть:

- содержательно-насыщенным, развивающим (чем больше различных элементов будет закреплено на доске, тем более интересна она будет малышу: различные замочки, колёсики, дверцы, цепочки, кнопки и т.д.)

- доступным (пособие изготовлено с учётом возрастных особенностей детей и находится в свободном доступном месте, что доставляет детям радость, развивает у них интерес к изучению нового);

- полифункциональным;

- безопасным (все поверхности основы тщательно зашкурены; саморезы, которые используются для крепления, не выглядывают с обратной стороны доски; основной материал - деревянные гладкие основы без острых углов для детей постарше; нет предметов, о которые можно пораниться);

- здоровьесберегающим (все детали сделаны из прочных материалов и покрыты качественной краской);

- трансформируемый (используется как в кабинете учителя-логопеда, так и в группе);

- не имеющим ограничения по возрасту;

- эстетически-привлекательным (основной фон – натуральное дерево; предметы разных форматов и цветов; использованы шумовые музыкальные пособия);

- обеспечивающий возможность общения и совместную деятельность детей и взрослых, а также двигательную активность детей.

Занимаясь с бизибордом «Речевичок», ребёнок может менять позу (стоять, сидеть, лежать на коврике, играя в резиночки), что характерно для некоторых детей с ОВЗ.

Занимаясь с бизибордом «Речевичок», ребенок развивает не только речь, но и:

- мелкую моторику (основная задача бизиборда – дать ребёнку полную свободу тактильного восприятия);

- координацию движений (с помощью бизиборда он учится управлять своими руками.);

- усидчивость (маленькие дети неспособны долго удерживать внимание на одном предмете, а бизиборд даёт возможность выполнять и планировать множество действий);

- логику (дети начинают понимать, что сначала открываем щеколду, а только потом откроется дверца; формируются причинно-следственные связи);

- цветовосприятие (ребенок знакомится с эталонными представлениями о цвете);

- воображение (ребенок самостоятельно может придумать, как еще использовать ту или иную деталь);

- память (нейронные сигналы от маленьких пальчиков передадутся в мозг и обогатят впечатлениями память малыша).

- формировать волевые умения (не отвлекаться от поставленной задачи, доводить ее до завершения).

Использование на занятиях бизиборда «Речевичок» способствует:

- осознанию психологического комфорта и развитию эмоционально-волевой сферы детей во время занятий,

- повышению речевой мотивации,

- компенсированию недостаточности фонематического слуха,

- активизации и восстановлению высших психических функций,

- развитию мелкой моторики,

- формированию коммуникативных навыков.

Кроме этого, бизиборд служит предметом интеграции элементов всех образовательных областей развития ребёнка, отражённых в ФГОС ДО: познавательное, речевое, социально-коммуникативное, физическое, художественно-эстетическое - и может являться формой психолого-

педагогической поддержки позитивной социализации и индивидуализации ребёнка-дошкольника, средством всестороннего развития его личности.

Виды работ с логопедическим бизбордом «Речевичок» весьма разнообразны. Например, учитель-логопед предлагает выполнить задание одному ребёнку, что способствует формированию навыков самостоятельности и самоконтроля. Можно предложить выполнить задание детям, работающим в паре. Такой вид работы формирует умение работать в коллективе, навык коммуникации. Коллективная работа вместе с учителем-логопедом также формирует умение выполнять задание по инструкции.

Но какой бы вид деятельности с «Речевичком» мы ни выбрали, главное, чтобы детям было интересно, чтобы они с радостью шли к вам на занятие, не боясь неудач, поскольку в игре не бывает проигравших.

Бизборд «Речевичок» экономит время педагога при подготовке к занятию и позволяет увеличить его плотность. Способствует активизации у детей познавательной активности и интереса к логопедическим занятиям. Даёт возможность ребёнку самому быть инициатором коррекционного занятия. Создание разнообразной интересной речевой среды позволяет исправить недостатки речи дошкольников более результативно и в короткие сроки. Использование бизборда «Речевичок» в системе логопедической работы позволяет снизить утомляемость и повысить эмоциональную заинтересованность детей.

Наряду с перечисленными задачами, которые позволяет решать обычный бизборд, у логопедического бизборда есть и свои преимущества.

Какие задачи позволяет решать логопедический бизборд?

Наш логопедический бизборд имеет четыре поля, которые состоят из двенадцати разных по направленности игр. Каждая игра имеет несколько вариантов проигрывания в зависимости от задач, которые решаются на занятии.

Направления игр:

- коррекция звукопроизношения;
- коррекция речевого дыхания;
- развитие фонематического слуха;
- коррекция слоговой структуры;
- развитие лексико-грамматической стороны речи;
- развитие связной речи;
- развитие мелкой моторики рук;

- развитие пространственных ориентировок;
- развитие когнитивных процессов (например, цвет, форма);
- развитие психологической базы речи (внимания, памяти, мышления).

Важное условие работы с бизибордом: требуется довольно частая смена материалов по мере насыщения ими до момента потери интереса к ним у детей.

Особое внимание мы уделяем подбору наглядности как важного дидактического инструмента. Наглядный материал отвечает требованиям, которые предъявляются к материалам для детей с ОВЗ: картинки крупные, понятные, реалистичные, цветные. («Игры в картинках со звуками для детей 5-7 лет», издательство «Академия развития», 2004.)

Занятия проводим два раза в неделю, длительность занятия – 20 минут.

При проведении занятий с детьми с ОВЗ учитываем их психологические особенности:

- частая отвлекаемость;
- неспособность долгое время удерживать зрительный контакт;
- частая и резкая смена настроения;
- отставание в развитии речи на один-два возрастных периода по сравнению с нормально говорящими детьми;
- более позднее формирование умения воспринимать речь;
- трудности в освоении грамматического строя речи и семантики.

Благодаря бизиборду «Речевичок» дети значительно дольше удерживают внимание, проявляют большой интерес к выполнению заданий, незаметно для себя в игре получают необходимые знания.

Бизиборд «Речевичок» позволяет учителю-логопеду следовать за естественной потребностью ребенка в познавательной деятельности, а не навязывать ее, чаще предлагать детям такие задания, которые бы они выполняли с удовольствием. Считаем, что требовать от ребенка выполнения неинтересных или более сложных заданий следует осторожно и дозированно, так как постоянное напряжение может привести к соматическим и психологическим проблемам.

Использование бизиборда «Речевичок» позволяет предоставить каждому ребенку возможность работать в удобном для него темпе. Индивидуализация темпа – необходимое условие психологического комфорта ребенка с ОВЗ. Уверены, что практически полностью должны быть исключены соревнования

между детьми во избежание взаимных упреков и нарушения атмосферы сотрудничества и общности.

Нравится детям открывать яркие кармашки; прятать картинки в вагончики весёлого паровозика; крутить приветливый смайлик; пропевать звуки на звуковых дорожках; искать парные картинки, вращая кольца; называть звуки, выдвигая звуковую линейку; создавать разные фигуры, играя с разноцветными резиночками; одевать по погоде фигурки мальчика и девочки; помогать вертушкам крутиться и т.д.

Играя с бизбордом, дети учатся проговаривать последовательность своих действий вслух. Мы уверены, что через внешнюю речь осмысленно осваивается новый и трудный материал.

Доступная и привлекательная игровая ситуация на логопедическом занятии с использованием бизборда «Речевичок» делает познавательный процесс полноценным, так как он окрашен положительными эмоциями, столь важными для дошкольника. С помощью «Речевичка» поддерживается стойкий интерес к занятиям, желание узнавать новое и усваивать знания и умения.

Конечно, одна развивающая доска никогда не сможет заменить целый комплекс подготовки к детскому саду или школе, но заложить важный фундамент в формировании правильной речи вполне по силам. По нашему мнению, логопедический бизборд является отличным пособием для развития речи детей с ОВЗ и в настоящее время необходим учителю-логопеду как элемент развивающей предметно-пространственной среды.

Лизунова Л. В.

г. Мичуринск, МБДОУ «Детский сад № 5 «Аленушка»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

На сегодняшний день в наших образовательных учреждениях одной из основных проблем является проблема поиска наиболее эффективных условий организации обучения детей с ОВЗ. Чтобы заинтересовать детей, сделать обучение осознанным, необходимо использовать в своей работе нестандартные подходы, инновационные технологии, создавать индивидуальные программы развития. Все это поможет детям получить необходимый багаж знаний и

подготовиться к жизни и деятельности в новых социально-экономических условиях.

При обучении детей с ОВЗ одним из самых важных условий для педагога является понимание того, что эти дети не являются ущербными по сравнению с другими, но, тем не менее, эти дети нуждаются в особенном индивидуальном подходе, в реализации своих потенциальных возможностей и создании условий для развития. Ключевым моментом этой ситуации является то, что дети с ОВЗ не приспособляются к правилам и условиям общества, а включаются в жизнь на своих собственных условиях, которые общество принимает и учитывает.

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания. Группа дошкольников с ОВЗ чрезвычайно неоднородна. Это определяется, прежде всего тем, что в нее входят дети с разными нарушениями развития: нарушение слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, с задержкой и комплексными нарушениями развития. Таким образом, самым главным приоритетом в работе с такими детьми является индивидуальный подход с учетом специфики психики и здоровья каждого ребенка.

Особые образовательные потребности различаются у детей разных категорий, поскольку задаются спецификой нарушения психического развития и определяют особую логику построения учебного процесса, находят свое отражение в структуре и содержании образования. Наряду с этим можно выделить особые по своему характеру потребности, свойственные всем детям с ОВЗ:

- начать специальное обучение ребенка сразу же после выявления первичного нарушения развития;
- ввести в содержание обучения ребенка специальные разделы, не присутствующие в программах образования нормально развивающихся сверстников;
- использовать специальные методы, приемы и средства обучения (в том числе специализированные компьютерные технологии), обеспечивающие реализацию «обходных путей» обучения;
- индивидуализировать обучение в большей степени, чем требуется для нормально развивающегося ребенка;
- обеспечить особую пространственную и временную организацию образовательной среды;
- максимально раздвинуть образовательное пространство за пределы образовательного учреждения.

Коррекционная направленность обучения, воспитания и развития детей с различными нарушениями предполагает разработку специальных

педагогических мероприятий, направленных на исправление (преодоление) недостатков психического и физического развития детей, на компенсацию дефекта.

Принцип коррекционной направленности определяет систему исходных и основополагающих требований к педагогическому процессу, выполнение которых поможет эффективному его осуществлению, несмотря на имеющийся дефект у ребёнка. Однако успех коррекционной работы будет полным только тогда, когда в её проведении будут учитываться и другие специфические принципы. Нельзя квалифицированно организовать учебно-воспитательный процесс в ДОУ, не учитывая диагностические данные о дефектах развития воспитанников, этиологию заболевания, возраст приобретения дефекта ребёнком, наличие сложных и сочетанных форм дефекта и т. д. Учёт всех перечисленных особенностей потребует использование и других специфических принципов, кроме коррекционной направленности педагогического процесса.

Более того, все специфические дефектологические принципы должны быть связаны с общедидактическими принципами построения учебно-воспитательного процесса. Без этой связи и взаимообусловленности невозможно качественно и эффективно решать задачи специального обучения детей, успешно реализовывать предметные методики, приёмы и способы обучения. Только комплексное применение дефектологических и общедидактических принципов позволит решить задачи дошкольного учреждения. Это будет способствовать развитию нового педагогического мышления, умения применять их в диалектической взаимосвязи, рассматривать комплексно и системно, с учётом дефекта детей и реальных возможностей их обучения, воспитания и развития.

Давайте рассмотрим современные коррекционно - развивающие технологии, которые направлены на развитие и коррекцию психических и физических недостатков детей с ОВЗ, и способствующих усвоению знаний, умений и навыков, необходимых для повышения их жизненной компетентности.

	Технологии	Содержание
	Технология проблемного обучения	Она направлена на развитие всесторонне гармонической личности ребенка и подготовку хорошей образовательной базы. Во время беседы перед детьми ставится проблемная задача, а затем ряд последовательных взаимосвязанных вопросов, ответы на которые ведут к решению задачи.

	Технология уровневой дифференциации.	<p>Цель данной технологии состоит в том, чтобы все дети овладели базовым уровнем знаний и умений и имели возможности для своего дальнейшего развития.</p> <p>Главная задача – предоставить детям возможность самим определить объем материала (не ниже требований стандарта). Объяснять материал нужно от сложного к простому, в конце можно определить уровень усвоения материала</p>
	Информационные компьютерные технологии	<p>Внедрение современных компьютерных технологий в практику позволяет сделать работу педагога при проведении индивидуальных коррекционных занятий более продуктивной и эффективной. Использование компьютерных средств позволяет значительно повысить мотивационную готовность детей с ОВЗ к проведению коррекционных занятий, видов деятельности, самоподготовки путем моделирования коррекционно-развивающей компьютерной среды. Общение с компьютером вызывает у детей интерес - сначала как игровая, а затем и как учебно-воспитательная деятельность.</p>
	Игротерапия	<p>«Учить играя» - оспаривать эту заповедь не станет никто. Дети с удовольствием выполняют предложенные игровые задания. Игра ставит их в условия поиска, пробуждает интерес к победе, а отсюда стремление быть быстрым, собранным, ловким, находчивым, уметь четко выполнять задания, соблюдать правила игры. Именно интерес двигает поиском, догадкой. Под влиянием познавательного интереса деятельность становится продуктивней.</p>
	Здоровьесберегающие технологии.	<p>Использование здоровьесберегающих технологий обучения позволяет без каких-либо особых материальных затрат не только сохранить уровень здоровья детей с ОВЗ, но и повысить эффективность учебного процесса.</p>

Современное общество настолько сложно, что любой ребёнок нуждается в определённом психологическом «запасе прочности» для вступления в его ряды.

Человек должен жить среди людей, и ребёнок с ОВЗ – прежде всего человек. Его реальные психологические проблемы мало отличаются от тех, которые есть у обычных детей. Цель педагогов – подготовить своих учеников к дальнейшему обучению, а в будущем к производительному, общественно полезному труду и к самостоятельной жизни.

Закончить хочу такими словами В.А. Сухомлинского:

«Я не боюсь еще и еще раз повторить: забота о здоровье – это важнейший труд воспитателя. От жизнерадостности, бодрости детей зависит их духовная жизнь, мировоззрение, умственное развитие, прочность знаний, вера в свои силы».

Литература:

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: монография / Н.В. Новикова, Л.А. Казакова, С.В. Алехина; под общ. ред Н.В. Лалетина; Сиб. Федер. ун-т, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева [и др.]. Красноярск, 2013. С. 71-95.

2. Егоров П.Р. Теоретические подходы к инклюзивному образованию людей с особыми образовательными потребностями // Теория и практика общественного развития. 2012. № 3. С. 35-39.

3. Интегрированное и инклюзивное обучение в образовательном учреждении. Инновационный опыт / Авт.-сост. А. А. Наумова, В. Р. Соколова, А. Н. Седегова. Волгоград: Учитель, 2012. 147 с.

4. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: Методические рекомендации / Отв. ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ, 2012. 92 с.

Лоторева Е. В.

г. Данков, ГБОУ «Специальная школа-интернат г. Данкова»

**ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ В СПЕЦИАЛЬНОЙ
ШКОЛЕ-ИНТЕРНАТЕ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ И УСПЕШНОЙ
СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ)**

В настоящее время актуальность проблемы самоопределения и самореализации в условиях современной жизни воспитанников специальной школы-интерната для обучающихся с ОВЗ стоит на первом месте.

Обучающиеся с интеллектуальными нарушениями нуждаются в специальных условиях воспитания и обучения с самого раннего возраста. Формирование необходимого уровня адаптивности к условиям социума, готовности к жизни в обществе и к выполнению общественно полезного труда требует усилий многих специалистов. Поскольку труд является одним из основных факторов, способствующих развитию ребенка, работа учителя профессионально-трудового обучения в нашей школе, нацелена не только на формирование у детей необходимых учебных знаний, умений и навыков, но и на осознанный выбор дальнейшего пути и подготовку их к самостоятельной жизни и деятельности в естественном социальном окружении.

В обязанности педагога, работающего в школе-интернате с коллективом детей и детей непростых, а имеющих интеллектуальные нарушения, исходя из нового Стандарта педагога, входит развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни.

Изучая особенности профессионально-производственной адаптации и трудоустройства школьников с нарушением интеллекта важно подходить к проблеме каждого ребёнка индивидуально.

Необходимо помнить и знать, что выпускник специальной общеобразовательной школы для обучающихся с ОВЗ не просто подросток, а человек, который нуждается в создании необходимых условий труда, в постоянном контроле, помощи взрослого наставника.

Для более успешной социализации воспитанников, в школе-интернате создана система углубленного трудового обучения в 10-12 классах. Обучающиеся могут продолжить своё образование в школе-интернате и расширить профессиональные навыки по направлениям «Швея», «Столяр», «Помощник повара». Данная система образования призвана формировать социально успешного человека, способного овладеть определенной специальностью и благополучно включиться в трудовую жизнь.

Обучение проводится по авторским основным общеобразовательным программам производственного обучения, успешно прошедшим апробацию в школе-интернате и адаптированным к условиям обучения особого контингента обучающихся, имеющих нарушения интеллектуального развития. Уже на протяжении 8 лет работы по данным программам обучающиеся имеют высокие результаты учебных достижений и продолжают образование по специальности в профессиональных училищах и трудоустраиваются по выбранной специальности.

Более подробно остановлюсь на программе производственного обучения по направлению «Швея».

Программа производственного обучения по направлению «Швея» на базе специальной школы-интерната для обучающихся с интеллектуальными нарушениями предусматривает подготовку обучающихся к выполнению производственных заданий на уровне швеи 2-го разряда и рассчитана на 3 года обучения, согласно квалификационных характеристик и специализации по профессиям, связанным с обработкой тканей. Программа предусматривает подготовку обучающихся к самостоятельному выполнению производственных заданий по пошиву белья и легкого женского и детского платья.

Данная программа состоит из следующих разделов:

1. Материаловедение.
2. Промышленные швейные машины.
3. Ручные швейные работы.
4. Машинные работы.
5. Основы конструирования и моделирования швейных изделий.
6. Обработка отдельных деталей и узлов швейных изделий.
7. Технология изготовления швейных изделий.
8. Охрана и организация труда на швейных предприятиях.
9. Основы экономики.
10. Художественное оформление одежды.
11. Декоративно-прикладное творчество.
12. Ремонтные работы.
13. Учебная практика.

Реализация программы углубленного трудового обучения (направление «Швея») предполагала создание собственной методической базы, так как основная трудность заключалась в отсутствии учебников для 10-12 классов специальных образовательных учреждений, слабом оснащении учебно-методического комплекса, обеспечивающего успешное углубленное трудовое обучение старшеклассников по программе.

Для успешной реализации данной программы, использованы материалы из различных источников и адаптированы с учётом специфики обучающихся.

В процессе производственного обучения по направлению «Швея» старшеклассницы выполняют привычные действия, в результате чего формируется трудовой стереотип, что в будущем облегчит процесс адаптации обучающихся к трудовой деятельности. Работа со старшеклассницами нацелена на формирование навыков самостоятельности, творческого подхода в создании

любого изделия. Большое внимание уделяется развитию навыка самоконтроля, умения работать последовательно, целенаправленно.

Работа по данной программе ведётся в следующих направлениях:

- В разделе «Технология изготовления одежды» обучающиеся получают знания по выполнению ручных, машинных и утюжильных работ, по обработке отдельных деталей и узлов, затем швейных изделий; знакомятся с технологией изготовления швейных изделий из различных текстильных материалов, усложнённых отделкой.

- «Материаловедение» (Получают знания о классификации текстильных волокон, процессах прядения, ткачества и т. д. Теоретические вопросы по материаловедению необходимы для того, чтобы обучающиеся научились распознавать ткани по волокнистому составу, переплетению, правильно подбирать ткани разного ассортимента и другие материалы для изготовления всех видов швейных изделий).

- «Охрана и организация труда» (Особое внимание уделено правилам безопасности работы в мастерских и на производстве. При изучении данных тем, обучающиеся знакомятся с системой охраны труда на швейных предприятиях, с основами законодательства по охране труда, инструкциями по охране труда в швейных мастерских, цехах по пошиву одежды, причинами травматизма и мерами предупреждения, санитарно-гигиеническими требованиями к организации рабочего места швеи и т. д.)

- «Швейные машины и машинные работы» (Изучая вопросы по оборудованию, обучающиеся знакомятся с характеристиками универсальных и специальных швейных машин, с утюжильным оборудованием; получают сведения об устройствах и принципах действия оборудования швейной промышленности и о правилах их эксплуатации, учатся распознавать и устранять неполадки в работе швейных машин и т. д.);

- «Художественное оформление одежды» (ознакомление с функциями одежды, костюма, стилями и направлениями в одежде, закономерностями развития моды, видами художественного оформления одежды и т. д. Рассматриваются также средства композиции, используемые в процессе создания модели, особенности и колорит национальной одежды).

- При изучении раздела «Основы конструирования бельевых и поясных изделий» обучающиеся учатся пользоваться чертёжно-измерительными инструментами, осваивают правила снятия мерок, правила построения чертежей ночной сорочки, пижамы, платьев различных фасонов, изделий блузочного, юбочного и брючного ассортимента; обучаются приёмам моделирования.

- На уроках практического повторения обучающиеся последовательно изучают приемы и способы выполнения швейных работ. При этом сложность изделия возрастает для того, чтобы обучающиеся могли освоить наиболее характерные сочетания приемов и операций, овладеть современными способами выполнения профессиональных работ. Ассортимент изделий, выполняемых обучающимися разнообразен. Начиная с изготовления простейших бельевых изделий, обучение усложняется до изделий юбочного ассортимента, затем обучающиеся осваивают пошив блузочных изделий, лёгкого летнего платья (вначале простого покроя, затем усложнённого отделкой, кроем). Данные уроки предполагают выполнение различного по сложности ремонта одежды, а также пошив изделий по заказу школы.

На уроках производственного обучения в специальной школе-интернате для обучающихся с ОВЗ уделяется большое значение профессиональной ориентации обучающихся.

У старшеклассниц формируются представления о профессиях, перспективах профессионального роста и мастерства, правилах выбора профессии, а также умение адекватно оценивать свои личностные возможности в соответствии с требованиями избираемой профессии. Концентрируется внимание воспитанниц на формировании профессионально важных качеств в избранном виде деятельности, оценке и коррекции профессиональных планов.

Немаловажным условием углубленной трудовой подготовки обучающихся является укомплектованность швейной мастерской учебно-методическим комплексом и необходимым оборудованием. Оборудование швейной мастерской современными швейными машинами, приспособлениями малой механизации, утюжильным оборудованием делает процесс трудового обучения наиболее результативным.

Основу практического обучения на уроках производственного обучения по направлению «Швея» составляет подготовка воспитанников специальной школы-интерната с ОВЗ к производственному труду. Специфические особенности процесса изготовления швейных изделий на современных швейных предприятиях позволяют организовать учебный труд в швейной мастерской по-новому. Неоднократно применяемый в практике коллективный производительный труд, в процессе которого ученицы выполняют заказы школы по изготовлению швейных изделий и мелкому ремонту одежды, позволяет освоить до автоматизма определённую технологическую операцию. Одновременно с этим у обучающихся формируются моторные навыки скоростного шитья.

Совместной общественно-полезной работой обучающиеся занимаются на уроках практического повторения, т. к. эти уроки предполагают свободу выбора предмета деятельности. Трудовая деятельность на таких уроках органически связана с художественной и проектно-творческой работой, что

способствует реализации индивидуальных возможностей каждого ученика. Заказы школы-интерната ученицы часто выполняют в условиях пооперационного разделения труда, приобщаясь тем самым к специфике работы на производстве.

Ремонт школьных вещей: школьной формы, спортивной одежды, одежды младших школьников, одноклассников и, конечно же своей, постельного белья, пошив штор, покрывал в спальни – это часть той работы, которую выполняют школьницы на уроках производственного обучения и во внеурочное время.

Но самый весомый общественный вклад – это творческая работа воспитанниц - изготовление театральных и сценических костюмов. Все они сшиты руками старшекласниц. Ни одно выступление на сцене не обходится без красочных концертных костюмов, изготовленных на уроках производственного обучения. Ежегодное участие в конкурсах и концертных программах - показ творческого мастерства не только в хореографическом и песенном жанре, но и демонстрация своих профессиональных навыков в швейном деле. Все костюмы, представленные на конкурс, шьются руками самих же «артистов» на уроках производственного обучения.

Организация производственного труда, полезного обществу, дает видимый результат: компенсируется недоразвитие умственных способностей, эмоционально-волевой сферы обучающихся, формируются такие личностные качества как наблюдательность, целенаправленность, самостоятельность, а самое главное - воспитывается потребность ответственно трудиться для себя и общества, выполнять посильные трудовые поручения. Уроки трудового обучения оказывают основное влияние на осознанный выбор профессии, учат выполнять посильный производительный труд, выдерживать трудовые нагрузки, выполняя работу как для себя, так и для других.

Углубленная трудовая подготовка обучающихся по направлению «Швея» предполагает создание условий для формирования необходимых компетенций у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, направленных на социализацию и интеграцию их в общество; развитие качества личности обучающихся, необходимых для успешного участия в производительном труде, коррекцию недостатков их психофизического развития; способствует применению знаний и умений в области трудовой деятельности по швейному производству для расширения возможностей воспитанников при работе на предприятиях, а также для оформления их собственного быта и самообслуживания.

Лыхина Е.В.,
учитель русского языка
и литературы

НЕСПЛОШНЫЕ ТЕКСТЫ КАК СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

- Здравствуйте. Предлагаю вам ознакомиться с афишей.

- Скажите, захотелось ли вам познакомиться с этой сказкой?

- Какие слова пробудили интерес?

- Составьте рассказ об этом произведении, опираясь на данную рекламу.

- О какой сказке идет речь? («Три медведя»)

- Захотелось ли вам обратиться к тексту и найти ответы на эти вопросы? (Честно говоря, выводы, которые вы видите на слайде, принадлежат учителю нашего города, Кирикэ Анастасии Васильевне. Именно она открыла для нас данное произведение, показала, в чем народная мудрость сказки. Только к этим выводам мы пришли в обратном порядке сегодняшнему заданию: двигались мы от текста сказки).

- Таким образом можно побудить учащихся к знакомству с литературным произведением. Будет ли это мотивацией?

- А тот факт, что вы смогли, опираясь на представленные в виде вопросов проблемы, составить текст, говорит о том, что вы умеете работать с таким видом текстов.

- Этот прием организации деятельности можно использовать на этапе актуализации знаний или формулировании темы урока и постановке цели и задач.

- Сравните два слайда.

- Что общего и чем различаются эти слайды?

- Какой терминологией можно воспользоваться, характеризуя данные тексты?

- Можете ли вы сейчас рассказать о сплошных или несплошных текстах и их видах?

- А если я вам предложу опорные слова?

Все тексты делятся на **сплошные** (без визуальных изображений) и **несплошные** (с визуальными изображениями и особым расположением текста).

Сплошные тексты:

- описание (художественное и техническое)
- повествование (рассказ, отчёт, репортаж)
- объяснение (объяснительное сочинение, определение, толкование, резюме, интерпретация)
- аргументация (комментарий, научное обоснование)
- инструкция (указание к выполнению работы, правило, уставы, законы).

Несплошные тексты:

- графики
- диаграммы
- таблицы
- карты
- формы (налоговые, визовые, анкеты и др.)
- информационные листы и объявления.

- Скажите, какой тип текста вы создали, рассказывая о видах несплошных текстов?

- Какой тип текста представлен на слайде?

- Часто ли в нашей жизни мы сталкиваемся с несплошными текстами? Где мы можем их увидеть? (В учебнике, справочнике, в объявлении, когда заполняем анкеты и т.д.)

- Составьте 2-3 предложения, опираясь на иллюстрации данных слайдов.

- Какова роль несплошных текстов? *(Такая форма информации очень удобна для представления и обработки однотипной информации, с её помощью удобно фиксировать наличие или отсутствие связей между объектами, выявить основную информацию).*

- Чем отличается данный слайд от предыдущих? (на нем сплошной текст)

- Вам предстоит составить схему или кластер, опираясь на данную информацию.

- Это был наиболее трудный вид работы – представление информации в форме несплошного текста.

- Такие виды работы мотивируют учащихся на изучение нового материала в системно-деятельностном режиме.

- Закрепление изучаемого материала можно осуществлять с помощью графических схем.

- В 80-е годы (в советское время) Шаталов создал методику опорных сигналов, которую стали успешно применять для изучения алгебры, геометрии и русского языка. По словам автора: "Наша экспериментальная методика исходит из того, что все дети — без исключения! — способны успешно овладеть школьной программой. Закон о всеобщем среднем образовании именно это и предполагает". Предлагаемая методика, ставшая объектом исследования в данной работе, утверждает то, что любой ученик, будь то слабый или сильный, способен в полной мере овладеть учебной программой. Эта методика по праву входит в шадящую педагогику.

Это своеобразные знаки-символы, несущие в себе особую информацию. Здесь идет работа с памятью ученика и с такой ее функцией как способность к ассоциациям.

- Опорные схемы помогают в работе при формировании орфографического или пунктуационного навыка.

- Такими схемами я пользуюсь постоянно в своей практике (называю их «стена моего плача»).

Пользуясь данной схемой, объясните правописание Н и НН

Рассортирова_ый, суше_ый, подсуше_ый, травмирова_ый, глаже_ый мамой, фарширова_ый, посеребре_ый, кале_ый, раскроше_ый, реза_ый на кусочки, маза_ый.

- На этапе закрепления можно использовать деформированный текст как разновидность несплошного текста.

1. Сказка «Обращение»

Жило-Было ... (обращение). Появилось оно на свет в ... (XIV) веке из ушедшего падежа, и стала его подругой ... (звательная) интонация. Под влиянием развития языка завело оно дружбу с ... (существительным) в ... (именительном) падеже. А ... (местоимение) не стало его другом, так как «тыкать» и «выкать» неэтично. Для уважительного обращения в русском языке приходят ... (имя) и ... (отчество). Но вот незадача, очень уж было похоже оно на ... (подлежащие). Как же отличить? И на помощь пришли ... (запятые). Знайте, что обращение очень нужно в устной речи, и важно уметь показать его в письменной форме. Вот и сказке конец, а кто все заполнил, тот молодец!

Слова для справок: запятые, отчество, имя, существительное, именительный, обращение, звательный, местоимение, XIV, подлежащее.

- предлагаю подвести итог в форме несплошного текста.

Красный - **Непонятно**

Желтый - Надо еще поработать

Зеленый - Все понятно

- А в качестве мотивации мне покажите, насколько материалы, представленные здесь оказались полезными.

Красный – бесполезно

Зеленый – полезно.

Мартынова О. А.,
учитель-логопед МБОУ-лицея №22 г.Орла

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ – ЛОГОПЕДА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Инклюзивное образование в России все активнее занимает ведущие позиции в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Мы подразумеваем включение в единый образовательный процесс всех категорий детей (обычно развивающихся учеников и детей с ОВЗ), признание ценности их различий и способности к обучению, индивидуальный и дифференцированный подход, которые ведут наиболее подходящим для каждого ребенка способом.

Процесс организации и осуществления инклюзивного образования в России теоретически обоснован следующими специалистами (М.С. Артемьева, Н.Н. Малофеев, Е.А. Стребелева, Л.М. Шипицына, Л.Е. Шевчук, Н.Д. Шматко и др.). Но реализация содержания и условий оказания специальной помощи и поддержки детей с ОВЗ в условиях общеобразовательного учреждения на практике представляет сложную социально-педагогическую проблему.

Экономические, социальные, профилактические мероприятия, проводимые в нашем обществе, не привели к снижению количества детей с проблемами здоровья. Согласно диагностике, проводимой учителями – логопедами в общеобразовательных учреждениях г. Орла, до 40% детей имеют те или иные проблемы: различные речевые нарушения, нарушения слуха, нарушения, связанные с двуязычием в семье, нарушения, связанные с нейропсихологией (ММД), педагогическая запущенность.

Актуальность проблемы инклюзивного образования определяется особенностями современной социальной и образовательной ситуации: ростом

рождаемости детей, сокращением в 1990-х гг. числа дошкольных образовательных учреждений, занятостью родителей и отдаленностью специального детского сада от места проживания, а также нежеланием родителей признавать проблему своего ребенка важной и работать над ней вместе со специалистами.

Логопедическая помощь в качестве дополнительной образовательной услуги — это частный пример внедрения инклюзии в деятельность современного образовательного учреждения.

Работа учителя-логопеда в условиях инклюзивного образования имеет ряд особенностей

1. В первую очередь, прежде чем приступить к коррекционной работе, учитель-логопед, как и в случае с обычными учениками, путем тщательного специального обследования выясняет характер нарушения речевой деятельности ребенка с ОВЗ при помощи специальных методик.

2. На основе диагностики логопеда, совместно с другими специалистами, с учетом особенностей ребенка, составляется план индивидуального развития, определяется образовательный маршрут, вырабатываются стратегии и меры по устранению или предотвращению причин неуспеваемости детей с особыми образовательными потребностями.

Совместное сопровождение ребенка учителем-логопедом и педагогом-психологом

Диагностическое

- определение уровня речевого и психологического развития ребенка;
- анализ полученных результатов;

Коррекционно – развивающее

- личностно – ориентированный подход;
- принципы системности;
- учет структуры дефекта;

Аналитическое

- выделение положительных и отрицательных сторон деятельности;
- отслеживание динамики развития ребенка.

3. Специфика работы учителя-логопеда логопункта предполагает оказание помощи разным категориям детей с ОВЗ и проводится с учетом личности ребенка, как ее отрицательных сторон, так и положительных, которые

используются в процессе компенсации, т.е. используется привлечение здоровых анализаторов для компенсации деятельности неполноценных.

4. В центре внимания логопедической работы все время остается наиболее пострадавший компонент речи.

Так, например, при алалии—словарь, при тугоухости – фонематическое восприятие, при дизартрии - звукопроизношение и т. д.

5. В зависимости от этапов речевого развития логопед должен ставить разные цели и менять их, если потребуется, в течении коррекционного обучения конкретного ребенка.

В связи с этим может использоваться модульное планирование.

Например, планирование коррекционно – развивающего обучения детей 6 -7 лет с ОНР – III уровня состоит из трех модулей:

1. Формирование фонетической стороны речи.
2. Совершенствование лексико - грамматических представлений.
3. Развитие навыков звуко - слогового анализа и синтеза, обучение грамоте.

Удобство данного подхода в том, что если ребенок с какой – то задачей справляется легко, то количество часов на изучение данной темы можно сократить, а для выполнения более сложной задачи увеличить. Благодаря чему больше внимания уделяется пробелам в развитии речи детей, сокращается процесс коррекционно – логопедического обучения.

6. Организация, форма работы, привлекаемый материал должны соответствовать возрасту ребенка с ОВЗ: в работу со школьником необходимо включать программный материал, а с дошкольником-включать устные игры и компьютерные развивающие игры, но все же строим свою работу в виде организованных и плановых занятий.

Для реализации лично – ориентированного подхода в развитии ребенка, с целью повышения качества коррекционно – логопедического воздействия, мною была выбрана такие формы работы, как два индивидуальных занятия и одно групповое в неделю. Занятия проводятся по коррекционным программам, которые подбираются для детей в соответствии с речевым нарушением и возрастом. Основная задача занятий — максимальное развитие речевой функции с опорой на возможности ребенка.

Добиться высоких результатов в логопедической работе позволят:

- тщательный отбор дидактического и наглядного материала к занятиям;
- оптимальное распределение времени на каждый этап занятия;

- компетентная, научно-обоснованная подача учебного материала;
- использование разнообразных форм и методов логопедического воздействия;
- использование компьютерных технологий и технических средств обучения и т.д.

7. Большинство дошкольников и школьников с ОВЗ, как правило, имеют проблемы в развитии восприятия, внимания, памяти, мыслительной деятельности, различную степень моторного развития и сенсорных функций, наблюдается повышенная утомляемость. Чтобы заинтересовать учащихся, нужны нестандартные подходы, индивидуальные программы, инновационные технологии.

Педагогические технологии:

- *Здоровьесберегающие технологии* (самомассаж, метод биоэнергопластики (содружественные движения языка и кисти во время проведения артикуляционной гимнастики), кинезиологические упражнения - движения, позволяющие активировать межполушарное взаимодействие)

- *Компьютерные технологии* (комплекс «Волна», программы «Баба Яга учится читать», «Развитие речи с попугаем Говорун», «Маша и медведь» подготовка к школе, «Логозаврия» и др.

- *Игровые технологии* (игры, способствующие развитию внимания, мышления, памяти и воображения: «Муха», лабиринты, «Найди отличия», «Запомни-нарисуй» и др.

- *Большое количество упражнений* (на каждом занятии корректурная проба, а также

УПРАЖНЕНИЯ, направленные на развитие умения воспринимать словесную или письменную инструкцию

1. «Знакомый — незнакомый»

учащиеся записывают в тетрадях цифры от 1 до 10. Педагог дает инструкцию: «Я продиктую слово или словосочетание. Если вы четко представляете себе этот предмет или понятие, ставьте под цифрой (+), если нет четкого представления (-).

Учитель диктует словосочетания, отдельные слова, в том числе и термины.

В конце работы проводится выборочная проверка, например, «Кто поставил (+) под цифрой 3? Это было понятие "гласные звуки"». Объясните, что это такое».

* Это упражнение полезно проводить 3-4 урока подряд.

2. «Что нового?»

Ученикам предъявляется текст для списывания или читается текст диктанта, в который введена явно новая для детей информация. По прочтении текста педагог задает вопросы: «Что нового вы узнали? Что вам было известно раньше? Откуда вы это узнали?».

* Прием «Что нового?» при анализе текста способствует развитию умения отличать новую учебную инструкцию от прежней, знакомой. (Например, часто бывает, что дети, получив задание писать слова в столбик, пишут их в строчку — это происходит по инерции или потому, что не услышали в инструкции нового.)

3. «Письмо с пропусками».

Педагог дает задание: «Я буду диктовать предложение, а вы записывайте, но вместо буквы А всегда ставьте точку». Таким образом, дети записывают 2-3 предложения. Затем педагог предлагает им, например, не писать окончания прилагательных, а ставить вместо них звездочку.

Чтобы ребёнок с ОВЗ смог освоить всю сложную систему русского языка, ему требуется помощь не только специалистов (логопеда, невролога, психолога, дефектолога и др.), но и поддержка и внимание родителей. При правильном понимании и отношении родителей к речевому дефекту ребёнка, при активном участии мамы и папы в процессе преодоления речевого недуга, специалисты гораздо быстрее добиваются положительных результатов.

Монахова О.С.

КОУ ОО «Орловская общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»

РАЗВИТИЕ РЕЧИ, КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

С каждым годом численность детей с особыми потребностями на территории Российской Федерации увеличивается. Сегодня проблема социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является актуальной.

Социализация, как активное приспособление к условиям социальной среды, служит основой благополучия человека в обществе. Но у детей с ОВЗ процесс социализации существенно затруднен, при этом их будущее напрямую зависит от умения трудиться от умения создать свой быт, выстроить отношения с окружающими.

Развитие речи – одна из центральных задач всей системы коррекционной работы в школе.

Главная проблема ребёнка с ОВЗ заключается в нарушении его связи с миром, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограниченном общении с природой, а иногда недоступности коммуникативных функций в целом. Они испытывают затруднения при подборе слов, построении предложений для диалога, не умеют пользоваться выразительными средствами речи.

Цель логопедического сопровождения - предупреждение неуспеваемости, обусловленной различными нарушениями устной и письменной речи у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья.

Каждый ребёнок испытывает потребность быть успешным. Основная задача коррекционной работы – это создание оптимальных условий для развития эмоционального, интеллектуального и речевого потенциала ребёнка.

Необходимо формировать качественную сторону речевой деятельности в процессе общения, которая необходима для выхода в социум.

Крайне важно создать в работе эмоционально благоприятную ситуацию, которая способствовала бы возникновению желания у ребенка активно участвовать в речевом общении. В образовательном процессе детей в игровую деятельность помогает активизировать их речевое развитие, заинтересовывает детей и раскрывает их потенциал.

Процесс коррекции речи у детей с ОВЗ более длительный и может растянуться на годы. У многих нарушены: диалогическая и монологическая речь, восприятие, внимание, память, затруднена способность устанавливать причинно-следственные связи. Дети с трудом вступают в разговор со взрослыми и сверстниками, не выражают заинтересованности в получении информации.

Коррекция речевых дефектов в логопедической работе достигается путем включения нетрадиционных игровых приемов и методов, здоровьесберегающих технологий, с помощью которых можно добиться положительных результатов у детей с ОВЗ.

1. Динамическая пауза - упражнения на развитие ориентации в пространстве и собственном теле - активизируют нервные процессы, развивают внимание, кинетическую память.

2. Дыхательная гимнастика - стимулирует работу мозга, регулирует нервно-психические процессы, хорошо сочетается с физкультурными минутками.

3. Элементы цветотерапии и элементы музыкотерапии. Использование цветовой гаммы и музыки на занятиях по логопедической коррекции могут способствовать успокоению, либо активизации речи ребенка.

4. Зрительная гимнастика - снимает напряжение с глаз, способствует тренировке зрительно-моторной координации.

5. Упражнения на релаксацию - снимают напряжение с области шеи и мышц артикуляционного аппарата, хорошо сочетаются с артикуляционной гимнастикой (это совокупность специальных упражнений, направленных на укрепление мышц речевого аппарата).

6. Мимическая гимнастика способствует эмоциональному развитию и расслаблению мимических мышц. Можно использовать пиктограммы, которые облегчают восприятие и процесс запоминания предлагаемого материала. Пиктограммы являются вспомогательным средством развития навыков связной речи.

7. Кинезиологические упражнения направлены на активизацию межполушарного взаимодействия («гимнастика мозга»), помогают активизировать различные отделы коры головного мозга. Развитие мелкой моторики пальцев рук положительно сказывается на становлении детской речи.

8. Мнемотехнология – это схема, в которую вложена определенная информация для запоминания: стихотворений, физкультминуток, пальчиковой гимнастики.

9. Сказкотерапия – один из методов психологического воздействия на человека, который способствует развитию личности.

При выполнении заданий ребенку со стороны педагога оказывается необходимая помощь. Необходимо отметить, что дети с ОВЗ без специального обучения не в состоянии овладеть коммуникативными навыками. Для каждого ученика выбирается оптимальный темп деятельности. Ребёнок должен быть уверен, что все трудности преодолимы и успех возможен. Такая система организации занятия позволяет повысить качество обучения (использование жестовой речи, где развивается пассивная речь).

Весь процесс логопедической работы направлен на формирование мыслительных и речевых операций (анализа, синтеза, сравнения, обобщения) «Определи количество слогов», «Назови различия и сходства», на коррекцию речевой системы в целом (развитие фонетико-фонематической стороны речи «Назови 1-й и последний звук в слове», лексико-грамматического строя «Один-много», «Назови ласково» и связной речи «Закончи предложение», «Придумай рассказ по серии картинок»).

Добиваться положительных результатов в логопедической работе позволяет использование разнообразных форм и методов логопедического воздействия. Работа по логопедической коррекции направлена прежде всего на повышение уровня развития речи, реализацию интересов, установление активного взаимодействия с социумом, реализацию потребности в социальной безопасности.

Одним из условий успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья является подготовка их к самостоятельной жизни, где основным из факторов является развитие речи, умение общаться с другими людьми и выражать свои мысли.

Моргачева С.А., воспитатель

ГБОУ «Специальная школа-интернат г. Ельца»

СОЗДАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОИЙ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ: УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Инклюзивное образование — это такая организация процесса обучения, при которой все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования. Обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных учреждениях, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают своим подопечным необходимую специальную поддержку. [4, с.12] Количество «детей с особыми образовательными потребностями» с каждым годом растет, и чтобы соответствовать запросам общества необходимо поддерживать и реализовывать инклюзивную практику.

На современном этапе практика реализации процесса инклюзивного образования является довольно не простой и противоречивой, так как пока еще не выработаны четкие, понятные управленцам и педагогам механизмы, позволяющие продуктивно решать вопросы по включению обучающихся с ОВЗ в образовательную среду.

И поэтому, создание системы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ можно рассматривать как одно из основных условий и

составляющих благополучия инклюзивного образования. Основная задача состоит в том, чтобы создать в образовательных учреждениях благоприятную атмосферу для развития детей данной категории.

Выделяют принципы психолого-педагогического сопровождения инклюзивного процесса в образовательных учреждениях:

- индивидуальный подход и дифференцированность;
- целостность (в масштабах класса или школы);
- системность;
- непрерывность;
- создание ситуации успеха и обеспечение положительного эмоционального самочувствия всех участников образовательного процесса;
- междисциплинарное взаимодействие в команде специалистов сопровождения [2, с.85].

В рамках реализации психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ коррекционная работа должна включать:

- разработку и реализацию индивидуального маршрута комплексного психолого-педагогического сопровождения каждого обучающегося на основе психолого-педагогической характеристики, составленной по результатам изучения его особенностей и возможностей развития;
- выявление трудностей в овладении содержанием начального общего образования; особенностей личностного развития; межличностного взаимодействия с детьми и взрослыми;
- систематическое психолого-педагогическое наблюдение в учебной и внеурочной деятельности.

Психолого-педагогическое сопровождение в инклюзивном образовании как система деятельности включает следующих специалистов: дефектолога, психолога, социального педагога, тьютора и др. Охватывает: обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и с условно нормативным развитием, их родителей, а также педагогов, участвующих в инклюзивной практике [3, с.117].

Свою деятельность специалисты службы сопровождения проводят на основе рекомендаций психолого-медико-педагогических комиссий (ПМПК), которые подлежат строгому учету при создании специальных условий образования для ребенка с ОВЗ.

Для службы сопровождения, которая разрабатывает программу работы специалистов важно:

- возможности образовательной среды образовательной организации для обучения и развития в соответствии с требованиями к уровню развития обучаемого с ОВЗ;

- проблемы создания эмоционально благоприятного климата в педагогическом, детском и родительском коллективах;

- особенности диагностики психического, личностного и социального развития обучаемого с ОВЗ;

- специфику реализации программ коррекционно-развивающей направленности в индивидуально-групповых занятиях.[1,с.73]

Можно сказать, что создание психолого-педагогических условий сопровождения ребенка с ОВЗ в образовательных учреждениях – это довольно сложный и активный процесс, который основывается на тесном взаимодействии специалистов различных профилей, педагогов и семьи «ребенка с особыми образовательными потребностями». Эта многогранная и трудоемкая деятельность образовательной организации, которая оказывает оперативную помощь обучающимся с ОВЗ в решении их индивидуальных проблем, связанных с:

- психическим и физическим здоровьем;

- благополучным продвижением в обучении, воспитании и развитии;

- жизненным и профессиональным самоопределением.

Список литературы:

1.Акимова О. И. Инклюзивное образование как современная модель образования детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья/ Актуальные проблемы становления профессиональной культуры педагогов интегрированного образования: Мат-лы межд. науч.-практ.конф. (Волгоград, 15-17 ноября 2010 г.) / Состав.: С. Г. Ярикова, Е. А. Лапп, Е. В. Шипилова. - Волгоградский госуд. соц.-пед. ун-тет: Волгоград, 2010.- С. 72-76.

2. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе.- М.: Совершенство, 1997. — 298 с.

3. Инклюзивное образование: методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду/ Сост. М.М. Прочухаева, Е.В. Самсонова. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 240 с.

4. Педагогика и психология инклюзивного образования: учебное пособие / Д.З. Ахметова, З.Г. Нигматов, Т.А. Челнокова, Г.В. Юсупова и др. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2013. – 204с.

**Мязина С.Е. – преподаватель кафедры
психологии и педагогики ГАУДПО Липецкой области
«Институт развития образования»**

АПРОБАЦИЯ МОДЕЛИ «РЕСУРСНЫЙ КЛАСС (ДОШКОЛЬНАЯ ГРУППА)» В ЛИПЕЦКОЙ ОБЛАСТИ

В последние годы в нашей стране все чаще приходится слышать термин «Аутизм» или «Аутистический спектр». Число людей, страдающих данным отклонением в развитии растет очень стремительно. В западных странах эта проблема известна давно, повсеместно создаются условия для полноценной жизни аутистов. Во многих регионах России, напротив, только начинается апробация моделей обучения детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС).

По статистике аутизмом в мире страдает более 10 млн человек. В 1995 году назад на 5000 жителей приходился один аутист. Сегодня аутизмом страдает каждый сотый житель планеты [2].

Аутизм или расстройство аутистического спектра - расстройство, возникающее вследствие нарушения развития головного мозга и характеризующееся выраженным и всесторонним дефицитом социального взаимодействия и общения, а также ограниченными интересами и повторяющимися действиями [4].

Аутизм –это широкий спектр проявлений особенностей развития. К специфическим чертам, по которому можно предположить наличие у ребенка диагноза «расстройство аутистического спектра», обычно относят:

- особенности развития речи, которые могут варьироваться от полного отсутствия речевой деятельности до незначительных нюансов в интонациях;
- особенности контакта глаз при общении. У ребенка с аутизмом возможно полное отсутствие контакта глаз во время разговора с собеседником, без стремления поддерживать разговор, как будто обращаются не к нему. Это связано с тем, что на лице человека постоянно появляются новые сигналы, которые сообщают об эмоциях. Для ребенка с аутизмом эта информация может казаться избыточной, сенсорно перегружать головной мозг. Хотя у некоторых детей с РАС данные признаки отсутствуют.
- непонимание слов, употребляющихся в переносном значении, юмора, иронии, скрытых мотивов собеседника. Также для них часто представляет сложность понимание и воспроизведение понятого (или заученного) общего смысла текста (например, условия математической задачи).
- хорошо развитое зрительное восприятие, избирательное внимание к мелочам, деталям, большой объем механической памяти.

- многих детей с РАС есть специфика развития сенсорной сферы, проявляющаяся в непереносимости сильных сенсорных раздражителей (громкий звук, яркий свет, прикосновения, некоторые запахи и т.д.)

- дети с РАС часто прибегают к самостимуляции для успокоения. К примеру, они могут делать стереотипные, повторяющиеся движения руками, раскачиваться на стуле, манипулировать игрушкой.

Так как у детей с РАС есть особые образовательные потребности, соответственно, для них должны создаваться особые условия в общеобразовательных школах. Данными условиями обычно выступают: применение специальных образовательных технологий, материально-техническое оснащение, тьюторское сопровождение, применение поощрений и многие другие. Создание специальных условий, а также присутствие рядом нормотипичных детей позволяет ребенку с РАС развить навыки социализации, коммуникативные модели, расширить жизненный опыт. Все это очень важно для последующей успешной жизни в обществе.

Для детей с РАС наиболее эффективной моделью обучения является модель «Ресурсный класс». Данная модель инклюзивного образования позволяет детям с РАС включиться в систему дошкольного и начального общего образования и строится с учетом принципов прикладного анализа поведения – наиболее эффективного метода обучения таких детей.

Ресурсный класс — это кабинет для специальных занятий, где ученики с РАС могут заниматься по специальной программе, составленной в соответствии с их индивидуальными образовательными потребностями [ссылка на пособие].

Ученики с РАС посещают часть уроков в ресурсном классе, а часть — вместе нормотипичными сверстниками в общеобразовательном классе. Организацией работы с учениками с РАС в школе занимается учитель ресурсного класса. Каждого ученика на протяжении всего времени нахождения в школе сопровождает тьютор. В ресурсном классе также работают психолог, логопед, имеющие дополнительное образование по работе с детьми с РАС.

Требования к образовательным программам описаны в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с РАС [3]. «Существует 4 варианта образовательной программы, по которой могут обучаться ученики с РАС:

8.1 Адаптированная основная образовательная программа основного общего образования. Данный вариант предполагает, что обучающийся с РАС получает образование, полностью соответствующее по итоговым достижениям к моменту завершения обучения, образованию сверстников, не имеющих ОВЗ, находясь в их среде и в те же сроки обучения (1–4-е классы).

8.2 Адаптированная образовательная программа основного общего образования. Данный вариант предполагает, что обучающийся с РАС получает образование, сопоставимое по конечным достижениям с образованием сверстников, не имеющих ОВЗ, в пролонгированные сроки. Данный вариант предполагает пролонгированные сроки обучения в начальной школе: пять лет

(1–5-е классы) — для детей, получивших дошкольное образование; шесть лет (1–6-е классы) — для детей, не получивших дошкольное образование.

8.3 Адаптированная образовательная программа для учеников с умственной отсталостью. Этот вариант предполагает, что обучающийся с РАС получает образование, которое по содержанию итоговым достижениям не соотносится к моменту завершения школьного обучения с содержанием и итоговыми достижениями сверстников с РАС, не имеющих дополнительных ограничений по возможностям здоровья, в пролонгированные сроки. Данный вариант предполагает пролонгированные сроки обучения: шесть лет (1–6-е классы).

8.4. Специальная индивидуальная программа развития. Данный вариант предполагает, что обучающийся с РАС, осложненными умственной отсталостью (умеренной, тяжелой, глубокой, тяжелыми и множественными нарушениями развития), получает образование, которое по содержанию и итоговым достижениям не соотносится к моменту завершения школьного обучения с содержанием и итоговыми достижениями сверстников, не имеющих дополнительных ограничений по возможностям здоровья, в пролонгированные сроки. Данный вариант предполагает пролонгированные сроки обучения: шесть лет (1–6-е классы)» [3].

Во исполнение Постановления администрации Липецкой области № 484 от 22.08.2018 г. «Об утверждении порядка предоставления грантов в форме субсидий общеобразовательным организациям на реализацию модели «Ресурсный класс» для детей с расстройствами аутистического спектра» в 2018 году в Липецкой области начали работу два ресурсных класса для детей с расстройствами аутистического спектра (далее - РАС) на базах МАОУ СШ № 60 г. Липецка и МАОУ СШ № 30 г. Липецка и одна группа компенсирующей направленности для детей с аутизмом в МБДОУ № 136 г. Липецка. 10 детей дошкольного возраста и 16 младших школьников с РАС получили возможность начать образование в специально созданных для их развития условиях.

Специалисты и тьюторы, реализующие данную модель обучения, предварительно прошли обучение по программам переподготовки и повышения квалификации «Применение прикладного анализа поведения для обучения детей с РАС», которое велось преподавателями Института прикладного анализа поведения ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет».

Так как направление является новым, а нормативной документации недостаточно, на базе ГАУДПО ЛО «ИРО» был запущен сетевой проект «Реализация модели «Ресурсный класс (группа)» в образовательных организациях при обучении и воспитании детей с расстройствами аутистического спектра» (приказ от 17.12.2018 г. №229-ОД), куда были включены в качестве инновационных площадок данные образовательные организации (МАОУ СШ № 30 г. Липецка, МАОУ СШ №60 г. Липецка, МБДОУ № 136 г. Липецка), а также [ГБУДО Центр дополнительного](#)

образования "Экомир" Липецкой области (система дополнительного образования), а также Липецкая региональная общественная организация родителей детей с расстройством аутистического спектра "ВЫРАСТИТЕ МИР. АУТИЗМ В ЛИПЕЦКЕ" (активная родительская общественность).

За 2018-2019 учебный год наметилась положительная динамика развития у детей с РАС, обучающихся по данной модели. Это выявлено благодаря диагностическому обследованию детей на начальном этапе (сентябрь 2018 г.) и на момент окончания учебного года.

В МБДОУ № 136 г. Липецка диагностика детей с РАС выявила трудности коммуникации и социализации. По итогам учебного 2018-2019 года у воспитанников с РАС в МБДОУ № 136 г. Липецка положительная динамика в развитии навыков коммуникации, познавательной сферы, речи, самообслуживания, социального поведения отмечается в 100% случаях. Частота проявления дезадаптивного поведения снижена.

В ресурсном классе МАОУ СШ № 30 г. Липецка, где обучаются 8 детей с РАС по АООП НОО РАС (вариант 8.3., 8.4), на начало учебного 2018-2019 года у детей выявлены трудности коммуникации и социализации, у пяти детей из класса отсутствовала устная речь. За учебный год удалось снизить частоту проявления нежелательного поведения: на начало года оно присутствовало у 100% детей с РАС, на конец года – у 64%. Уровень развития познавательной сферы на начало года -14 % от возрастной нормы, на конец года составил 27%. У четверых детей по итогам учебного года появилась устная речь, остальные четверо освоили навыки альтернативной коммуникации.

В ресурсном классе МАОУ СШ №60 г. Липецка обучается 8 человек по АООП НОО РАС (вариант 8.2.). В инклюзию на начало года вышел 1 человек, на конец учебного 2018-2019 года - 5 человек. В полной инклюзии на конец учебного года находится 1 человек, остальные четверо - в частичной. По функциональной оценке поведения – присутствие нежелательного поведения на начало года – 90%, на конец года от 10 до 20%.

Дополнительное образование детей с РАС, обучающихся в ресурсных классах, реализовано в ГБУДО Центр дополнительного образования "Экомир" Липецкой области, где в течение года были проведены мероприятия, способствующие их развитию и социализации. Также большую работу по поддержке функционирования данной образовательной модели проводит общественная организация родителей детей с РАС.

Так как количество таких детей только растет, растет и необходимость открытия новых ресурсных классов и ресурсных групп в новом учебном году.

Исходя из вышеизложенного, можно заключить, что модель «Ресурсный класс» (группа)» является эффективным методом социокультурной адаптации и

коммуникативного развития детей с РАС. А возможность сетевого взаимодействия специалистов, реализующих модель «Ресурсный класс (группа)», дает возможно объединить усилия по выработке единообразия и вариативности подходов к обучающимся с расстройствами аутистического спектра.

Литература:

1. Ресурсный класс. Опыт организации обучения и внеурочной деятельности детей с аутизмом в общеобразовательной школе. Практическое пособие / рук. авторского коллектива: Козорез А.И. — М.: АНО Ресурсный класс, 2015. — 360 с.

2. <https://autizmy-net.ru/statistika-autizma/>

3. https://yarkovskayaschool.ru/wp-content/uploads/ФГОС-НОО-ДЛЯ-ДЕТЕЙ-С-РАССТРОЙСТВАМИ-АУТИСТИЧЕСКОГО-СПЕКТРА-Проект09_ФГОС_РАС_27.09.2014.pdf

4. <https://outfund.ru/>

Намушкина Е. А.

г. Москва, ГБОУ школа № 2129

учитель-дефектолог

магистрант ИСОиКР МГПУ 2 курс

АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ С РАС В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация: В статье рассматриваются особенности социального развития подростков с расстройством аутистического спектра, приведен обзор отечественной и зарубежной литературы на проблему социального развития и социализации. Приведено описание работы первого этапа исследования с перспективой раскрытия констатирующего и формирующего эксперимента с обсуждением поставленных задач.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, подростки, социальные навыки, взаимодействие.

Сегодня повышенное внимание направлено на проблему аутизма. Люди с аутизмом испытывают трудности в трех основных областях, известных как

триада нарушений, включающее в себя трудности в социальном взаимодействии. Однако исследования по РАС обширны в области литературы касаясь детей, но не подростков и молодых людей с аутизмом, в исследованиях-валидности наблюдается пробел, а диапазон возможностей подростков с РАС не меньше, чем у детей, но чем взрослее подросток, тем больше усилий требуется для вхождения в социум. Для наилучшего понимания проблемы следует рассмотреть особенности социального развития подростков с РАС.

Особенности социального развития подростков с РАС выражаются во многих трудностях (Ф.Р. Волкмар, Л.А. Вайзнер):

- Ограниченное использование и понимание невербальной коммуникации, например, контакт «глаза в глаза», выражение лица (мимика, эмоции), жестов;
- Трудности в формировании дружеских отношений и поддержание этих отношений;
- Отсутствие стремления делиться радостью, интересам и собственной деятельностью с другими людьми;
- Трудности с социальной и эмоциональной отзывчивостью;
- Знание хороших манер и применение их в жизни, понимание личного пространства человека, умение слушать и обратиться с просьбой о помощи;
- Понимание юмора, сарказма

С точки зрения психологического и педагогического подхода в нашей стране понятие «социальное развитие личности» было использовано в конце 1970 – х гг. В.И.Бобневой. Этим термином обозначался «процесс индивидуального развития человека в рамках, в контексте, в условиях общества, социальной группы, социальных контактов, общения» (В.И.Бобнева, Е.В.Шорохова). Чаще всего навыки развития позитивных дружеских отношений, а также способность человека разрешать конфликты в той или иной ситуации, выражать и распознавать эмоции являются частью социального развития. Социальное развитие и социализация рассматриваются как две равноправные составные части вхождения человека в мир культуры и социальных отношений. Вопросам социализации посвятили и ряд своих работ отечественные психологи и педагоги: Г.М.Андреева, К.А.Абульханова-Славская, Л.С.Выготский, Я.Л.Коломинский, И.С.Кон, А.Н.Леонтьев, Мудрик А.В., А.В.Петровский, А.А.Реан, С.Л.Рубинштейн, В.И.Слободчиков, Д.И.Фельдштейн, Д.Б.Эльконин и др.

Анализ литературных источников выявил большинство современных психологических обзоров указывающих на теоретическое изучение процесса социализации как в зарубежной, так и в отечественной научной литературе. Среди зарубежных теорий социализации выделяют следующие направления: социальное научение (бихевиористские модели, яркими представителями были Э.Торндайк, Дж.Уотсон, А.Бандура, К.Халл), идентификация (психоаналитические концепции: З. Фрейд, Э. Эриксон), социальное сравнение (интеракционистские точки зрения: Чарльз Хортон Кули, Джорж Герберт Мид) и социальная категоризация (когнитивистские теории: Ж. Пиаже, Л. Колберг).

В отечественной научной литературе взгляды на социально-психологические проблемы личности формировались представителями разных школ и направлений психологической науки: в рамках теории деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.В. Петровский и др.), психологии отношений (Александр Федорович Лазурский и его ученик и последователь Владимир Николаевич Мясищев) и структурно-динамическом подходе (А.Г. Ковалев, К.К. Платонов, Б.Д. Парыгин).

Данный анализ теоретических идей, концепций, направлений привел к выводу о том, что не существует одного единого подхода в изучении категории «социализация». Очевидно одно, что социализация относится к процессу, с помощью которого человек учится взаимодействию с окружающими его людьми на протяжении всей своей жизни под воздействием различных факторов.

Принимая во внимание, что процесс социализации длительный, выделяют некоторые этапы социализации, которые совпадают (достаточно условно) с этапами возрастного развития человека (Обухова Л.Ф.):

1. Ранняя (первичная) социализация (подростковый возраст)
2. Вторичная социализация:
 - профессиональная социализация
 - включение личности в систему общественного разделения труда
 - пенсионный возраст или инвалидность

Согласно теории В. Н. Куницыной, на социализацию также влияют межличностные отношения, поскольку неоспоримо влияние близкого человека на сознание личности, выделяя критерии успешной и неуспешной социализации. Данные критерии меняются в зависимости от возраста человека и этапа его социализации. Так, критериями успешной социализации для ребенка считаются:

- открытие своего «Я»;
- понимание «Я» своего окружения и других людей;
- идентификация себя со своей семьей;

- формирование первичных социальных ролей и эмоциональной отзывчивости.

В подростковом возрасте процесс социализации личности затруднен. В этом возрасте критериями социализации являются:

- освоение морали и ценностей общества;
- формирование вторичных социальных ролей;
- формирование и последующее развитие абстрактного мышления;
- актуализация полового интереса.

В юности критериями социализации считаются:

- стремление к самореализации;
- выработка норм поведения.

В связи с перечисленными подходами, этапами, условиям социализации остро стоит вопрос по отношению к детям с аутизмом, так как сфера развития социального взаимодействия входит в основную триаду нарушений расстройства аутистического спектра. Дефициты социального развития людей с РАС варьируются согласно возрастным критериям. В нашей стране крайне мало программ нацеленных именно на развитие социальных навыков у подростков с РАС в образовательных учреждениях. Если не уделять должного внимания развитию социальных навыков в раннем возрасте, это приводит к огромным дефицитам социального взаимодействия в подростковом периоде, так как взросление подразумевает множество изменений: переход на старшую ступень обучения, установления и поддержания отношений с окружающими себя людьми и сверстниками. Все эти области требуют определенной степени владения социальными навыками, которых, к сожалению, не хватает многим подросткам с аутизмом. Без обучения эти социальные трудности могут привести к депрессии, тревоги, социальной изоляции и одиночеству. (И.А.Костин)

Поэтому перед нами стоит задача помочь подросткам с РАС адаптироваться к обществу, научить взаимодействию с окружающими людьми. Развитию социальных навыков оказывается огромное значение в западных странах, там проводится множество исследований и разрабатываются скрининг-диагностика, программы вмешательства, стратегии по обучению подростков с РАС с помощью применения метода прикладного анализа поведения. Данный метод является очень актуальным и востребованным в западных странах. Он рассчитан на пошаговое обучение, где определенный навык разбивается на множество мелких шагов и отрабатывается до полного усвоения и генерализации навыка с разными людьми в различной обстановке. (Траубман М., Лиф Р.,Маэкен Д.)

Чтобы разрешить трудности социального взаимодействия подростков с РАС в нашей стране необходимо развитие и поддержка данных навыков на уровне образовательных учреждений среди сверстников, во время уроков по развитию речи, окружающего мира или вне урочной деятельности, так как

детям с аутизмом приобретение навыков не дается само по себе их этому нужно обучать. Для этого необходимо проводить оценку, которая поможет выявить уровень развития социального взаимодействия и поможет грамотно составить план по развитию определенных целей и задач, выработав правильные стратегии вмешательства и соответственно отслеживание прогресса. В связи с повышенной значимостью развития социальных навыков подростков с РАС и недостаточностью развития данной темы в нашей стране обусловили актуальность нашего исследования.

Цель нашего исследования - разработка и обоснование обучающей программы по формированию навыков социального взаимодействия для подростков с РАС в условиях образовательной организации.

Задачи исследования:

- обобщить и систематизировать данные научных и отечественных исследований процесса социализации;
- выявить особенности развития социальных навыков у детей с РАС;
- разработать и апробировать программу вмешательства по развитию социальных навыков у подростков с РАС с интеллектуальными нарушениями;
- экспериментально изучить и охарактеризовать метод прикладного анализа поведения и стратегии по развитию социальных навыков;
- оценить эффективность программы, направленной на восполнение дефицитов в области социальных навыков.

Гипотеза исследования:

1. В результате целенаправленной оценки социальных навыков и разработки программы вмешательства на основании оценки, будут преодолены некоторые дефициты в области социального взаимодействия подростков с РАС при условии специально организованных занятий на базе образовательного учреждения.

2. Организация поэтапного обучения и усвоения навыков, формирование понимания социальных компонентов и умения моделировать их в естественных условиях, проявлять социальное взаимодействие со своими сверстниками.

Методы исследования:

- обзор и изучение специальной литературы по теме исследования;
- диагностическое обследование проблем социального развития подростков с РАС;
- констатирующий и формирующий эксперименты;
- методы обработки данных: качественный и количественный анализ.

Этапы исследования:

Исследование проводилось в период 2018/2019 учебного года на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы «Школа № 2129» имени Героя Советского Союза П.И. Романова структурного подразделения для детей с ОВЗ. Из обучающихся данной школы

для исследования были выбраны подростки с установленным диагнозом расстройство аутистического спектра с интеллектуальными нарушениями развития. Главным критерием отбора было наличие вербальных навыков и понимания обращенной речи.

Первый, подготовительный этап (2017-2018 гг.) в ходе которого, определялась область исследования, анализировалась педагогическая, психологическая литература, изучались особенности социальной адаптации лиц с РАС; были сформулированы (цель, объект, предмет, задачи); представлена предварительная гипотеза исследования; подбирались и уточнялась методика экспериментальной работы, осуществлялись подготовительные этапы экспериментальной работы.

Второй, основной этап (2018-2019 гг.), включает проведение констатирующего и формирующего эксперимента, направленного на оценку навыков подростков с РАС, разработку плана программы и проведение эксперимента. Исследование проходило как фронтально, так и индивидуально с применением следующих методов исследования.

1. Анамнестический блок:

- Данные о ребенке (Ф.И.О., возраст, дата обследования);
- Изучение психолого-педагогической документации (характеристики, заключения, данные обследования ПМПК);
- Сведения о состоянии здоровья ребенка от разных специалистов (невролога, педиатра, школьных специалистов, входящих в состав психолого-педагогической службы).

2. Обзор дня – ежедневное заполнение родителями на протяжении минимум пяти дней бланка циклограммы позволило получить целостное представление о том, как устроена типичная неделя подростка, получить представление о его режиме дня, времени проведения досуга, уровне активности, наличии и частоте проблемного поведения. Дополнительно позволило оценить степень самостоятельности, социальных навыков и сферы интересов.

3. Направленное наблюдение за подростками в школьных условиях. Нами была разработана сводная карта наблюдения за испытуемыми, в которой были выделены пять категорий социального развития: осознание социального окружения, социальная коммуникация, социальное взаимодействие, социальное научение, социальные отношения. Каждая категория содержит выраженные характеристики. Для достоверности наблюдения данную карту заполнял классный руководитель, который взаимодействует с учащимися изо дня в день и нами при разных видах деятельности, при разном количестве людей, в различных ситуациях для сравнения достоверности результатов наблюдения, которые отмечались баллами по трем критериям 1балл-никогда, 2 балла-иногда, 3 балла-всегда. Наивысший балл свидетельствует о высокой оценке навыков.

4. Непосредственная оценка в виде теста, направленная на выявление уровня понимания подростками социальных ситуаций, выполненных в виде социальных историй с подписанными картинками, которые способствовали раскрытию контекста ситуации, требующими выбор двух вариантов ответа: да или нет. Таких социальных историй было три на распознавание настоящей дружбы, где каждая история содержала по пять вопросов.

5. Комплексный вопросник для интервью с родителями по Вайнелендской шкале адаптивного поведения Vineland (Sparrow 2005), которая позволила наиболее подробно опросить родителей о каждой сфере развития, что позволило расширить представления об испытуемых.

Третий, заключительный этап (2019 г.), будет посвящен проверке теоретических положений, основных выводов, обобщению результатов исследования, формулированию выводов проведенного исследования, подготовке диссертации.

Значимость исследования заключается в том, что результаты могут стать основой для разработки методических рекомендаций по обучению подростков с РАС социальным навыкам в условиях образовательных учреждений, которые будут использоваться не только специалистами (педагогами-дефектологами, логопедами, психологами), но и родителями, воспитывающими подростков с РАС.

Наше исследование показывает крайнюю важность работы, так как изучив ФГОС для детей с РАС начального школьного образования, мы поняли, что такой предмет как «Речевая практика» полностью направлен на обучение детей навыкам социального взаимодействия, считаем необходимым развитие данного направления относительно старшей школы для подростков, выходя за рамки социально-бытовой ориентации, а направление их на взаимодействие друг с другом и расширением сферы общего досуга в условиях образовательного учреждения, где подростки проводят большую часть времени. Возможно предоставление таких услуг в рамках дополнительного кружка, где они могли бы обобщать полученные знания, дать подросткам возможность проявления инициативы к расширению социальных компетенций и приобретения настоящих друзей.

Выводы. Таким образом формирование социальных навыков у подростков с РАС имеет огромное значение, данная проблема нуждается в углубленном изучении и адаптации зарубежных методов к российской действительности.

Список литературы:

1. Андреева, Г.М. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы: учебное пособие для вузов / Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская.— М.: Аспект Пресс, 2001.— 288 с.

2. Григоренко, Е.Л. Расстройства аутистического спектра. Вводный курс. Учебное пособие для студентов / Е.Л. Григоренко. – М.: Практика, 2018. – 280с.
3. Костин, Игорь Анатольевич. Помощь в социальной адаптации подросткам и молодым людям с расстройством аутистического спектра: монография / И.А. Костин. – М.: Теревинф, 2018.-144с.
4. Куницына, В. Н. Межличностное общение: учебник для вузов /Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с. – С. 341.
5. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение /О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. - 2-е изд., перераб. и доп. - Москва: Теревинф, 2008. - (Особый ребенок). - 224с.
6. Траубман, М. Есть контакт! Социализация людей с аутизмом с помощью прикладного поведенческого анализа. Учебные программы /Р. Лиф, Д. Мазкен. – Москва: ИП Толкачев, 2018. – 448 с.
7. Волкмар, Ф.Р. Аутизм: Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей: в 3 т. /Л.А. Вайзнер. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. – 228 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598

Некрасова А.С.

г. Тамбов, ТОГБПОУ «Строительный колледж»

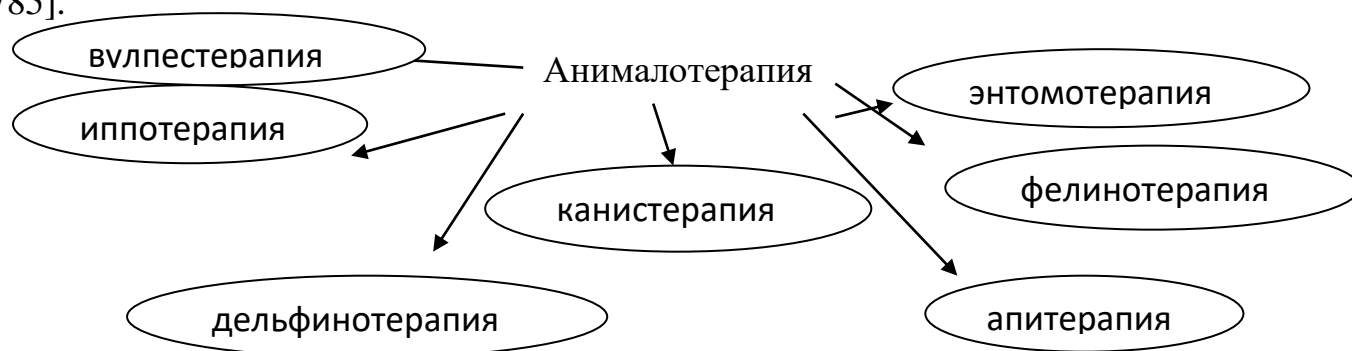
КАНИСТЕРАПИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.

Аннотация: В статье рассматриваются направления анималотерапии (зоотерапии / пет-терапии) и канистерапия. Описана история становления канистерапии и возможности ее применения в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: Анималотерапия, канистерапия, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Анималотерапия – это лечебное общение с животными, один из более комплексных, действенных методов нетрадиционной терапии в работе с детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ. [6, с. 11; 12, с. 40].

Анималотерия впервые была открыта Гиппократом (V в. до н. э), им было замечено, что животные оказывают положительное влияние на человека. [4, с. 785].



Канистерапия (от лат. *canis* – собака) является междисциплинарной сферой деятельности, сочетающей в себе теорию и практику кинологии, медицины, психологии и педагогики [2, с. 41]. Путем контакта ребенка с собакой через специально организованные игры и упражнения происходит процесс оздоравливающего эффекта. Данная терапия успешно зарекомендовала себя в работе с детьми, имеющими такие диагнозы, как: ранний детский аутизм (РДА), детский церебральный паралич (ДЦП), ЗПР, олигофрения, афазия и другие нарушения речи, СДВГ, синдром Дауна и пр. [3, с 11].

Следует отметить, что канистерапия в России начала активно развиваться. Продолжают открываться центры канистерапии, группы при социальных, психологических центрах, приютах для животных и учреждениях дополнительного образования детей. Собака для ребенка – это источник положительных эмоций, друг, компаньон. Такие «роли» собака заслуживает благодаря психологической адаптивности и социальной контактности. Таким образом, канистерапия – это метод взаимодействия с собакой, позволяющий менять качество жизни не только детей с разного рода нарушениями развития, но и их родителей.

Лечебная кинология ориентирована на достижение следующих целей:

- развитие у ребенка эмоциональных и умственных способностей;
- улучшение моторики и нарушенных двигательных функций;
- избавление от переживаний ребенка (таких как страх, напряжение, тревога, недоверие, закрытость);
- развитие познавательных качеств, общительность и дружелюбия у ребенка с ОВЗ;
- улучшение физического состояния ребенка;
- воспитывать интерес к окружающему миру и бережному отношению к нему.

Дети после взаимодействия с собаками становятся дружелюбнее, начинают положительно относиться к окружающему миру, так осуществляется основная задача экологического воспитания.

Канистерапия состоит из следующих лечебных направлениях:

- лечебно - контактное (собака – грелка) при хронических болях (собака ложится на больное место и греет его, после чего улучшается эмоциональное и физическое состояние ребенка с ОВЗ);
- диагностическое направление (собака – оповеститель), собака способна предугадать и предупредить о приступах астмы, эпилепсии, болезненном состоянии ребенка;
- обслуживающее направление (собака – поводырь), собака является для слабослышащего, слепого или слабовидящего ребенка глазами и ушами, помощь в передвижении в инвалидном кресле;
- реабилитационное направление (ускоряется процесс выздоровления больных путём наблюдения, общения, проведения и прогулок с животным);

Наиболее эффективна канистерапия для детей с аутизмом, где собаки, воздействуют на психоэмоциональное состояние, выводят детей из замкнутого внутреннего мира, с помощью лая общаются с ребенком и приводя это к диалогу и развитию речи, улучшение доверительного контакта и помощь в улучшение общительности, эмоциональное и позитивное отношение к окружающему миру.

При ДЦП у детей канистерапия выступает одним из первых мотиваторов для развития моторики, улучшения тонуса мышц, памяти и внимания.

При работе с интеллектуальными нарушениями канистерапия рассматривается в таких подходах как коррекция, реабилитация и адаптация детей. Канистерапия помогает снять ощущение неполноценности у ребенка, приводит к стабилизированному эмоциональному состоянию, улучшает активность и интерес к окружающему миру, развивать речь, внимание, восприятие и память.

Многочисленные положительные отзывы о лечении с помощью канистерапии подтверждают тот факт, что собаки действительно способны значительно улучшить состояние больных людей. Маленькие пациенты достаточно быстро начинают контактировать с животными, проявлять к ним интерес и заботу. [5, с. 75].

Было доказано, что собаки учат и побуждают детей к физической активности, если ребенок малоподвижен, то собака пытается лишней раз поднять ребенка, заставить его сделать лишней шаг или движение рукой, что способствует развитию мелкой моторики и снижению дистрофии.

Если сравнивать детей с ОВЗ и детей с заболеванием с четко выраженным психологическим механизмом (испуг, стресс, страх, переживание), можно с уверенностью утверждать что дети из второй группы намного быстрее исцеляются и лечатся. В данном случае игровые занятия с собакой полноценно дают нагрузку разным органам чувств и движениям (прогулка с собакой, купание, расстегивание и застегивание ошейника, дать собаке команду жестами и голосом).

Любой ребенок тянется к собаке (с заболеванием он или нет). Любое прикосновение, игра или просто нахождение рядом с собакой доставляет ребенку радость и ощущение нужности и защищенности. Почему же так происходит? С самого младенчества ребенок привык ощущать тепло тела и заботу родителей, так и собакой. Если сравнить тепло человеческого тела, у человека это 36,5-36,6, то у собаки нормальная температура тела считается 38,4-39,0. Своим теплом они не просто согревают и успокаивают ребенка, они пытаются отблагодарить его за то время, которое ребенок проводит с ней. Собака источает радость и любовь от общения с маленьким человеком. Очень важно чтоб не только ребенок тянулся к собаке, но и собака тянулась к человеку, тогда эффект выздоровления будет намного быстрее. Через любовь к собакам дети начинают лучше себя чувствовать, начинают взаимодействовать с окружающим миром и получают от этого удовольствие, прослеживается взаимосвязь между человеком и животными.

Общение с собакой в первую очередь повышает мотивацию, т.к. движения строятся не на преодолении боли, а на эмоциональном порыве, на желании сделать что-либо для животного. Собака является достаточно активным участником взаимодействия, но при этом она достаточно тонко чувствует настроенность ребенка, его эмоциональное состояние, угадывает его желания.

В данном случае собаки отдают свою искреннюю любовь и тепло человеку, тем самым помогают улучшить психическое и физическое здоровье, взамен дети тянутся к ним и тоже проявляют тёплые чувства. Поэтому в дальнейшем будут бережно относиться к животным и природе.

Литература

1. Веревкина О.В. Анималотерапия как инновационный и перспективный метод психологической работы // Электронный научный журнал «APRIORI. Серия: гуманитарные науки». – 2017. – № 5. – С. 1-11.
2. Демьянец С. Жо-Фи – собака Зигмунда Фрейда [Электронный ресурс]. URL: <http://www.nat-geo.ru/fact/39525-zho-fi-sobaka-zigmunda-freyda/> (дата обращения (27.09.2018)).

3. Заборина Л.Г., Глазкова Ю.В. Коррекция психоэмоционального состояния детей с расстройствами аутистического спектра средствами канистерапии и физической культуры // Ученые записки ЗабГУ. – 2016. – Т. 11, № 2. – С. 135-142.

4. Карцев А.В. Зоотерапия [Электронный ресурс]. URL: www.b17ru/article/35442 (дата обращения: 29.09.2018).

5. Любимова Т.Л. Канис-терапия как метод психолого-педагогической реабилитации детей с ограниченными возможностями и их семей // Специальная психология. – 2010. – № 1. – С. 10-34.

6. Чуприков А.П. Лечебное и оздоравливающее общение детей и подростков с животными // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2013 (13). – № 2. – С. 40-46.

Никишина Ю.А.

г. Саратов

старший методист РЦППиИю

ГАУ ДПО «СОИРО»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

«Ходьба оживляет и воодушевляет мысли. Оставаясь в покое, почти невозможно думать; необходимо, чтобы тело находилось в движении, тогда и ум тоже начинает двигаться...» - это высказывание Жан-Жака Руссо выражает всю актуальность проблемы ограниченности в движении нынешнего поколения. Воспитатели в детском саду, учителя в школе, родители дома – все в один голос требуют от детей: не крутись, не ерзай на стуле, не дрыгай ногами... Огромных усилий стоит детям, а в особенности детям с речевыми нарушениями, так как часто они имеют сопутствующие заболевания, а особенно с синдромом гиперактивности, находиться в неподвижном состоянии. Взрослые сами даже и не подозревают, что психологически блокируют нормальное развитие ребенка. Подавленные с детства эмоции требуют выхода и вызывают тики, заикания, все виды неврозов, возникновению различных психосоматических заболеваний.

Дети с речевыми нарушениями часто бывают с неустойчивой психикой, у них наблюдаются нестабильное психоэмоциональное состояние, пониженная работоспособность и быстрая утомляемость. Занятия с логопедом для таких детей – тяжелый труд. В коррекционно-развивающей деятельности учителя-логопеда и психолога, работающих с детьми с нарушениями речи, все большее

значение приобретают современные технологии: сказкотерапия, песочная терапия, телесно-ориентированные технологии.

Телесно-ориентированные технологии используют для поддержания работоспособности на протяжении всего занятия и снятия мышечного напряжения у детей-логопатов. Для снятия напряжения глазных мышц применяются приемы релаксации по контрасту с напряжением – Пальминг. Применение кинезиологических упражнений позволяет активизировать межполушарное взаимодействие у детей с речевыми нарушениями, повышать их стрессоустойчивость, улучшать мыслительную деятельность, способствовать улучшению памяти и внимания, настроения и самочувствия. Технология пальцевого и кистевого массажа, «Су-джок» - терапия помогают в развитии мелкой моторики рук. Они способствуют повышению эффективности занятий в преодолении речевых нарушений у детей, служат для создания благоприятного эмоционального фона, способствуют включению в работу сохранных и активизации нарушенных психических функций.

Телесно-ориентированные технологии (ТОТ) – это практика, используемая для работы с проблемами клиента через процедуры телесного контакта. Особенность ТОТ в целостном подходе к человеку – личность рассматривается как единое целое: Личность = Тело + Разум + Душа. В качестве основных инструментов используются различные методы, основанные на дыхании, физических прикосновениях и движениях. Помимо основных методов для работы с клиентом также используется и терапевтическая беседа. С ее помощью «клиент» получает более глубокое понимание своих эмоциональных, поведенческих состояний. Что позволяет ему «развить физическое осознание и заменить нежелательные и непродуктивные модели поведения новыми и более выгодными, которые помогут решить имеющиеся проблемы» [1]. ТОТ эффективны для проработки многих эмоциональных и физических проблем, в том числе, тревог, депрессий, проблем в отношениях, посттравматических стрессовых состояний. «Техника направлена на осознание механизмов блокировки подавляемых, неотрагированных эмоций, таких как гнев, раздражение, обида, страх; негативные последствия которых остаются как в подсознании, так и теле, и проявляются различными хроническими мышечными напряжениями, так называемыми «мышечными зажимами». Часто дефекты речи и заикание возникают на фоне испуга или являются последствиями травмы, в том числе и психологической. Телесно-ориентированная терапия - уникальный и эффективный способ личностного роста и целостного развития человека, помогающий связать воедино его чувства, разум и телесные ощущения, восстановить утраченные и простроить отсутствующие взаимосвязи между ними» [2].

Мы задуманы природой таким образом, что «рождаясь, мы имеем набор одних и тех же рефлекторных движений для того, чтобы жить первое время и развиваться далее. Дальнейшее моторное развитие предполагает тоже хорошо продуманные природой, последовательно появляющиеся движения от самого простого – лежания, а далее, через повороты, ползание, сидение, вставание до самых сложных – ходьбы, бега, прыжков» [3]. Случается так, что по какой-то причине ребенок был ограничен в движении (лежал в распорках, туго пеленали, водили в «ходунках»), вместо того чтобы ползать, сажали в манеж. В этих случаях не совершается вся последовательность движений и не происходит формирование на их основе более сложных навыков и действий, связанных с успешностью, способностью учиться, предъявлять себя в социуме.

На опыте работы мы убеждаемся в том, что движение необходимо для успешного учения. Очень важно понять связь между телом, эмоциями и мыслями. Не всегда взрослые отслеживают эту связь и понимают, почему ребенок ведет себя «неадекватно» (по их мнению). А это происходит ввиду реакции ребенка на стресс. Естественные физические движения «оживляют» и активизируют природные механизмы работы мозга. Если же родители и учителя продолжают заставлять выполнять статическую деятельность, даже из самых хороших побуждений, то через какое-то время ребенок с ужасом будет думать о необходимости идти на занятия, с каждым разом выполнение задания будет получаться все хуже и хуже, а ощущение беспомощности и не успешности будет возрастать. Так формируется «выученная беспомощность».

В последние годы увеличилось количество учащихся в образовательных учреждениях с психосоматическими заболеваниями (желудочно-кишечными, неврологическими и т.д.). На консультациях у школьных психологов возросло число запросов от педагогов по поводу нарушений в поведенческой, эмоциональной сферах, а также о снижении уровня усвоения учебного материала на уроках. Работая, по классическим коррекционно-развивающим программам, специалистам часто не удается достичь желаемого результата. Это можно объяснить сниженной двигательной активностью детей. Все больше времени мальчишки и девчонки проводят в статическом положении, просиживая за просмотром телевизионных передач, играя в компьютерные игры. Эти занятия способствуют формированию мышечных зажимов в глазном сегменте, в области плечевого пояса, поясничном и тазобедренном отделах; что нарушает кровообращение головного мозга и внутренних органов; в связи с этим происходит нарушение развития когнитивных процессов. Снимать мышечные зажимы возможно лишь с помощью массажа, растяжки и специальных упражнений.

Хорошо если компетентные родители, обратив внимание на проблемы ребенка обращаются за помощью к психологу, остеопату, неврологу и, пройдя,

квалифицированное диагностическое обследование, смогут получить эффективное лечение, тем самым помочь справиться своему чаду с возникшими трудностями. Однако, в большинстве случаев, родители, боясь, что ребенку будет поставлен «диагноз», отказываются от медицинской помощи. В таких случаях коррекционно-развивающая работа сводится «на нет». В основном, причиной возникающих проблем является состояние стресса, в котором находится ребенок (это или нарушения взаимоотношений с учителем, одноклассниками, родителями, или страхи отвечать у доски, или тревога перед контрольными работами и т.д.). Именно в стрессовой ситуации теряется способность выражать свои мысли, возникает заикание, ребенок перестает видеть, слышать или двигаться – этому причина мышечные зажимы, которые блокируют ведущие каналы восприятия информации, ведь только при целостной интеграции мозга возможно оптимальное обучающее состояние. Когда мы находимся в сбалансированном состоянии, то есть – отдаем отчет в том, что мы ощущаем, осознаем, чувствуем и понимаем то, о чем думаем – мы активны, полны сил, ставим цели, планируем шаги, которые нас приведут к ней; мы крепко стоим на ногах и свободно предьявляем себя в социуме. Результат – эффективная деятельность, приносящая удовольствие.

Когда же ребенок-логопат, заикающийся или его родители сталкиваются каждый день со стрессами, перегрузками, отчаянной нехваткой времени – равновесие, баланс теряется, тело реагирует зажимами, легко возникает раздражение, а мысли в мгновение приобретают негативную окраску.

Телесно-ориентированные методы облегчают все виды обучения, особенно эффективны для оптимизации интеллектуальных процессов и повышения умственной работоспособности. Упражнения помогают снять мышечные зажимы и улучшить мыслительную деятельность, синхронизируют работу обоих полушарий головного мозга, способствуют запоминанию, повышают устойчивость внимания, помогают восстановлению речевых функций, облегчают процессы чтения и письма.

Ресурсов по восстановлению от стресса может быть много: подвижные игры, прогулка на природе в обществе друзей или семьи и многое другое. Но все это работает, когда уровень напряжения не продолжается недели или месяцы. Если ситуация напряжения достаточно длительная – негативный опыт несостоятельности создает в теле зажимы и блоки на уровне мышц и связок, которые препятствуют нормальному кровообращению, протеканию энергии по всему телу. Как следствие, человек быстро устает, тяжело и не интересно становится делать многие вещи. Поэтому в данной ситуации необходимо применение ТОТ, которые помогают «запустить» организм.

В каждом ребёнке заложено природой неуёмное желание двигаться и он наиболее гармонично развивается, если при обучении включена двигательная

активность, так как развитие психических функций базируется на уровне развития сенсомоторики. Базисом для развития высших психических функций является двигательная сфера. Развивая двигательную сферу ребёнка, телесность, мы опосредованно влияем на развитие психических свойств и процессов. Связь тела и эмоций не односторонняя. Если эмоции влияют на тело, то и через тело можно и нужно влиять на эмоциональное состояние.

Литература

1. Лоуэн А. Психология тела: биоэнергетический анализ тела: Пер. с англ. – М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2000.
2. Семенович А.В. «Введение в нейропсихологию детского возраста», - М. Генезис, 2005 г.
3. Ханнафорд К. «Мудрое движение», М. – 1999 г.
4. Ханнафорд К. «Доминирующий фактор», (пер. Патрушева А., Казанцевой Н.), М, 2006 г.

Николаева К. В.

г. Мичуринск

МБДОУ Детский сад №29 «Журавушка»

ДЕТИ С ОВЗ.

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ В ДОУ

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования разработан на основе Конституции Российской Федерации, законодательства Российской Федерации с учётом Конвенции о правах ребёнка и направлен на обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребёнка в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей. Стандарт учитывает индивидуальные потребности ребёнка, связанные с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья, определяющие особые условия получения им образования, индивидуальные потребности отдельных категорий детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья.

Законом РФ «Об образовании в Российской Федерации» установлено, что государство создаёт гражданам с ограниченными возможностями здоровья условия для получения образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов.

Образование детей с ограниченными возможностями здоровья предусматривает создание для них специальной коррекционно-развивающей образовательной среды, обеспечивающей адекватные условия и равные с обычными детьми возможности для получения образования в пределах специальных образовательных стандартов, лечение и оздоровление, воспитание и обучение, коррекцию нарушений развития, социальную адаптацию.

Своевременное оказание необходимой медико-психолого-социальной помощи в дошкольный период позволяет обеспечить коррекцию недостатков ребёнка, улучшить его развитие, подготовить к обучению в массовой школе и, соответственно, обеспечить его социальную адаптацию.

Многие семьи узнают о том, что у их ребенка ОВЗ, только после того, как он начинает ходить в детский сад. До этого момента ребенок кажется спокойным, немного странным или чувствительным – просто немного другим. Но в детском саду обнаруживаются новые трудности. Новый режим дня, новые занятия, ролевые игры и необходимость использования речевых навыков – это тяжелое испытание для детей с ОВЗ. И если дома родители привыкают к «странностям» своего ребенка, то воспитателям трудно, а подчас и невозможно найти подход к такому ребенку в условиях массовой группы, поэтому часто ребенку самостоятельно приходится адаптироваться к новому окружению и условиям.

А главное, услышав диагноз, многие мамы и папы ощущают себя бессильными и безоружными, так как не знают, чем можно помочь ребенку. Поэтому, работа с родителями этой категории детей, выходит на первый план.

Необходимо познакомить их с особенностями развития детей вообще и их ребенка в частности. Поняв, чем же конкретным отличается их ребенок от других, увидев его "сильные" и "слабые" стороны, педагог совместно с родителями определяют уровень требований к нему, выбрав основные направления и формы работы.

Основой профилактики эмоционального неблагополучия является создание благоприятной атмосферы взаимного доверия и уважения, открытое доброжелательное общение. Помощь детям с ограниченными возможностями здоровья в развитии эмоционально-волевой сферы необходимы в большой степени, чем нормально развивающемуся, способному самостоятельно черпать знания из окружающего мира.

Как для детей с ограниченными возможностями здоровья, так и для здоровых ребят интеграционная система имеет преимущества: социального характера:

- развитие самостоятельности через предоставление помощи;
- обогащение коммуникативного и нравственного опыта;
- формирование толерантности, терпения, умения проявлять сочувствие и гуманность;

педагогического характера:

- рассмотрение развития каждого ребенка как уникального процесса (*отказ от сравнения детей друг с другом*);

- активизация когнитивного (такие процессы как память, внимание, восприятие, действие, принятие решений и воображение) развития через коммуникацию и имитацию.

Данная проблема актуальна и для нашего образовательного учреждения. В настоящее время нашу группу посещают два ребенка, один ребенок с тяжёлыми нарушениями речи, и один с задержкой психического развития.

Основополагающими задачами сопровождения воспитанников с ограниченными возможностями мы считаем:

1. Создание толерантной среды для субъектов воспитательно-образовательного пространства через сопереживание, сочувствие и сотрудничество.

2. Обеспечение успешности детей с особыми образовательными потребностями наряду с детьми, не имеющими проблем в развитии.

3. Укрепление здоровья и предупреждение появления вторичных нарушений физического и психического развития;

4. Создание условий для всестороннего развития ребенка с ОВЗ в целях обогащения его социального опыта и гармоничного включения в коллектив сверстников общеразвивающей группы.

Для решения данных задач психолого-педагогической поддержки детей необходима не единовременная помощь, а долговременная поддержка ребенка, в основе которой лежит четкая организация, направленная на выбор варианта решения его актуальных проблем.

В нашем образовательном учреждении психолого – педагогическое сопровождение рассматривается, как система деятельности всех специалистов, направленная на создание условий успешного развития каждого ребенка.

Сопровождение детей осуществляют:

- Педагог-психолог - психодиагностику, коррекционную работу, просвещение и консультирование педагогов и родителей.

- Учитель-логопед - диагностический мониторинг, занимается коррекцией и развитием речи, разрабатывает рекомендации другим специалистам по использованию рациональных логопедических приемов в работе с детьми.

- Музыкальный руководитель, реализацию используемой программы музыкального воспитания.

- Инструктор по физическому воспитанию разработку и реализацию программы по физическому воспитанию, определяет уровни физической подготовки детей, в соответствии с возрастом, готовит рекомендации для воспитателей.

- Воспитатель - обеспечивает всестороннее развитие воспитанников, планирует (совместно с другими специалистами) и проводит фронтальные занятия, организует совместную деятельность всех воспитанников группы.

В рамках проводимой образовательной деятельности, используются самые различные виды деятельности, методы и приемы, а также обязательно обращается внимание на формирование умений у детей работать в макро и микро группе, в паре, уметь слушать и слышать товарища, проводить оценку и самооценку.

Педагогами ДОУ активно используются в работе с детьми элементы здоровьесберегающих технологий, такие как подвижные и спортивные игры, релаксация, пальчиковая гимнастика, гимнастика для глаз, дыхательная гимнастика, динамическая минутка, корригирующая гимнастика, ортопедическая гимнастика, гимнастика после сна, солевое закаливание, воздушные и солнечные ванны и др. Весь учебно-воспитательный процесс направлен на обеспечение физического, психологического, социального и эмоционального развития.

Одним из факторов, влияющих на успешность адаптации ребенка ОВЗ в ДОУ, является овладение им игровыми и коммуникативными навыками. Работу по освоению первоначальных представлений социального характера и развитию коммуникативных навыков, направленных на включение дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в систему социальных отношений, осуществляем по нескольким направлениям:

- в повседневной жизни путем привлечения внимания детей друг к другу, оказания взаимопомощи, участия в коллективных мероприятиях;
- в процессе специальных игр и упражнений, направленных на развитие представлений о себе, окружающих взрослых и сверстниках;
- в процессе обучения сюжетно-ролевым и театрализованным играм, играм-драматизациям, где воссоздаются социальные отношения между участниками, позволяющие осознанно приобщаться к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношений;
- в процессе хозяйственно-бытового труда и в различных видах деятельности.

Для создания благоприятных условий включения детей с ограниченными возможностями здоровья в социальное пространство, наши педагоги создают ситуации успеха в различных видах детской деятельности, используют технологию обеспечения социально-психологического благополучия ребенка – обеспечение эмоциональной комфортности и хорошего психологического самочувствия в процессе общения со сверстниками и взрослыми в детском саду и дома.

Предметно - пространственная среда в группе организована так, чтобы каждый ребенок имел возможность свободно заниматься любимым делом.

Выделено пространство для удовлетворения потребности в активном движении детей. Для сенсорного развития изготовлены и подобраны различные пособия: для мелкой моторики с липучками, пуговицами, игры-шнуровки, игры на развитие тактильных и зрительных ощущений. Используются различные музыкальные и шумовые игрушки. Созданы условия для проведения сюжетно-ролевых игр с орудийными и ролевыми атрибутами.

Взаимодействие с детьми в организованной образовательной деятельности, носит системный и конструктивный характер, реализуется через различные организационные формы: интегрированные занятия (индивидуальные, подгрупповые, групповые, игры (обучающие, обобщающие, познавательные, развивающие, продуктивные, коммуникативные, творческие, предметные, сюжетные, ролевые, вербальные, подвижные и т.д.). В рамках

проводимой организованной образовательной деятельности, использую самые различные виды деятельности, методы и приемы, а также обязательно обращаю внимание на формирование умений у детей работать в макро и микро группе, в паре, уметь слушать и слышать товарища, проводить оценку и самооценку. При организации взаимодействия с детьми на занятиях и вне их обязательно решается триединая задача: образовательная, воспитательная, коррекционная, что является фактором успешности обучения и социализации детей. Используя в работе с детьми элементы здоровьесберегающих технологий, весь учебно-воспитательный процесс направлен на обеспечение физического, психологического, социального и эмоционального развития. Важно вовлечь ребенка в индивидуальную и совместную деятельность. А в процессе осуществления психолого-педагогической поддержки социальной адаптации детей с ограниченными возможностями мы используем различные формы работы.

Работа по формированию социально-коммуникативных умений повседневна и органично включается во все виды деятельности: быт, игру, обучение.

В работе по формированию социальных умений у детей с ОВЗ создали условия, необходимые для защиты, сохранения и укрепления здоровья каждого ребенка, формируя культурно-гигиенические навыки, потребности вести здоровый образ жизни; развивать представления о своем здоровье и о средствах его укрепления.

- Сказкотерапию - потенциальная возможность найти решение психологических, поведенческих проблем. Акцент делается на чувства других людей, и это позволяет ребенку ОВЗ развиваться в социуме как личности. Всё это способствует развитию произвольности, внимания, наглядно-образного мышления, становлению личности ребенка. - Творчество – работа с различными материалами и сюжетами дает возможность развиваться не только мелкой моторике и точности движений, но и планированию действий, воображению, творческому мышлению, самостоятельности.

- Взаимодействие (дружный круг) - хороводы и другие игры с движением и обращением друг к другу, психологические игры позволяют поставить акцент на общении, развивать уважение и внимание друг к другу, социально адаптировать детей в ситуации коллектива. Подводя итог всему вышесказанному, можно сказать, что одним из важнейших условий успешной адаптации ребенка с ОВЗ к ДОУ, к социуму является комплексное сопровождение, поддержка. Правильно организованная система профессиональной деятельности, педагога группы, педагога-психолога, учителя-логопеда и других специалистов, методы необходимой направленности воздействия на ребенка, создают условия для успешного обучения и гармонизации психологического развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья, позволяют ребенку научиться принимать оптимальные решения в различных ситуациях жизненного выбора, способствуют социализации.

Список литературы:

1. Алфёрова Г.В. [Текст]/Новые подходы к коррекционно - развивающей работе с детьми с ОВЗ.// Дефектология.-2001.-№3
2. Борисова Н.В., Прушинский С.А.[Текст]/ Инклюзивное образование: право, принципы, практика. М.,2009.
3. Волосовец Т.В., Кутепова Е.Н [Текст]/Инклюзивная практика в дошкольном образовании. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011.
4. Семаго Н.Я [Текст] /Инклюзивный детский сад: деятельность специалистов. М.:ТЦ Сфера, 2012.

Новоторцева Т. А.
воспитатель МБДОУ «Детский сад №29
«Журавушка» г. Мичуринск

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В ВОПРОСАХ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ

В настоящее время остро стоит вопрос организации образовательного процесса для детей с ОВЗ и детей-инвалидов. Причиной тому служит увеличение количества детей с особыми образовательными потребностями.

В соответствии со ст.44 п.3.1 ФЗ от 29.12.2012г №273-ФЗ «Об образовании в РФ» родители (законные представители) вправе выбирать организации, осуществляющие образовательную деятельность. Поэтому увеличивается количество родителей детей с ОВЗ, желающих посещать любое удобное для них образовательное учреждение.

Школа, которая идет по пути инклюзивного процесса прежде всего должна соблюдать основные принципы данного образования:

1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
2. Каждый человек чувствует и думает;
3. Каждый человек имеет право на общение, и быть услышанным;
4. Все люди нуждаются друг в друге;
5. Истинное образование может осуществляться только на примере реальных взаимоотношений;
6. Большинство людей нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;

7. Если обучающийся уже умеет что-то, то ему в этом проще добиться успеха, нежели начинать с нуля;

8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека

В основу реализации данных принципов входят:

- индивидуальный учебный план и индивидуальная образовательная программа учащегося, ребенка с ОВЗ;
- социальная реабилитация ребенка с ОВЗ в образовательном учреждении и вне его;
- психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ;
- индивидуальная психолого-педагогическая карта развития ребенка с ОВЗ;
- портфолио учащегося (ребенка с ОВЗ);
- профессионализм учителя в области общего образования с элементами специального образования;
- повышение квалификации учителей общеобразовательного учреждения в области инклюзивного образования;
- рабочие программы освоения предметов в условиях инклюзивного образования детей с ОВЗ в соответствии с образовательными стандартами;
- тьюторское сопровождение ребенка с ОВЗ в процессе обучения;
- доступная среда (устранение барьеров, обеспечение дружелюбности, оснащение образовательного процесса ассистирующими средствами и техническими средствами обеспечения комфортного и эффективного доступа);
- коррекционно-развивающая предметная среда обучения и социализации;
- консолидация обучающихся, развитие навыков взаимодействия и взаимопомощи;
- нацеленность воспитательной системы учреждения на формирование и развитие толерантности у всех участников образовательного процесса.

Из этого следует, что в образовательных учреждениях несколько меняется состав обучающихся, что, в свою очередь, требует формирования педагога «нового типа», который будет способен создавать условия для обучения детей с ОВЗ с учетом их возможностей и потребностей.

В практике «инклюзивного образования» специалист обязан проектировать и адаптировать образовательный процесс, содержание учебных дисциплин для всех обучающихся, независимо от их возможностей, что обеспечивает качество и доступность образования. Кроме того, педагог должен активно взаимодействовать с другими специалистами образовательного учреждения и нести полную ответственность за свои действия.

А вот деятельность специалистов в условиях реализации инклюзивной практики, приобретает определенную специфику. Педагог-психолог, учитель-логопед активно привлекаются к созданию условий для адаптации, обучения и социализации детей с ОВЗ (с инвалидностью).

Педагог-психолог проводит диагностику, разрабатывает индивидуальный маршрут по работе с ребенком с ОВЗ, повышает психологическую компетентность участников образовательного процесса.

Учитель-логопед по результатам диагностики устанавливает вид речевого нарушения, разрабатывает планы и программы обучения детей, проводит коррекционные занятия. Также учитель-логопед проводит совместную работу с другими по обогащению и систематизации словарного запаса учащегося (ребенка с ОВЗ).

Тьютор (ассистент) - специалист, осуществляющий непосредственное сопровождение ребенка с ОВЗ в течение учебного процесса. В его обязанности входит помощь самому ребенку, его родителям, педагогам в адаптации в новой среде и формировании учебных навыков.

Учитель является основным участником круга специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ, его семьи, других участников образовательного процесса.

Деятельность учителя по адаптации образовательной программы для обучающихся с ОВЗ осуществляется в несколько этапов:

1. Педагогическая диагностика:
2. Определение возможностей и затруднений в освоении образовательной программы, определение цели и задач помощи ребенку с ОВЗ в усвоении учебного предмета.
3. Анализ образовательной программы по предмету, выделение существенных дидактических единиц, универсальных учебных действий, обязательных для освоения обучающимся.
4. Календарно-тематическое планирование по предмету.
5. Постановка цели и задач урока по определенной теме в соответствии с предполагаемым уровнем освоения ребенком с ОВЗ данной темы.

Таким образом, внедрение инклюзивной практики способствует применению новых организационных технологий, что, в свою очередь повышает уровень компетентности педагогов и способствует сохранению ровного эмоционального состояния всех участников образовательного процесса во время включения ребенка с ОВЗ в среду образовательного учреждения.

Используемая литература

1. *Алехина С.В.* Современный этап развития инклюзивного образования в Москве // Инклюзивное образование: Сборник статей / отв. ред. Т.Н. Гусева. — Москва: Центр «Школьная книга», 2010. — Вып. 1.
2. *Алехина С.В., Алексеева М.А., Агафонова Е.Л.* Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование, 2011, № 1.

3. *Карпенкова И.В.* Тьютор в инклюзивном классе, сопровождение ребенка с особенностями развития. Из опыта работы. — М.: Изд-во Теревинф, 2010.

Олейникова И.А., ст.преподаватель

ГАУДПО ЛО «ИРО»

СОЗДАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В сложных современных условиях развития России проблемы сохранения и целенаправленного формирования здоровья детей приобретает особую важность и актуальность, поскольку напрямую связаны с будущей безопасностью и независимостью страны. Именно поэтому ключевыми принципами в Национальной стратегии действий в интересах детей на 2017—2022 годы выделены принцип сбережения здоровья каждого ребенка и принцип внимания к группе уязвимых категорий детей, в которую входят и дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

В Липецкой области проживает 143,9 тыс. инвалидов, в том числе 3,9 тыс. детей-инвалидов.

По данным мониторинга органов социальной защиты населения, в области 1316 инвалидов-колясочников, 4790 инвалидов с нарушением функции зрения, 1733 инвалидов с нарушением функции слуха.

Нерешенность вопроса о полной доступности приоритетных объектов в приоритетных сферах жизнедеятельности инвалидов, таких как здравоохранение, образование, труд, культура, физкультура и спорт, социальная защита, сфера транспорта и сфера информации и связи, сказывается на снижении социальной активности инвалидов, негативно отражается на качестве их жизни, усиливает социальную зависимость, вынужденную изоляцию инвалидов, обуславливающую потребность в медицинских и социальных услугах в стационарных и домашних условиях, создает социальную разобщенность общества.

Неотъемлемой частью реабилитации инвалидов и интеграции их в общество является получение общего и профессионального образования.

В 270 общеобразовательных организациях области обучаются 1190 детей-инвалидов, и 601 ребенок-инвалид обучается на дому. Для всех детей-инвалидов реализуются индивидуальные программы реабилитации. Адаптацию к условиям обучения детей-инвалидов в общеобразовательных школах области обеспечивают 89 психологов, 56 логопедов, 89 дефектологов

Одной из мер по оказанию реабилитационно-образовательной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья является реализация государственной программы РФ «Доступная среда». Программа направлена, в том числе, и на создание условий для совместного обучения и социального взаимодействия детей с ограниченными возможностями здоровья, детей – инвалидов, и лиц, не имеющих нарушений развития.

Для того чтобы ребенок с ОВЗ смог в полной мере реализовать свои образовательные потребности и получить социальный опыт из федерального бюджета выделяются значительные денежные средства на создание архитектурной доступности в базовых образовательных учреждениях: установку пандусов, лифтов, реконструкцию дверных проемов, оснащение специальным учебным, реабилитационным, компьютерным оборудованием.

В области сформирована сеть базовых общеобразовательных организаций, в которых создается универсальная безбарьерная среда для инклюзивного образования детей-инвалидов. В образовательных учреждениях создана безбарьерная среда: центральный вход оборудован современным пандусом, первый этаж подготовлен для обучения маломобильных ребят, оборудован специальный санузел. Но основные барьеры, которые разделяют обычных детей и детей с ОВЗ, детей-инвалидов всё-таки не физические, а информационные и коммуникационные. Для преодоления данных барьеров необходимо наличие специализированного оборудования для организации образовательного процесса. Для слабовидящих детей установлены стационарный и многофункциональные портативные увеличители SmartViewVersa +, служащие для увеличения и демонстрации текста и объектов с различных поверхностей. Для улучшения слухового восприятия речи, коррекции произношения детей с нарушением слуха приобретен Инфракрасный динамик-усилитель И.Р. Свифт «Инфракрасный помощник». Использование данной техники способно нивелировать проблемы слабослышащих и слабовидящих детей, тем самым обеспечить доступ к образовательной среде, а также к пространству взаимодействия с обычными детьми.

Ещё одну группу, требующую особого внимания и организации специального коррекционно-развивающего сопровождения в образовательном учреждении, представляют дети с нарушениями речи различного характера и степени выраженности. Являясь одной из самых сложных психических

функций, речь не является врождённым свойством человека, а формируется в процессе его роста и развития. Уровень речевого развития – один из самых важных показателей общего развития ребёнка. У детей младшего школьного возраста речевые нарушения могут проявляться как в форме лёгкой речевой недостаточности (сюда относятся нарушения произношения звуков речи при нормальном развитии остальных компонентов речи), так и в форме глубоких расстройств речевой деятельности, которые препятствуют осуществлению языковой коммуникации и оказывают влияние на различные стороны психического развития. Большинство из этих нарушений приводят к значительным трудностям в овладении учебной деятельностью, таким как хроническая неуспеваемость по русскому языку и чтению. Чтобы максимально полно удовлетворить особые образовательные запросы и потребности этой группы обучающихся и их родителей (законных представителей) в образовательных учреждениях функционирует логопедический пункт. В логопедическом кабинете установлен коррекционно-развивающий программный комплекс «Живой звук», предназначенный для помощи детям, имеющим нарушения слуха и речи разной степени тяжести и происхождения. Включенные в комплекс специально разработанные учебные программы имеют коррекционную направленность и обеспечивают формирование практических речевых навыков, развитие слухового восприятия и предназначены для проведения как индивидуальных, так и групповых занятий. Кроме того, использование коррекционно-развивающего программного комплекса «Живой звук», позволяют активизировать деятельность самого ребёнка, обеспечивают устойчивый интерес с коррекционно-развивающим занятиям и тем самым стимулируют развитие памяти, различных операций логического мышления и речи.

В школах функционируют сенсорные комнаты – специально оборудованное помещение, которое предназначено для проведения лечебно-профилактических сеансов с детьми и взрослым с различными отклонениями в развитии, а также для улучшения качества жизни здоровых людей. Занятия в сенсорной комнате обеспечивают коррекцию и профилактику нарушений детской психики, так как научно доказано, что через работа мозга активизируется через движение и дыхание, стимуляцию работы различных рецепторов: зрения, слуха, обоняния, осязания. Понятие «сенсорная комната» было впервые представлено М. Монтессори, известным педагогом, врачом при описании дидактической среды развития для детей. Сенсорная комната, с точки зрения М. Монтессори – это среда, насыщенная автодидактическим материалом для занятий с детьми. В настоящее время под сенсорной комнатой чаще всего понимается «тёмная сенсорная комната», в которой присутствуют специальная мебель, световые эффекты, релаксационные или, наоборот, активизирующие звуки, запахи при полном или частичном общем затемнении. В настоящее

время в школе проходят апробацию программы коррекционно-развивающих занятий с учащимися с использованием элементов сенсорной комнаты. Основной целью этих занятий является снятие физического и психического напряжения, развитие способности к самоконтролю над эмоциями и поведением, формирование навыков конструктивного поведения, повышение общей энергетики организма и интеллектуальной активности.

Таким образом, реализация программы «Доступная среда» позволяет оснастить здоровьесберегающую среду в общеобразовательном учреждении новейшими технологиями, направленными на сохранение и укрепление здоровья обучающихся, в том числе с ограниченными возможностями здоровья.

Оришева Е.Е.

г. Липецк, ГАОУ «ЦОРиО»

ЦДО детей-инвалидов Липецкой области

ИГРОВАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ

На сегодняшний день в лексиконе современного учителя прочно обосновалось понятие педагогической технологии. Педагогическая технология – совокупность способов организации учебно-познавательного процесса или последовательность определённых действий, операций, связанных с конкретной деятельностью педагога и направленных на достижение поставленных целей. [1] В условиях реализации требований ФГОС основного общего образования наиболее востребованными являются следующие педагогические технологии: информационно-коммуникационные, здоровьесберегающие, игровые, модульные, проектные, технологии критического мышления, технологии личностно-ориентированного развивающего обучения, проблемного обучения и др. Нынешний учитель с успехом применяет их на своих уроках и во внеурочной деятельности. Каждая технология по-своему интересна, и учитель вправе выбирать любую, исходя из поставленных цели и задач урока или внеклассного мероприятия. Часто педагог использует не одну, а несколько технологий, или элементы технологий, применяет на занятии оригинальные методические приёмы, в результате рождается авторская педагогическая технология учителя. Бесспорно, для

учителя, работающего на технологическом уровне, главным в работе будет познавательный процесс в его развитии.

Остановлюсь подробнее на использовании игровой педагогической технологии на уроках русского языка и литературы в Центре дистанционного образования детей-инвалидов Липецкой области. Несмотря на то, что она, если можно так выразиться, является одной из самых старых, всё равно остаётся эффективным методом для тренировки памяти, развития познавательных и творческих способностей, помогает развивать речевые умения и навыки, стимулирует умственную деятельность, внимание обучающихся. Всем известно, что дети-инвалиды – самая уязвимая и легкоранимая часть нашего общества, поэтому учитель, работающий с ними, должен использовать в своей деятельности все способы и методы обучения, которые помогли бы им стать полноценными участниками образовательного процесса. Но нельзя забывать, что наши ученики – всего лишь дети, которым нравится играть. Но педагогическая игра, в отличие от обычной, к которой привыкли школьники с раннего детства, имеет чётко поставленную цель обучения и прогнозируемый результат. Роль игры в учебном процессе трудно переоценить: она служит для создания приподнятой эмоциональной обстановки на уроке, помогает преодолеть пассивность школьников, наряду с получением новых знаний или любой формы контроля. Игровая технология позволяет школьникам по-новому посмотреть на изучаемый предмет, помогает заинтересоваться им, и в результате учебный процесс становится более продуктивным. Использование игры на учебных занятиях даёт возможность учителю помочь ученикам с особыми образовательными потребностями повторить материал, запомнить новый и закрепить изученный. Разумеется, эта педагогическая технология используется на уроках русского языка и литературы разных типов: будь то уроки «открытия нового знания», рефлексии или уроки методологической направленности, – позволяет обогащать лексикон обучающихся, расширять их кругозор. Кроме того, при помощи игровой технологии можно осуществлять щадящий, психологически непринуждённый контроль знаний, благодаря этому у учеников исчезает чрезмерно болезненная реакция на неудачные или неправильные ответы и у учителя подход в обучении становится более тонким и деликатным, что очень важно для психологического комфорта детей-инвалидов на уроках. Педагогическая игра выполняет важные функции:

- социализации – способствует включению детей в систему общественных отношений, усвоению норм поведения;
- коммуникативную – способствует активному взаимодействию учителя с учеником;
- развлекательную – способствует пробуждению интереса к предметам;

- терапевтическую – способствует преодолению трудностей, возникающих в других видах деятельности;
- диагностическую - способствует выявлению отклонения от нормы, самопознанию в процессе игровой деятельности;
- коррекционную – внесение изменений в личностные показатели;
- познавательную – способствует усвоению школьниками нового материала, закреплению ранее изученного.

Игровая технология предоставляет возможность педагогу на уроках русского языка и литературы научить детей раскрывать понятия, характеризовать, сравнивать, обосновывать, применять на практике полученные знания.

Я приведу лишь некоторые варианты заданий, используемых мною на занятиях.

❖ «Предложения рассыпались»

Данное задание способствует развитию внимания, слухового и визуального восприятия, аналитического и логического мышления.

На слайде написаны концовки предложений с использованием отрицательных местоимений. Учитель произносит начало предложений, ученик должен его закончить, выбрав из предложенных подходящие отрицательные местоимения.

Если ты не получил желаемого, то скажешь, что ушёл...

Если тебе что-либо не нужно, то говоришь, что тебе это ...

Когда ты категорично от чего-то отказываешься, то говоришь, что тебе это ...

Если тебя незаслуженно отругали, то ты говоришь, что пострадал ...

Слова для справок: ни при чём, ни за что ни про что, ни с чем, ни к чему.

❖ Работа с деформированным текстом

Задание: восстанови данный ниже текст.

Данное задание способствует развитию внимания, творческого мышления, устной и письменной речи, аналитического и логического мышления, позволяет отрабатывать норму лексической сочетаемости слов.

ЗМИА

Влпыа сген. В лусе тиох. Мдвееди зллеаги в брлгеоаи и сптя. Блкеи стидя в длпхуа и грзуыт хроои. Зйкаи зллазеи дпо ктстуы. Злые влоик по лсеу.

ОТЕЛ

Нтсаола отель. В лсеу хиот. Мдведеи лятаяском лйонима. Бклеи рютбоаси рхоеи. Зкйаи в хырес бухшак ряззятс ан лопяне. Вклои хотосятя ан хин.

❖ **Связный текст из набора слов**

Данное задание способствует развитию внимания, творческого мышления, устной и письменной речи, аналитического и логического мышления, оперативной памяти, лингвистической интуиции.

Задание: составь связный текст, используя предложенные части речи.

Машина, видеть, трава, ехать, дорога, колесо, вдруг, гвоздь, остановиться, шина, ключ, надевать, снимать, дырка, лопнуть, леса, деревья, дальше, принести, клей, отдых, бензин, солнце, лето, облака, небо, ветерок, хорошо, море, спать, крепко, далеко, близко.

Дополнительное задание: дополнить получившийся текст именами прилагательными.

❖ **«Истории с наречием»**

Интересная история

Наречия с шипящим согласным на конце имеют очень мягкий характер.

Запарился? – Открой окно настежь. Хочешь посмотреть на солнышко? Укладывайся навзничь. Только три наречия не согласились быть такими уступчивыми мягкими. Назови эти наречия.

История с отрицанием

Наречия очень дружны с частицей НЕ. Как встретятся – так сразу радуются и веселятся. А некоторые из них вообще без этой частички жить не могут – тотчас теряют своё значение. Назови такие наречия.

Житейская история

В стародавние времена очень дружно жили наречия-близняшки ЧУТЬ и ЧУТЬ, ТИХО и ТИХО, двойняшки МАЛО и ПОМАЛУ, ДАВНЫМ и ДАВНО, сестрички ПОДОБРУ и ПОЗДОРОВУ, НЕЖДАННО и НЕГАДАННО. Но вдруг начали ссориться. Да так рассорились, что чуть было жить по отдельности не стали. А на выручку к ним пришёл студент-иностранец. И имя у него чужестранное, запомнишь не сразу. Он их теперь за руки водит и не отпускает. Назови его имя.

❖ **«Пословица недаром молвится»**

Работа с пословицами способствует развитию аналитического, логического мышления, умению сосредотачиваться, пониманию причинно-следственных связей. Малые фольклорные жанры легко запоминаются детьми и без труда ими воспроизводятся. Однако в них заложены сложные обобщения

групп сходных явлений, эффективность таких заданий и заключается в осмыслении этих завуалированных посланий. Вот несколько из них.

➤ *Задание: ответ на вопросы подходящей пословицей или поговоркой.*

А) Марина собралась делать уроки, долго искала ручку, карандаш. Потом куда-то делся учебник, потерялась тетрадь... И домашнее задание осталось невыполненным. А маме сказала, что ей времени не хватило.

Какую пословицу мама напонила своей дочери?

Б) Денис часто грубил друзьям, подводил их в сложных ситуациях, и они перестали с ним дружить. Какие пословицы можно привести?

В) Катя поделилась со своей лучшей подружкой Милой своим секретом, а та не утерпела и рассказала другой подружке Наташе, а Наташа проболталась Свете, и скоро о Катином секрете узнали все одноклассницы. Какую поговорку можно вспомнить?

Г) Как-то Серёжа похвастался, что ему с лёгкостью удастся обыграть Диму в шахматы. Какой пословицей ответил ему Дима?

Д) У Андрея был замечательный перочинный ножик, но он его не берёт, оставлял где ни попадя и наконец потерял. А тут пришло время идти в поход, а ножика нет... Что сказали Андрею друзья?

Е) Целую неделю Даниил не выполнял домашнее задание и в итоге получил двойку. «Это случайно!» - сказал он маме. Что мама сказала сыну?

Ж) Костя пошёл на пруд ловить рыбу, закинул две удочки. На одной клюнуло и тут же - на другой. Костя бросил первую, кинулся ко второй. Пока бежал, рыба сорвалась с обеих удочек. Какую пословицу ему можно напомнить?

Исходя из способностей и психологического настроения детей-инвалидов, можно на слайде вперемешку написать пословицы.

➤ *Задание: исправь пословицы и поговорки.*

- Два сапога – тара.
- Голод не щётка.
- На безрыбье и бак рыба.
- Не делай из муки слона.
- Первый клин всегда колом.
- Мы и сам с ушами.
- Нашла коза на камень.
- Один в золе не воин.
- Сашу маслом не испортишь.
- Не ноги горшки обжигают.

- Полк в овечьей шкуре.
- Правда глаза полет.
- Лось человека не красит.
- Не зная броду, не суйся в моду.

Это задание очень нравится школьникам, всем без исключения: они улыбаются, смеются, что имеет большое значение для такой категории детей.

➤ *Задание: найди пословицу.*

На слайде в столбик написаны слова, к каждому из которых необходимо добавить по одной букве в начале, в середине, или в конце. В результате получатся новые слова. И из новых букв при чтении сверху вниз получится пословица.

Шпага - шпагаТ	Пол - полЕ	Банк – бЛанк
База - базаР	Рыба - рыбаК	Тир – тирЕ
дача - Удача	Плата - пАлата	Бак – баНк
Заря - заряД	Сачок - сКачок	Угол- уголь
Кума - кумаЧ	Клад - Оклад	Дуло – дуПло
Блок - бЕлок	Пот – поРт	Тара – Отара
Газ - гЛаз	Ария - арМия	Катер – кРатер
Свет - сОвет	Парк - парИк	Бор – борТ
Шея - шВея	Сон - сТон	Рис - Ирис
	Том - Атом	Сук- сТук

В Центре дистанционного образования каждому учителю предоставляется возможность работать на образовательной платформе Moodle, где он может разрабатывать собственные обучающие электронные курсы, включающие в себя традиционные и инновационные формы обучения, и что немаловажно, не обладая при этом навыками программирования. В содержимом моих обучающих курсов «Русский язык», «Литература», «Неделя гуманитарных наук» (разделы, посвящённые литературе и русскому языку, творчеству писателей-юбиляров), «Литературное наследие народов России» являются различные тексты, фотографии, картинки, презентации, ссылки на онлайн-словари, аудио-, видеофайлы и, конечно же, тесты, многие из которых построены с опорой на игровую педагогическую технологию.

Например, при изучение темы «Фразеология. Культура речи», ученики заходили на электронный курс «Русский язык», переходили на ресурс «Тест» под названием «Реши и улыбнись». Этот тест построен на основе функции «перетягивание ответа», который очень нравится детям. Задание: подобрать к фразеологизмам из первой колонки синонимичные из второй. Или ещё один интересный тест, в который входят несколько вопросов, построенные при использовании разных функций: и решение ребусов, и множественный выбор, и перетягивание ответов.

При проведении внеклассных мероприятий в Центре дистанционного образования я также использую электронные курсы, выполненные в виртуальной образовательной среде Moodle. Как и большинство обычных гуманитарных внеклассных мероприятий, эти курсы созданы на основе игровой педагогической технологии. Очень интересные разделы, посвящённые русскому языку, литературе, в которых в изобилии представлены рубрики с игровыми тестами и страницами. Например, в курсе «Неделя гуманитарных наук» - это и «Мудрость Востока», и «Сказочный блицопрос», «Викторина «Сколько?», и литературные шарады, ребусы и анаграммы, и викторина «Инициалы», и, конечно же, «Филологический привал», в которых в занимательной форме даётся новая информация и проверяются полученные ранее знания.

Или в электронном курсе «Литературное наследие народов России», посвящённом Международному дню родного языка, разделы тоже очень интересные и информативные и носят не только развлекательный, но и обучающий характер. Разные по форме и содержанию ресурсы показывают и рассказывают школьникам о многообразии языков, являющихся большим достоянием человеческого наследия. Некоторые разделы ученики могут самостоятельно просмотреть, изучить в любое удобное для них время. Следовательно, школьники становятся активными участниками образовательного процесса.

Использование такой инновационной формы работы на образовательной платформе Moodle, наряду с привычными видами работы, разнообразит и преобразует деятельность учителя и учеников, она становится интересной, увлекательной, захватывающей. Таким образом осуществляется системно-деятельностный подход в обучении детей-инвалидов.

Подводя итоги, можно сделать вывод, что в результате применения методов и приёмов игровых технологий на уроках русского языка и литературы и во внеклассных мероприятиях выполняются следующие задачи: активизация мыслительной деятельности, стимулирование познавательной деятельности, формирование ассоциативного запоминания, усиление мотивации к изучению предметов и др. Всё вышесказанное говорит об эффективности обучения детей-инвалидов в процессе педагогической игры.

Литература:

1. <http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/79-genera-didactic-techniques/4899-2014-03-23-16-33-40.html>

Оробец В. А.

**Тамбовская область, город Мичуринск,
МБДОУ ЦРР ДС «Сказка», воспитатель**

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Кафедра дефектологии

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина»
Педагогический институт

Наша статья посвящена проблеме «Особенности развития наглядно-образного мышления у дошкольников с задержкой психического развития». Несмотря на расхожее мнение одной из актуальных проблем в развитии личности старших дошкольников, в частности ее познавательного мира является интеллектуальное развитие и формирование мышления.

Я попытаюсь доказать, что мышление старших дошкольников характеризует активным поиском отношений и взглядов между различными событиями, явлениями, вещами, предметами. Как раз направление на воспроизведение непосредственно не замечаемых связей и взглядов (например, причинно - следственных связей), на выделение в вещах и явлениях основного и основополагающего, значительного и незначительного и отличает мышление как познавательный процесс от восприятия и чувства. Реализовывая мыслительные операции: разбор, анализ, сравнить, абстракцию, обобщение, конкретизацию, систематизацию - ребенок достает свежие знания. Вопреки мышлению ребенок сможет по-новому осознать данные своего сенсорного опыта, определять причинно - следственные зависимости между явлениями, делать выводы, предугадывать ход событий, менять и улучшать практику.

Старший дошкольный возраст проявляет этапом усиленного формирования психики на основе тех предпосылок, которые сформировались в раннем детстве, и наиболее чувствительным для развития основных психических процессов. Должны быть раскрыты и предельно употреблены вероятности этого возраста для всех категорий детей. Это особенно значимо для детей с патологическим развитием, так как ранее начало учебы является одним из главных соглашений наибольшей коррекции и компенсации их психического развития.

Несмотря на то, что проблема мышления детей с ЗПР разбирались в общей литературе, нынешних опытных исследований операциональной стороны мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития практики нет, что доставляет трудность для проведения коррекционной работы. Именно поэтому особенности мыслительных операций детей с ЗПР и поиск лучших путей коррекции нарушения мышления у данной категории дошкольников обуславливают актуальность, теоретическую и практическую значимость выбранной темы работы.

Объект исследования: наглядно-образное мышление детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Предмет исследования: развитие наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Цель исследования: развитие наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

В соответствии с целью были поставлены следующие **задачи:**

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и совместную литературу по проблеме развития наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста с ЗПР.

2. Составить и рассмотреть диагностическую программу, направленную на обнаружение уровня развития наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста детей с ЗПР.

3. Учтя результаты диагностики, разработать и апробировать психокоррекционную программу, оказывающую содействие развитию наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

4. Рассмотреть результативность проведенной работы, сделать выводы.

Задержка психического развития - это состояние характеризующееся заторможенным темпом психического формирования, личностной незрелостью негрубыми нарушениями познавательной деятельности, обладающая тенденцией к возмещению в условиях особого обучения и воспитания [9].

Мышление имеет отношение к одному из самых сложных психических процессов, выражающихся предметом изучения ряда наук - от философии и логики до психологии и медицины.

По суждению А. М. Прохорова (1985) мышление предопределяет как высшая стадия человеческого осмысления, процесса воспроизведения объективной реальности, разрешает приобретать знания о таких объектах, свойствах и отношениях настоящего мира, которые не возможно

непосредственно восприняты на чувственной периоде знания. Мышление человека имеет общественно-историческую природу, непосредственно соединенной с практическим занятием [8].

А. В. Петровский (1986) приводит надлежащее определение: мышление - это общественно определенный, постоянно соединенный с речью психический процесс разыскивания и закрытий, существенно свежего, процесс прямого и обобщенного воссоздания реальности в ходе ее разбора и анализа [5].

И. С. Якиманская (1989) устанавливает мышление как совокупность психических процессов, состояний, поступков человека, сосредоточенных на решение разнообразных задач (практических, теоретических) и обеспечивающих это решение (установление ответов на найденные вопросы, доказывающий или опровергший выдвинутую гипотезу). Внутренне принятая человеком задача, т. е. некоторое изображение о желанном будущем, данное в ситуациях теоретических вероятностей и дополнений показывает системообразующим звеном процессов мышления [2].

Р. С. Немов (1995) подает подобающее выражение: мышление - это особенного рода абстрактное и практическое занятие, рассчитывающая систему подключенных в нее воздействий и операций приблизительно - исследовательского преобразование и познавательного характера [5].

Мышление вырабатывает структуру персонального сознания, классификационно-оценочные эталоны индивида, его конкретность оценки, свойственную для него трактовку явлений. От иных психических процессов мышление выделяется тем, она почти всегда объединена с наличием проблемной обстановки, задачи. В мышлении на основании сенсорной информации делают назначенные практичные и конкретные выводы. В процессе мышления отражают не только некоторые вещи, явления и их свойства, но и связи, имеющиеся между ними [5].

Тем не менее наглядно-действенное мышление характеризует неосуществимостью отвлекаться от крайне ограниченной и строгой системы связи между собой и вещами и иными людьми. Беспристрастное мышление в этом этапе формирования характеризует также мощным синкретизмом, когда неизменные симптомы соединяются в какой-то комплекс, несомненно не воспроизводящий суть объекта или явления [7].

Л. С. Выготский (1932) подошел к такому мнению, что с раннего детства, ребенок едва отмечает встречающиеся отношения между объектами, но и берется сам находить новейшие действия. Уже на уровне наглядно-действенного мышления появляется масса простых форм мышления, такие как, например, отвлеченность и обобщенность. Ребенок поглощает те приметы, которые значимы для применения, другие откладывают на потом. В наглядно-

действенном мышлении встречаются фигуры, которые знакомят, с результатом в конце [3, с.34].

Главным видом мышления является образ, который характеризуется обилием частых связей, закономерностей в предпочтении признаков, высокой долей субъективизма с доминированием эмоциональных компонентов.

Одинаковой особенностью наглядно-образного мышления является то, что мыслительный процесс в нем прямо соединен с восприятием окружающей реальности. Думая наглядно-образно, человек привязан к реальности, а сами фигуры, нужные для мышления, показаны в его короткой и оперативной памяти. Взаимодействие с видимым объектом - существенное соглашение мыслительного процесса. Подобное взаимодействие возможно происходит как в плане практических преобразований, так и в плане зрительного восприятия. В процессе конечного появляется образ воспринимаемого предмета, и выполняет разного вида преобразование данного типа [7].

С. Л. Рубинштейн (1958) в свою очередь открыл, что обогащение опыта ребенка подходит не размеренно. С отдельными вещами он сталкивается часто и, разнообразно работая с ними, рано выделяет их, распознает качества, стороны, свойства, что приведет к обобщенному их изображению. С иными объектами он сталкивается не часто и более ограниченно узнает их. Фигуры данных вещей длительно берегут. Преобладание этими фигурами единичных вещей и придает мышлению ребенка конкретно образный характер [8, с.18].

В ходе исследований (С. Л. Рубинштейн, 1946; В. П. Зинченко, 1962; Б. Г. Ананьев, 1964; Л. Л. Гурова, 1969; А. А. Люблинская, 1974; А. В. Запорожец, 1986; И. С. Якиманская, 1989 и др.) доказательно изображена значимая роль наглядно-действенного и наглядно-образного мышления в интеллектуальном формировании дошкольников. Формирование этих форм мышления в существенной мере устанавливает ценность перехода к более сложным, понятийным конфигурациям мышления. В связи с этим в нынешних психологических изучениях основное место овладевает исследование важнейших функций этих более простых форм, установление их роли во всеобщем процессе умственного развития ребенка.

Зафиксировано также, что к концу дошкольного этапа мышление доходит очень высокого уровня, базируется на модели, схемы, на словесно зафиксированные образы, отношения и взгляды между объектами действия. Можно утвердить, что наглядно-образное мышление к концу дошкольного возраста близко связано с речевой деятельностью ребенка. Итогом формирования наглядно-образного мышления делается увеличение и проявление творческой возможности, а в дальнейшем намеренного и полного

изучения детьми учебной деятельностью (А. Н. Соколова, 1968; Д. Б. Эльконин, 1989 и др.).

Разница мыслительной деятельности от других психологических процессов состоит в том, что предоставленное занятие соединено с постановлением проблемы ребенка, какой-либо задачей. Мыслить в различии от воспринять происходит за гранью телесного данного. Мышление на начале сенсорного извещения делают установленные умозрительные и теоретические исключения. Это отображает жизнь только лишь в облике отдельных вещей и их свойств, но и определяет связи, имеющиеся между ними, какие-либо плотнее всего непринужденно, в самом воспринять человека не представлены.

С раннего детства ребенок дошкольник мыслит, основываясь на изображения. Разные образы и представления производят мышление ребенка дошкольного возраста разносторонним, сходящим за границы условия, а существенно расширяет пределы постижения.

Трансформирование в мыслительной деятельности ребенка дошкольника, главным образом, соединено с тем, что вводят все больше тесных взаимосвязей с речью. Таким образом, взаимосвязь приводит к появлению конкретного мыслительного процесса-рассуждения; к перестроению связей практической и умственной деятельности, порой речь приступает осуществлять собирающуюся функцию; к большому формированию мыслительных операций и целой мыслительной функции, так отмечает А. А. Люблинская (1971) [4].

Присутствие проблемы доказывает о проблеме мышления, потому что в нем воспроизводит начавшаяся перед ребенком умственная или практическая задача. У дошкольника возникают вопросы познавательного характера, доказывающие о формировании любознательности, устремления познавать мир. Ребенок разыскивает целесообразный в организации занятия, пробует найти значение предметов, подходящих по смыслу между наружными приметам и предназначением предмета. Соображение понятия, понятное ребенку, конечно растет на всем дошкольном возрасте [4].

В. Г. Степанов (1998) замечает, что формирование причинности подходит по трем назначениям: первое, ребенок от воспроизведения врожденных симптомов переключается к появлению скрытых, внутренних; второе, большое осознание оснований меняется в большей степени перемешанным и правильным разъяснением; третье, ребенок дошкольного возраста воспроизводит не одну причину предоставленного явления, а разностороннюю закономерность. Ребенок реагирует на небылицы, перевертыши, в которых отмечает совместность реальности [11].

Некоторые ученые (Борякова Н. Ю., Власова Т. А., Лебединская К. С. и др.) в личных трудах подмечали, что ЗПР причисляется к «пограничной»

конфигурации дизонтогенеза и формулирует в медленном темпе развития разных психических процессов. Важнейшим основанием ЗПР проявляются минимальные повреждения мозга ребенка или врожденные, или приобретенные в утробе матери, а также в младенческом возрасте. ЗПР возникает инфекциями в следствии слабой центральной нервной системы, повреждением коры головного мозга, нарушением эндокринной системы (Доминикевич С. А., Певзнер М. С. и др.).

М. С. Певзнером и Т. А. Власовой (1971) было обнаружено, что дети с задержкой психического развития присуще уменьшение внимания и работоспособности. Внимание у таких детей охарактеризует шаткостью, наблюдаются его частые сомнения, неровная работоспособность. Тяжело составить, направить внимание детей и сдержать на протяжении долгого времени [1].

Таким образом, разобрав психолого-педагогическую литературу, мы можем сделать вывод о том, что мышление является высшим познавательным процессом. Оно знакомит с новыми знаниями, активно формирует творческое отображение и преобразование человеком реальности. Мышление вершится по законам, всеобщим для всех людей всеобщими являются главные формы мышления, действия и операции, их устройства. Совместно с тем в мышлении выражаются и отличия людей, их персональные особенности. Они проявляются в большой или маленькой независимости мышления, его критичности, последовательности, эластичности, глубине, стремительности, в разнообразных отношениях разбора и анализа. Мышление ребенка развивается в ходе его предметной деятельности и общения, в ходе начала общего опыта.

Мышление - существенная форма постижения окружающего мира, которая проходит на базе телесного познания. Потому большое значение для полного развития личности ребенка имеет развитие и становление всех видов мышления, этот процесс обязан нести целеустремленный и систематичный характер, что снабжает только в соглашениях образования и воспитания. Значительно также учесть тот факт, что несформированность мыслительной деятельности возможно окажется невосполнимой в более запоздалом возрасте, т. к. достижения каждого периода воспитания мышления не пропадают и не заменяют более запоздалыми этапами, а играют свою роль на протяженности всей последующей жизни.

Литература:

1. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер.– М.: Просвещение, 1973.– 278 с.

2. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся / Под ред. И. С. Якиманской.– М.: Педагогика, 1989.
3. Выготский, Л. С. Мышление и речь // Собрание сочинений.– М., 1982.– с. 445.
4. Люблинская, А. А. Детская психология / А. А. Люблинская.– М.: Просвещение, 1971.– 564 с. Немов, Р. С. Психология: В 3 кн. / Р. С. Немов.– М.: Просвещение, Владос, 1995. 37.
5. Немов, Р. С. Психология: В 3 кн. / Р. С. Немов.– М.: Просвещение, Владос, 1995.
6. Общая психология / Под ред. А. В. Петровского.– М.: Просвещение, 1986.
7. Поддьяков, Н. Н. Мышление дошкольника / Н. Н. Поддьяков.– М.: Педагогика, 1977.– 342 с.
8. Рубинштейн, С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн.– М., 1958.– 586 с.
9. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А. М. Прохоров.– М.: Сов. Энциклопедия, 1985.
10. Ульенкова, У.В. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии. Изучение и психокоррекция / У.В. Ульенкова. – СПб., 2004.
11. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии / Под ред. Е. А. Стребелевой.– М.: ВЛАДОС, 2001.– 164 с.

Отрошко Г.В.
Ярославль, ГАУ ДПО ЯО ИРО

ОРГАНИЗАЦИЯ ШКОЛЬНЫХ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ С УЧЕТОМ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХИКИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Привносимые в нашу практику инклюзивные преобразования в корне изменяют педагогические подходы к организации и проведению всей урочной и внеурочной деятельности. На уроке, на занятии, коррекционном, логопедическом, дополнительном педагог работает с обучающимися с различными образовательными потребностями, особенностями здоровья, поведенческими характеристиками.

Технократические революции, преобразовавшие сферы общения, досуга и воспитания, привели к некоей диссоциации между речевыми возможностями (даже детей с нормальным здоровьем) и требованиями, учебных программ. Речевое развитие подавляющего большинства детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) является недостаточным для нормального освоения школьных программ, а значит, все они имеют право на логопедическую помощь в своей образовательной организации.

Учителя-логопеды всегда вели работу с разными категориями детей. В то же время, всегда внутри профессии бытовала узкая специализация: часть логопедов наряду с сурдопедагогами работала со слабослышащими детьми, другие, с детьми с нарушениями зрения, третьи – с умственно отсталыми обучающимися. Кто-то более профессионально занимался речевыми проблемами, нарушениями процессов чтения и письма у учащихся школьного возраста. Кто-то углубленно работал с детьми с заиканием, с дошкольниками. Есть логопеды, специализацией своей выбравшие запуск речи у неговорящих детей. Сейчас учитель-логопед общеобразовательной школы, как и любой школьный учитель, вынужден стать «многостаночником». От него требуется уметь работать с любой категорией обучающихся. Соответственно, особенно остро встает вопрос о системе профессиональных компетенций, позволяющих логопеду работать с такими разными детьми. Школьный логопед вынужден научиться работать не только с детьми, имеющими нарушения процесса письма и чтения, тяжелые нарушения речи или задержку психического развития, но и с учащимися с несформированностью учебного поведения, расторможенными в двигательном и речевом отношении, с психопатоподобным поведением, гиперактивностью. Таких учащихся также приходится включать в ходе логопедического занятия в групповую работу. Следует подчеркнуть, что логопедические занятия проводятся во второй половине дня, после окончания уроков, когда вследствие утомления у детей снижены возможности регуляции своего поведения и деятельности. Все чаще учитель-логопед вместе с детьми перемещается из-за школьной парты в игровую зону кабинета.

Практиками наработаны приемы решения задач коррекционной логопедической работы с детьми с гиперактивностью, разработаны рекомендации выстраивания стратегии взаимодействия с детьми гиперактивными, расторможенными.

Наиболее общих, стратегических рекомендаций можно сформулировать несколько.

1. *Установление личного контакта с гиперактивным ребёнком.* Для этого следует знать и принимать интересы ребенка. Что для него наиболее ценно, в какие игры любит играть, возможно, занимается каким-то видом спорта, любит какие-то мультфильмы и их персонажей. Взрослый всегда может подыграть интересам ребёнка, использовать их для того, чтобы установить контакт и привлечь к занятию.

2. *Формирование позитивного настроения на контакт с педагогом и ситуацию занятия.* Не так-то легко создать «ситуацию успеха» для ребенка, который изначально неуспешен в разных видах учебной деятельности. Еще не войдя в логопедический кабинет, он уже заранее уверен в том, что там сложно, скучно и неинтересно. Необходимо отработать опыт положительных реакций у ребёнка. Иногда на первичных этапах работы с таким обучающимся стоит

пожертвовать учебным содержанием в пользу игровой формы для того, чтобы ребёнок «накопил» опыт положительных контактов. Учебные формы работы (письмо, чтение, артикуляционную гимнастику и прочее) следует начинать использовать постепенно, не очень заметно для сложного ребёнка. Если ребёнок привык, что у него получается, он стремится к выполнению тех заданий, в которых успешен. Как и мы с вами.

3. *Построение ритуала занятия.* Для детей с нарушением внимания и гиперактивностью важно, чтобы последовательность действий была четко установленной и неуклонно соблюдалась. Что такое организационный этап любого урока? Это своего рода ритуал, предполагающий, что со звонком дети встали на свои места и замолчали. Да и сам школьный звонок – это некий ритуал. Сейчас все чаще в любом классе мы видим учеников, которые «не слышат» звонка, продолжают заниматься своими делами. Поэтому особенно важно совместно с учителем продумать и неуклонно соблюдать ритуал начала урока или занятия. Также стоит четко соблюдать последовательность этапов занятия, на первых этапах единую с учителем последовательность выполнения заданий. Например, найти задание на странице или карточке (если их несколько, отметить нужное карандашом), прочитать инструкцию к заданию, отчеркивая карандашной линией каждое прочитанное предложение, повторить инструкцию, ответить на вопросы о последовательности выполнения задания. Инструкции на начальных этапах должны даваться пошаговые. Выполненная часть отмечается карандашом. В ходе выполнения задания стоит обращаться к инструкции, отмечая, на каком шаге ее выполнения находится ребёнок. В конце выполнения задания стоит вернуться к инструкции, проверяя, все ли выполнено. Безусловно, такая работа занимает немало времени. Однако, если в результате нам удастся приучить ребёнка с гиперактивностью действовать по инструкции к заданию, мы сделали значительный шаг в его воспитании и развитии.

4. *Изменение привычных ритуалов.* Невозможно и не нужно организовывать всю жизнь ребёнка так, чтобы она состояла исключительно из ритуальных, устоявшихся последовательностей. Смена ритуалов может и должна применяться как специальный коррекционный прием. Важно, что этот прием осознается педагогом, т.к. он полезен, но затратен для ребёнка. Поэтому, при подготовке к занятию, следует обязательно продумать степень новизны его содержания для ученика. Что будет новым: содержание материала, форма выполнения задания или изменение ритуала. Если мы изменяем ритуал, то игровые приемы и формы работы лучше взять знакомые ребёнку, хорошо им освоенные. Если новым будет всё, скорее всего, гиперактивный ребенок не будет успешен на таком занятии, а значит, мы получим утомление, и, как следствие, нежелательную поведенческую реакцию.

5. *Установление четких рамок.* Следует совместно с другими педагогами и родителями установить рамки того, что можно, и что нельзя. К примеру, если ребёнок начинает осознавать свое утомление, можно встать, перейти в другую зону логопедического кабинета, пересесть в кресло, встать за конторку, один раз пройти по обозначенному на полу маршруту (клеткам,

«змейке», дорожкам, «цепочке следов»), взять игрушку «антистресс». Нельзя при этом кричать и трогать других детей, их вещи, бросать какие-либо предметы, выбегать из кабинета. Можно взять в условном месте специально для этого ребёнка приготовленное задание в конверте, прочитать его и выполнить (полить цветок, вымыть тряпку, принести пособие). Выполняя такое задание, ребёнок с одной стороны, переключается, двигается, т.е. восстанавливает работоспособность. С другой стороны, он выполняет задание учителя, что позволяет ему остаться в поле одобряемого поведения. А значит, заслужить похвалу, благодарность, повысить самооценку и оценку своей деятельности другими детьми. Для ребёнка, не привыкшего «быть послушным» - это ценнейший опыт. Однако жесткость установленных рамок не должна быть определяющим моментом в этой работе. Гиперактивный ребёнок будет многократно нарушать установленные правила в процессе своего развития и привыкания. Это нормально. Установленные правила должны соблюдаться и на уроках, и дома, при выполнении домашних заданий. Если ребёнку доступно – в зоне отдыха могут находиться песочные или гелевые часы. Ребенок, пересев в кресло, должен перевернуть часы. Находиться в зоне отдыха и движения он может в течение 5 (3, 2) минут. Потом должен вернуться к занятиям. Ученику, который привык к этому заданию, можно предложить несколько таких часов. Он сам может выбрать тот временной интервал, в течение которого будет отдыхать.

6. *Приучение обучающегося к соблюдению правил* – важнейшая задача всех педагогов, работающих с ребёнком и его родителей. Следует объяснить родителям, что от того, насколько удастся приучить ребёнка удерживать свое поведение в рамках дозволенного, зависит во многом его будущее, и не только за школьной партой. Школьное обучение предъявляет высокие требования к уровню произвольной регуляции деятельности младшего школьника. Не только наблюдение за поведением ребёнка с гиперактивностью, но и анализ письменных работ таких обучающихся показывает значительную долю трудностей регуляторного характера. Лучше всего способствует формированию произвольной регуляции игровая деятельность, упражнения в подчинении игровым правилам. Как правило, дети с гиперактивностью с большим трудом овладевают играми с правилами. «Правила в игре есть правила ребенка для самого себя, правила внутреннего самоограничения и самоопределения». [2] Логопедические занятия со школьниками предполагают отработку речевых умений и навыков на игровом материале, в игровой форме. Гиперактивного ребёнка приходится целенаправленно приучать к осознанию и соблюдению правил игры. Успешность этой работы во многом определяется мотивацией ребёнка, целенаправленным поддержанием его интереса в игре. Даже самая интересная игра может утомлять гиперактивного ученика, истощая возможности его саморегуляции. Поэтому, планируя деятельность, требующую от ребенка значительных усилий, логопеду следует ориентироваться на период возможной для ребёнка работоспособности (индивидуальный для каждого обучающегося группы). В группе, где есть гиперактивный ребёнок, стоит планировать такие игры, в которых есть возможность временного выхода его из

игры и возвращения в игру, без ущерба для игрового действия и остальных детей. Можно при подготовке игры предусмотреть для гиперактивного ученика особую роль, требующую от него строгого соблюдения какого-либо правила. К примеру, именно этот ребёнок будет строго следить, все ли задания – этапы игры вами выполнены. Логопед может несколько раз обратиться к нему за помощью, не забывая благодарить за нее.

7. *Оценивание деятельности ребёнка.* Следует помнить, что система оценивания письменных работ ребёнка гиперактивностью должна быть разработана специально для него и использоваться как учителем, так и логопедом. Не следует предъявлять единые для всех детей требования к аккуратности выполнения работ, к почерку, объёму выполнения задания. Работа любого ребёнка на занятии должна получить качественную оценку логопеда. Обязательно следует поощрять достижения ребёнка сразу, в ходе занятия. Давая оценку деятельности гиперактивного ученика, следует акцентировать его внимание на тех моментах работы, когда ему удалось регулировать свою деятельность. Следует помнить, что зачастую самооценка ребёнка с гиперактивностью не является адекватной. Организуя этап рефлексии, следует помочь всем детям оценить степень своих затруднений, помочь определить, чему каждый научился на занятии и что следует закрепить в последующей работе. Особенно необходима такая помощь гиперактивному обучающемуся. Следует помнить, что только положительная оценка логопеда будет мотивировать ученика на дальнейшее взаимодействие с Вами.

Литература.

1. Игровые методы коррекции трудностей обучения в школе/ под ред Ж.М. Глозман – М.: В.Секачев, 2006 – 96 с. – ISBN 5-88923-117-0
2. Д.Б. Эльконин. Психология игры / Д.Б. Эльконин – М.: Книга по Требованию, 2013 – 228 с. - ISBN 978-5-458-36048-7

Панарина М.Е. ,

учитель-логопед МБОУ СОШ № 37 г.Орла

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НАВЫКА ЧТЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Научить детей правильному, беглому, осознанному, выразительному чтению - одна из задач начального образования. И эта задача чрезвычайно актуальна, так как чтение играет огромную роль в образовании, воспитании и развитии человека. Чтение - это окошко, через которое дети видят и познают мир и самого себя. Чтение - это и то, чему обучают младших школьников,

посредством чего их воспитывают и развивают. Умения и навыки чтения формируются не только как важнейший вид речевой и умственной деятельности, но и как сложный комплекс умений и навыков, имеющий обучающий характер, используемый учениками при изучении всех учебных предметов, во всех случаях внеклассной и внешкольной жизни. Следовательно, необходима, систематическая, целенаправленная работа над развитием и совершенствованием навыков беглого, осознанного чтения от класса к классу.

Полноценный навык чтения - это база для дальнейшего обучения всем другим школьным предметам, основной источник получения информации и даже способ общения. С научной точки зрения значимость процесса чтения не менее велика. **Успешное овладение навыком чтения** - один из показателей общего уровня развития познавательной деятельности ребенка, так же как трудности в процессе обучения чтению говорят об отдельных проблемах развития того или иного психического процесса (внимания, памяти, мышления, речи).

Выделяется четыре качества навыка чтения: **правильность, беглость, сознательность, выразительность.**

1. 1. Понятие навыка чтения у младших школьников

Интерес к чтению возникает в том случае, когда читатель свободно владеет осознанным чтением и у него развиты учебно-познавательные мотивы чтения. Условием овладения читательской деятельностью является также знание способов чтения, способов смысловой обработки текста, владение определенными умениями и навыками, которые не должны развиваться спонтанно. Считаю, что одним из вариантов повышения качества чтения в начальной школе является целенаправленное управление обучением чтению. **Чтение** - сложный психофизиологический процесс. В его акте принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы. Об основе этого процесса, как пишет Б.Г. Ананьев, лежат "сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем".

Чтение на своем первичном этапе, на этапе формирования технологии чтения, наш известный психолог Б.Д. Эльконин характеризовал как "**процесс воссоздания звуковой формы слов по их графической модели**". Это значит, что ребенок должен увидеть букву, отдифференцировать букву, определить какая эта буква, а дальше он должен увидеть, отдифференцировать и определить следующую букву. И только, если время опознания второй буквы не будет больше времени забывания предыдущей, не будет забывания, ребенок сможет опознать слог. А эти этапы ребенок проходит достаточно долго.

Процесс чтения - это не тот процесс, который можно сформировать быстренько. К сожалению, за последние 50 лет очень резко сократилось время

обучения чтению и письму, практически в два раза. А если мы возьмем букварь 50-го года и современные учебники, которые ребенок должен уже читать через 2 месяца, то мы поймем, что информационная насыщенность, тот темп, который мы даем ребенку, вырос неимоверно. А возможности ребенка остались теми же. Какие имел он определенные функциональные возможности, такими они и остались. Если в 50-е годы в школу приходили дети почти восьми лет, то в последние 20 лет в школу приходят дети шести лет.

В сложном процессе чтения можно различить три основных момента:

1. Восприятие данных слов. Уметь читать - это значит, прежде всего, уметь по буквам догадываться о тех словах, которые ими обозначаются. Чтение начинается только с того момента, когда человек, смотря на буквы, оказывается в состоянии произнести, или вспомнить, определенное слово, соответствующее сочетанию этих букв.

Не трудно показать, что в этом процессе восприятия букв, как символов определённого слова, большое участие принимают не только зрение, но также память, воображение и ум человека. Когда мы читаем слова, то не только складываем букву за буквой, а, схватив одну или несколько букв, сразу догадываемся о целом слове.

2. Понимание содержания, связанного с прочитанными словами. Каждое слово, прочитанное нами, может вызывать в нашем сознании какие-нибудь изменения, которыми определяется понимание нами этого слова. В одном случае в нашем сознании возникает определённый, более или менее яркий образ, в другом - какое-нибудь чувство, желание или отвлечённый логический процесс, в третьем и то, и другое вместе, в четвертом - никакого образа и чувства, а только лишь простое повторение воспринятого слова или, быть может, другое слово, с ним связанное.

3. Оценка прочитанного. Умение не только прочесть книгу, но и критически отнестись к её содержанию наблюдается, как известно, не всегда.

Мотивом чтения является потребность. У младшего школьника, овладевающего чтением, вначале возникает потребность научиться читать, т.е. освоить звуковую систему и сам процесс чтения - возникновения из букв слова. Это вызывает у него интерес. Освоив первоначальное чтение (грамоту), ученик меняет мотив чтения: ему интересно понять, какая мысль кроется за словами. По мере развития чтения мотивы усложняются и школьник читает с целью узнать какой-то конкретный факт, явление; даже появляются более сложные потребности, например, познать мотив поступка героя, чтобы оценить его; найти главную мысль в научно-популярном тексте и т.д.

Чтение непосредственно связано и с устной речью. С помощью устной речи отрабатывается **выразительность чтения**; при чтении используются средства речевой выразительности, а также связная устная речь для передачи содержания текста и общения между читающими.

Восприятие текстов младшими школьниками не соответствует восприятию зрелого чтеца и имеет ряд особенностей.

Ему свойственна:

- фрагментарность, отсутствие целостности восприятия текста;
- слабость абстрагирующего и обобщающего восприятия;
- зависимость от жизненного опыта;
- связь с практической деятельностью ребенка;
- ярко выраженная эмоциональность и непосредственность, искренность сопереживания;
- превалирование интереса к содержанию речи, а не к речевой форме;
- недостаточно полное и правильное понимание изобразительно выразительных средств речи;
- преобладание репродуктивного (воспроизводящего) уровня восприятия.

Чтобы сформировать чтение как учебное умение, необходимо это обстоятельство иметь в виду. Важно также учитывать особенности познавательной деятельности детей. У детей 6-7 лет еще не развито логическое мышление, оно носит наглядно - действенный характер, требует опоры на практические действия с различными предметами и их заместителями - моделями. Далее постепенно мышление приобретает наглядно-образный характер, и, наконец, возникает логическое абстрактное мышление. Эти ступени развития познавательной деятельности младшего школьника накладывают отпечаток на характер обучения.

Современная методика понимает навык чтения как автоматизированное умение по озвучиванию печатного текста, предполагающее осознание идеи воспринимаемого произведения и выработку собственного отношения к читаемому. В свою очередь такая читательская деятельность предполагает умение думать над текстом до начала чтения, в процессе чтения и после завершения чтения. Именно такое "вдумчивое чтение", основанное на совершенном навыке чтения, становится средством приобщения ребенка к культурной традиции, погружения в мир литературы, развития его личности. При этом важно помнить, что навык чтения - залог успешного учения как в начальной, так и в средней школе, а также надежное средство ориентации в

мощном потоке информации, с которым приходится сталкиваться современному человеку.

В методике принято характеризовать навык чтения, называя четыре его качества: правильность, беглость, сознательность и выразительность.

- Правильность определяется как плавное чтение без искажений, влияющих на смысл читаемого.

- Беглость - это скорость чтения, обуславливающая понимание прочитанного. Такая скорость измеряется количеством печатных знаков, прочитанных за единицу времени (обычно количеством слов в 1 минуту).

- Сознательность чтения в методической литературе последнего времени трактуется как понимание замысла автора, осознание художественных средств, помогающих реализовать этот замысел, и осмысление своего собственного отношения к прочитанному.

- Выразительность - это способность средствами устной речи передать слушателям главную мысль произведения и свое собственное отношение к нему.

Все названные качества взаимосвязаны между собой и взаимообусловлены. Без правильного озвучивания графических знаков невозможно понимание отдельных единиц текста, без уяснения значения каждой единицы нельзя уяснить их связь, а без внутренней связи отдельных взятых компонентов текста не произойдет осознания идеи произведения. В свою очередь, понимание общего смысла произведения помогает правильности чтения отдельных его элементов, а правильное чтение и понимание текста становятся основой для выразительности чтения. Беглость, являясь темпом чтения, при определенных условиях становится средством выразительности.

Таким образом, подготовка чтеца должна строиться с учетом одновременной работы над всеми четырьмя качествами навыка чтения. Данный подход реализуется уже в период обучения грамоте. Еще важнее такую систему работы иметь в виду на уроке при чтении художественных текстов.

В методике наряду с термином **навык чтения** употребляется термин **техника чтения**. Еще до недавнего времени этот термин называл только техническую сторону процесса чтения. Известный психолог Т.Г. Егоров в работе “Очерки психологии обучения детей чтению” рассматривает чтение как деятельность, состоящую из трех взаимосвязанных действий: восприятия буквенных знаков, озвучивания (произношения) того, что ими обозначено, и осмысления прочитанного. У маленького ребенка, который только учится читать, эти действия протекают последовательно.

1.2 Этапы становления навыка чтения у начинающего чтеца

В методической науке выделяют три этапа формирования навыка чтения: аналитический, синтетический и этап автоматизации.

Аналитический этап характеризуется тем, что все три компонента процесса чтения в деятельности чтеца “разорваны” и требуют от ребенка отдельных усилий по произведению конкретных операций: увидеть гласную букву, соотнести ее со слогом-слиянием, подумать, куда надо причитать буквы вне слияния, озвучить каждый увиденный графический слог, т.е. произнести плавно, так, чтобы узнать слово и понять его. Чтение по слогам - это признак того, что ребенок находится на самом первом этапе формирования навыка - аналитическом. Обычно считают, что аналитический этап соответствует периоду обучения грамоте. Однако учитель должен помнить, что каждому ребенку свойствен свой темп в развитии вообще и в овладении навыком чтения в частности.

Синтетический этап предполагает, что все три компонента чтения синтезируются, т.е. восприятие, произнесение и осмысление читаемого происходят одновременно. На этом этапе ребенок начинает читать целыми словами. Однако главным признаком перехода чтеца на этот этап является наличие при чтении интонирования. Важно, чтобы ребенок не просто осмысливал отдельные единицы текста, а соотносил их с целостным содержанием читаемого. Интонация при чтении появляется при условии, если чтец удерживает в сознании общий смысл читаемого. Это обычно происходит на второй год обучения в начальной школе.

Этап автоматизации описывается как этап, на котором техника чтения доведена до автоматизма и не осознается чтецом. Для этапа автоматизации характерно стремление ребенка читать про себя. Главным признаком того, что дети достигли уровня автоматического чтения, является их непосредственная эмоциональная реакция на самостоятельно прочитанное произведение, их желание поделиться первичными читательскими впечатлениями без дополнительных вопросов учителя, стремление обсудить прочитанное.

Такой путь - от аналитического этапа до этапа автоматизации - может быть пройден ребенком в рамках начальной школы при условии, если учитель обеспечит в классе определенный режим работы;

1) упражнения в чтении должны быть каждодневными;

2) отбор текстов для чтения не должен быть случайным, а должен производиться с учетом психологических особенностей детей и литературных особенностей текстов;

3) учителем должна вестись систематическая работа по предупреждению ошибочного чтения;

4) учителем должна быть использована в работе целесообразная система исправления допущенных при чтении ошибок;

5) специально должно быть организовано обучение чтению про себя, предполагающее несколько ступеней: чтение шепотом, беззвучное артикулирование читаемого, "тихое чтение" (в плане внутренней речи), собственно чтение про себя.

На первых этапах обучения чтению и письму, когда очень важен звуко-буквенный анализ, нам очень важно проговаривание. Мы не имеем права учить ребенка читать про себя. Но примерно с 3 класса, может быть, индивидуально, может быть, в очень медленном темпе ребенка нужно учить переходить на чтение про себя. А это другой механизм чтения. Это информация, подаваемая на зрительный анализатор, это происходит совершенно иначе. Мы должны это понимать, но, к сожалению, не делаем, почему? Никто из методистов на это ответить не может.

Итак, первый, второй и третий этап формирования навыка чтения ребенок проходит в своем индивидуальном темпе, и продолжаются эти этапы примерно три-четыре года. На первом этапе отслеживается каждый элемент буквы. На первом этапе родители часто говорят: буквы знает, читать не хочет. Не хочет, еще не может! Только к 9-10 годам сформировываются механизмы произвольной регуляции деятельности, организации внимания. Ведь для того, чтобы сосредоточиться, для того, чтобы дифференцировать, нужно не отвлекаться. Нужно сконцентрировать внимание!

Успехов в работе, друзья, терпения!!

Список литературы

1) Климанова Л.В. Обучение чтению в начальных классах. // Школа, 2007.

2) Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. - М.: 2009.

3) Оморокова М.И. Совершенствование чтения младших школьников - М.: 2003.

4) Васильева М.С., Оморокова М.И., Светловская Н.Н. актуальные проблемы обучения чтению в начальных классах. - К., Педагогика, 2003.

5) Совершенствование навыка чтения учащихся начальной школы ПОЛУНЧАЕВА З.Ю.2003 год

Перельгина С.В.
МБОУ ООШ с. Березняговка
Усманского муниципального района
Липецкой области

ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В МБОУ ООШ С.БЕРЕЗНЯГОВКА УСМАНСКОГО МУНИЦИПАЛЬНОГО РАЙОНА

В настоящее время в сельской школе становится все больше детей с ограниченными возможностями здоровья. И задачей нашего коллектива стало полноценное развитие и самореализация детей, имеющих те или иные нарушения, освоение ими общеобразовательной программы. В школе села Березняговка создана для этого благоприятная атмосфера. Работа классных руководителей начинается с семьи. Индивидуальные беседы, посещение на дому, анкетирование родителей, интересные формы проведения родительских собраний – это круглые столы, деловые игры, вечер вопросов и ответов, встречи с интересными людьми.

На уроках учителя начального звена создают ситуации успеха для всех учеников. Поддерживают атмосферу толерантности и сотрудничества в классе. Для учащихся, испытывающих трудности в обучении, создается щадящий режим работы:

- даются посильные проверочные работы, индивидуальные карточки;
- для устных ответов и самостоятельных работ разрешается пользоваться опорными таблицами, лентой букв и цифр, рисунками.

На разных этапах урока учителя используют игровые и проблемные ситуации, обращение к ученикам с неожиданным интересным и простым вопросом – это активизирует работу учащихся, вовлекает их в процесс урока.

Ребята с ОВЗ с увлечением выполняют работу по карточкам, иллюстрируют ответы, закрепляют новое у доски, участвуют в составлении таблиц, выполнении краткой записи задачи с помощью чертежа, во фронтальных блиц-опросах.

Отличительной чертой этих детей является трудолюбие. Они с удовольствием выполняют поручения: дежурство по классу, помощь учителю в подготовке к уроку раздаточного материала, ухаживают за цветами. Активно участвуют в соревнованиях, утренней зарядке, проведении физпауз.

Один из принципов инклюзивного образования: «Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников». Третьеклассники в этом плане очень отзывчивые и дружелюбные ребята. Учитель практикует такую форму, как занятия слабых ребят с сильными. Одноклассники с удовольствием и увлечением помогают друг другу: читают, вместе решают уравнения, заучивают правила по русскому языку, готовятся к комплексной работе.

Учителя начальных классов разработали систему мониторинга результатов качества образования и воспитания, что помогает корректировать систему мероприятий по социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ценность человека не зависит от его способностей и достижений. Мы видим «солнышко» в душе каждого ученика нашей школы. Ребята с ОВЗ проявляют себя и во внеклассной работе: на общешкольных и классных праздниках играют роли различных сказочных персонажей, разучивают стихи и песни, активно участвуют в групповых классных творческих проектах.

Работа по актуализации ценности инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья будет продолжаться. В связи с этим школьная психолого-педагогическая служба изменила направление и содержание работы. Педагоги школы проходят профессиональную переподготовку по специальности логопед, дефектолог, психолог. В перспективе в нашей школе планируем создать группы коррекционного обучения. Администрация школы, учителя систематически участвуют в работе региональных семинаров по созданию условий для успешной работы детей с ограниченными возможностями здоровья.

Постольник Т.В.

Г. Усмань, МБОУ СОШ №2 г. Усмани

Липецкой области имени Героя Советского Союза

М.П. Константинова

**ИНТЕРАКТИВНАЯ ПАПКА «ЛЕПБУК» В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ –
ДЕФЕКТОЛОГА**

«Скажи мне, и я забуду,
покажи мне, я смогу запомнить,
позволь мне это сделать самому,
и это станет моим навсегда».

Павел Петрович Блонский,
философ, педагог и психолог.

Включение интерактивных технологий в практику специального, интегрированного и инклюзивного образования позволяет повысить эффективность коррекционно-педагогического процесса. Применение интерактивных средств обучения в коррекционной практике способствует формированию новой развивающей среды обучения детей с особыми образовательными потребностями. Эти средства актуальны, эффективны и дают ребенку возможность экспериментировать, синтезировать полученные знания, развивать творческие способности, речь и коммуникативные навыки, что позволяет ему успешно адаптироваться сначала в школе, а затем в дальнейшей жизни.

Работая в общеобразовательной школе и обучая детей с интеллектуальной недостаточностью, я задумалась, как же сделать так, чтобы пройденный материал остался в памяти ученика, чтобы он мог научиться пользоваться теми знаниями, которые получил на уроках по определенной теме, чтобы он захотел самостоятельно расширить свои горизонты по данному вопросу.

Изучая новые формы организации образовательной деятельности для коррекции и развития познавательной активности детей, я заинтересовалась Лэпбуком. Интерактивная папка лэпбук («lapbook»: «lap» — колени, «book» — книга) имеет большой потенциал использования в коррекционной работе. Данное пособие представляет собой небольшую папку, которую можно удобно разложить у себя на коленях либо на столе. По содержанию лэпбук может отражать как материалы одного занятия, так и обобщать материалы для длительного изучения. Такая интерактивная папка может быть многофункциональной и не иметь жесткого содержания, а представлять общую структуру с концентрическим построением, т. е. содержание материала на протяжении длительного периода (до нескольких лет) закрепляется, постепенно углубляется и усложняется с учетом изменившихся интеллектуальных, речевых возможностей и динамики развития каждого ребенка.

На внеклассном занятии с учащейся 3 класса с умеренной умственной отсталостью для закрепления лексической темы мы подготовили лэпбук по теме «Осень». Данный лэпбук имеет в комплекте задания и упражнения для развития речи, внимания, мелкой моторики рук, зрительного восприятия и внимания.



Родительница учащегося 2 класс с умеренной умственной отсталостью разработала для своего сына лэпбук по теме «Развитие мелкой моторики».



Лэпбук «Дом» можно применять на уроках Домоводство, Окружающего социального мира. В него включены задания на развитие речи, математических представлений, внимания, памяти, мышления.



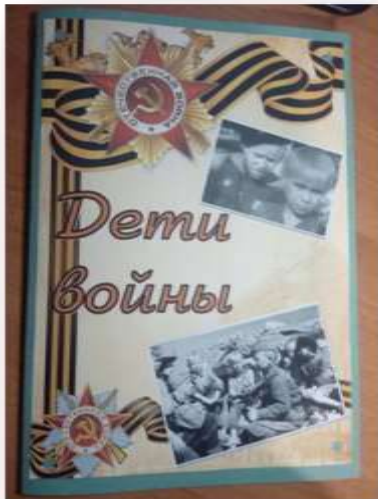


Учащиеся очень любят работать с лэпбуком «Сказка». Пальчиковый кукольный театр, пазлы, раскраски, игра «Гуси-лебеди» направлены на развития математических представлений, речи, внимания, памяти, мелкой моторики рук.



Волонтеры МБОУ СОШ №2 г. Усмани отряда «Возрождения» подготовили лэпбуки «Письмо Деду Морозу», «Пасха» и «Дети войны», которые подарили ребятам на внеклассных занятиях и помогли учащимся с ОВЗ дополнить материал и выполнить задания.





На

мой взгляд, лэпбук – это современная эффективная технология обучения, отличный помощник в работе учителя – дефектолога.

Если мы планируем использовать лэпбук в диагностической работе, то он должен быть полностью завершен. Но, если мы работаем совместно с ребенком, совершенно не обязательно (и даже совсем не желательно) выполнить все задания, заложенные в лэпбук, за один раз или за один день. Многие из них рассчитаны на длительную работу, изучение дополнительной информации и проведение собственных исследований. Ведь лэпбук – это не просто книжка-игрушка, это способ оформления самостоятельной исследовательской работы, поэтому папку недостаточно просто склеить, по ней нужно заниматься.

Литература:

1. <https://moluch.ru/th/1/archive/69/2732/>
2. <http://nitforyou.com/lepbuk/>

Потапова С. В.

г. Липецк, ДОУ № 135 г. Липецка

КОНСУЛЬТАЦИЯ ДЛЯ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ГРУПП КОМПЕНСИРУЮЩЕГО ВИДА НА ТЕМУ: «ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ»

Развитие связной речи - одна из главных задач детского сада. Связная речь-это развернутые, распространенные, логически связанные высказывания, в состав которых входит несколько предложений. Умение рассказывать, описывать, излагать мысли начинает формироваться у детей трех лет. Связная речь развивается главным образом в процессе рассказывания, обучение ему начинается с простого пересказа коротких и несложных литературных произведений. В обучении рассказыванию применяются специфические приемы, назначение которых - получить связное высказывание, монолог (а не ответ: словом, жестом, фразой).

В своей работе я использую такие приемы обучения детей связной речи, как

- цепное рассказывание;
- параллельное рассказывание;
- использование схем;
- работа с сериями сюжетных картинок.

Рассмотрим эти приемы:

1. Цепное рассказывание-это обучение составлению повествовательных рассказов, или пересказов текста, которые опираются на последовательность действий, и их динамическое развитие при помощи схематических картинок.

Детям предлагают рассмотреть картинку, например, «Как Маша встречала гостей». Попросить детей назвать то, что они видят на картинке. Помочь правильно назвать предметы. Затем «прочитать» (составить) совместно с детьми рассказ.

После показать рамочки (можно без предварительного чтения). Спросить, какие слова «зашифрованы» стрелками. Предложить соединить «слова» - картинки, «словом» - стрелкой и повторить предложение. Можно подбирать и другие слова, подходящие по смыслу. Таким образом, можно по цепочкам придумать рассказ, так как все картинки связаны между собой «цепью».

Так же можно рассказать (пересказать) текст по очереди (по абзацам, по пунктам плана, по одному предложению). Занятия методом цепочного рассказывания становятся более разнообразными, интересными. Содержание рассказов становится полнее и глубже, более того удастся спросить большее количество детей.

Начиная со второй младшей группы можно использовать такой прием при составлении коллективного рассказа. Для этого на обратной стороне ватмана до занятия рисуются изображения (силуэты) будущего рассказа. Во время составления рассказа легко и быстро получают изображения.

Для анализа можно использовать карточки-символы: в младших группах красно-зеленые карточки или кружки с улыбкой, удивлением, огорчением, (замечательный рассказ, хороший рассказ, надо стараться).

2. Прием параллельного описания - это описание двух однотипных предметов (два мяча, две куклы). Воспитатель дает поэтапное описание одного объекта, а дети, ориентируясь на его описание и подражая педагогу, дают описание второго объекта. Затем воспитатель описывает объект, который только что рассматривали дети, а дети описывают объект, ранее охарактеризованный педагогом, используя образцы речи воспитателя.

Например:

В: Зимородок очень красивая птица с ярким разноцветным оперением.

Д: Дятел тоже очень красивая птица ярким разноцветным оперением.

В: На спинке и крыльях зимородка оперение яркое. Снизу оперение рыжее с голубовато-зеленым переливом.

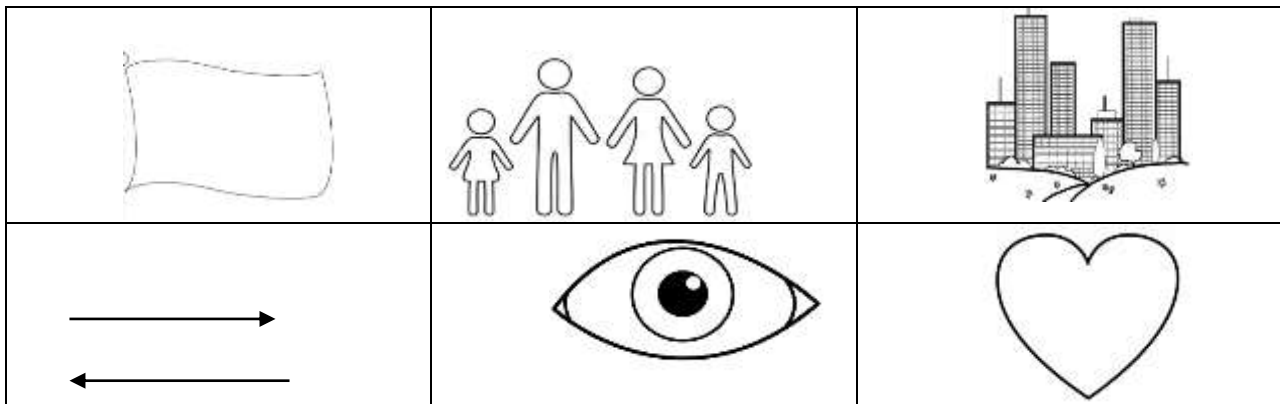
Д: На спинке и крыльях дятла оперение черное. На крыльях большие белые пятна-полосы.

Выполняя такие задания, дети овладевают умением описывать предметы, придерживаясь определенной последовательности, избегая неоправданных повторов, употребляя разнообразные, но точные по смыслу слова.

3. Использование схем - схематичные изображения являются планом рассказов; облегчают и ускоряют процесс запоминания и усвоения материала.

В старшем дошкольном возрасте дети рассказывают о событиях и фактах из своего опыта (по памяти), составляют описательные и повествовательные рассказы по картинкам или схемам. Также дети придумывают рассказы на сюжет, предложенный воспитателем. Схемы помогают формировать умение вести координированный разговор между педагогом и ребенком, между детьми. Совершенствуются знания детей последовательно, правильно и отчетливо произносить слова и словосочетания, составлять рассказ. Желательно, чтобы схемы были замкнутыми, то есть один символ следовал из другого, а последний - заканчивал рассказ так, чтобы следующий ребенок мог начать рассказ с первого символа, не нарушая последовательности.

Например, при составлении рассказа на тему: «Наш город» («Письмо другу») можно использовать такую схему:



-В какой день?

-С кем?

-Куда? (парк, зоопарк, театр, цирк) – можно изобразить в одном квадрате несколько объектов.

-Что делали?

-Что видели?

-Что понравилось?

4. Работа с сериями сюжетных картинок.

Эту работу следует начинать с трех летнего возраста. Вначале предлагают две картинки; в подготовительной группе увеличивают до восьми. Картинки должны отражать типичные события, переживаемые детьми в этом возрасте (покупка чего-либо в магазине; поход в зоопарк или в лес; постираем кукле платье), также можно использовать серии картинок, связанные со сказочными ситуациями: например, ежик собирает яблоки в лесу. В старшем возрасте используют картинки, связанные с личным опытом детей.

Желательно, чтобы воспитатель самостоятельно разрабатывал серии таких картинок с общим местом действия (например, в серии «Кошки пытаются поймать воробья», общее место действия - полянка у пенька). Со временем подбираются картинки со сменой места действия («мальчик, мама, щенок, разбитая чашка»). Здесь два места-двор, в который выгоняют щенка, и кухня где разбивается чашка. Не обязательно перечислять все места действия, но все места должны быть обобщены и названы (например, все происходит во дворе и в доме).

Для того чтобы научить детей определять время событий, происходящих на картинках, перечислять их и обобщать, не обязательно перечислять время происходящего на каждой их картинок, но время изображенных событий должно быть названо. Например: «Все происходит в утреннее и вечернее время - значит, в течение дня».

Так же при составлении рассказов по серии картинок можно научить детей выстраивать последовательность действий (начиная с любой картинки,

выбранной ребенком); учить детей составлять связный рассказ, на основе последовательно выложенной серии картинок; научить выделять мыслительные действия, необходимые для составления верной логической последовательности серии картинок.

Приемы развития связной речи дошкольников многообразны. Методика их использования изменяется на разных возрастных этапах, а также зависит от уровня умений детей, степени их активности и самостоятельности, полноты и оснащенности предметно-развивающей среды.

Илаха Мурад кызы Рзаханова

Азербайджанская Республика, г. Баку

Бакинский Гуманитарный Колледж- дефектолог-логопед

Email: rasimrzaxanov@mail.ru

КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПРИ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВАХ У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ

Дети в возрасте от 5 до 6 лет с нормальным слухом и интеллектуальными способностями принимаются к группу детей с фонетическими и фонематическими нарушениями. Дети обучаемые выше 1 года - вводят в группы по 10 человек. Ребенок входит в группу с фонетико-фонематическим развитием речи, в том случае, в которой по меньшей мере 5-6 из двух фонематических групп имеют расстройство произношения. Корректирующее взаимодействие в таких группах осуществляется по специальной программе обучения и воспитания для детей с фонетическими и фонематическими нарушениями. Эта программа разработана индивидуально для каждой группы. Авторы программы для детских команд старшего возраста - Т.Б.Филичьева, Г.В.Чиркина (2002). Подготовительную группу для детей дошкольного возраста составили Г.А. Каше, Т.Б.Филичьева.

Характеристики детей с фонетической и фонематической несформированностью привели к необходимости всего педагогического процесса, необходимости логопедизации всей жизни и деятельности детей, а также к незначительному смещению акцентов в коррекционно-учебной работе. Прежде всего была усилена работа по физическому развитию и развитию здоровья детей. Включает в себя: ежедневную физическую подготовку и укрепление, утреннюю гимнастику, самомассаж, коррекционную гимнастику

после полудня, не менее 3 раз в день артикулярная гимнастика и гимнастика пальцев.

Увеличилась роль и место медицинской деятельности (например, психоневрокопия, медикаментозно - т.е. лечение лекарствами, лечебный массаж, кислородный коктейль).

Внесены изменения в повседневную и учебную деятельность:

а) продлен дневной сон;

б) фронтальные занятия были сняты со второй половины дня;

с) Общий объем фронтальных занятий (как лечебных, так и логопедических) был уменьшен за счет увеличения удельной массы качества и количества индивидуальных упражнений и упражнений в подгруппах.

г) Фронтальные логопедические тренинги сохранились два раза в неделю (три).

Все это требует большого количества занятий, более точного и экономически эффективного выбора материалов, более сложной и продуманной разработки методов и методов коррекционной работы, изменения некоторой структуры и характера знаний (совместные занятия).

В процессе обучения детей с фонетико-фонематической несформированностью решаются следующие вопросы:

- Формирование фонематической системы детей на языке, т.е. усиление и уточнение произношения сохраненных звуков, а также коррекция произношения искаженных звуков;

- развивать всесторонний фонематический слух и восприятие, учить детей различать свои голоса с помощью специальных методов, учить поминать ряд звуков и слогов и воспроизводить их;

- Формирование звуко-слогов и анализ- синтеза сложных навыков, т.е. формирование навыков деления слов на звуков и слогов, и вместе с этими проведение последовательности и обратные деятельности: создать слоги из звуков, создать слова из слогов (синтез);

- обеспечение того, чтобы дети изучали некоторые элементы навыков грамотности на основе аналитико-синтетической деятельности;

Несмотря на очевидные различия, считается оправданным то, что отдельные исследования в области коррекционного образования и воспитания детей в старших и подготовительных группах являются оправданными. Дети, входящие в группы фонетически-фонемные несформированности, должны приобрести основные навыки, знания и привычек, которые необходимы для

успешного обучения в общеобразовательной школе. Коррекционная работа также предполагает наличие определенных представлений об окружающей среде по возрасту ребенка и наличие соответствующего словарного запаса.

Программа обучения детей с фонетически-фонемической несформированностью включает в себя:

- характеристики развития речи ребенка;
- речевая диагностика;
- режим дня большой группы (подготовительная группа);
- Логопедическая документация.

Режим определяет оптимальную последовательность занятий, проводимых логопедом и воспитателем. Здесь указываются их количество и длительность. Согласно последовательности, логопед проводит три занятия:

- индивидуально, т.е. каждый ребенок отдельно. Важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка - структуру и подвижность артикуляционного аппарата, степень формирования слухового восприятия, количество нарушенного звукопроизношение, уровень анализа звука, степень формирования грамматической структуры речи, способность работы. Согласно всей этой информации, содержание работы с каждым ребенком будет разным.

- подгруппы, т.е. с тремя или четырьмя детьми. Включает детей с дефектами речи, сходными с этими группами. Состав группы может меняться в течение года в зависимости от индивидуальных достижений каждого ребенка и точных целей и задач обучения.

- фронтальная, то есть, со всеми детьми или половиной группы - в зависимости от степени развития речи. Фронтальные занятия проводимые по уточнению артикуляции, формирование фонематического восприятие и подготовке детей к анализу и синтезу речи должны проводиться по правильно звучащим звукам у всех детей (из группы). Позже логопед уже добавляет звуки, которые были скорректированы к этому времени к фронтальным занятиям в определенной последовательности.

Требования к фронтальным логопедическим упражнениям в современной логопедии включают все фронтальные и подгруппы в логопедических группах:

1. Цель и предмет занятий охватывают все его этапы, все виды работ.
2. Максимальное изобилие выученного звука, лексического и грамматического материала;
3. Сочетание занятий и игровых форм;

4. Определение содержания материала зависит от возраста ребенка, стадии работы;
5. Системная работа по развитию внимательности, памяти, познанию;
6. Анализ и синтез постоянных звуков;
7. Ежедневное укрепление навыков письма и речи;
8. Развитие коммуникативной речи на возрастающей сложности;
9. Неиспользование нарушенных звуков.

Оборот этих занятий обеспечивает максимальную эффективность логопедической работы. При планировании и проведении коррекционной работы важно учитывать возможные особенности высоких психических функций у детей с фонетическими и фонематическими нарушениями развития. Поэтому при организации логопедической работы с ними целенаправленно:

- иметь высокий индивидуальный подход к каждому ребенку с учетом психических и возрастных особенностей;
- обеспечить положительную мотивацию для выполнения заданий для повышения эффективности коррекционного взаимодействия;
- Разнообразие разных видов деятельности;
- Включать занятие обучение внимание в логопедических занятий для формирования память, внимание, познание и т. д.

Взаимодействие работы логопеда и воспитателя.

Логопед должен тесно сотрудничать с воспитателем и в то же время обеспечивать долговечность работы. При выполнении коррекционной работы логопед и воспитатель должны, как правило, учитывать законность процесса приобретения звука. Поэтому от воспитателя логопедической группы требуется знать психолого-педагогические особенности детей и уметь строить индивидуальный подход каждому. От воспитателя желательно требуется как можно больше участвовать во фронтальных классах. Это осуществляется с целью выяснить, кто из детей испытывает сложности при выполнении задание, и какое на логопедических занятий.

Знакомство с некоторыми специальными методическими пособиями поможет воспитателю не только эффективно подкрепить логопедический материал, но и помогает грамотно решать воспитательные процессы. Логопед и воспитатель совместно планируют работу по развитию речи детей и определяют содержание и тему лексического материала по занятиям и требованиям, относящиеся к речи ребенка на каждом конкретном этапе развития. Воспитатель планирует составляет план ознакомления ребенка с

лексическим материалом на заданную тему, а логопед обеспечивает его автоматизацию и применение самостоятельную речь.

Содержание работы логопеда с родителями составляется самим логопедом. Логопед предоставляет возможность родителям ознакоми́ться личными картами ребенка в течении года. Благодаря этому родители могут отслеживать динамику обучения своих детей, каждую неделю может проводить беседу с родителями и обеспечивает участие родителей в подготовки домашних заданий. Кроме этого, логопед организует выставки и стенды для родителей. Проводит родительское собрание не реже 3 раз в год, а также планирует показательные выступления детей и так далее.

Родионова Т. М.

Тамбовская обл., г. Мичуринск,

МБДОУ «Детский сад №29 «Журавушка»

ОСОБЕННОСТИ РАБОТОСПОСОБНОСТИ У ВОСПИТАННИКОВ С ОВЗ

Под работоспособностью понимают возможность человека выполнять конкретную деятельность определённого уровня качества в течении заданного отрезка времени, то есть потенциал организма в деятельности.

И.М.Сеченов исследовал зависимость утомления от работы центральной нервной системы. Э. Крепелин выявил, что упражнения, утомления, стимуляции, имеющей место в начале и при окончании работы, привыкания к работе и напряжения воли определяют продуктивность деятельности.

Исследуя нарушения работоспособности лиц с нарушенным интеллектом, в первую очередь внимание уделяется специфике познавательных процессов и, крайне редко, личностным изменениям, нарушениям мотивационной сферы.

Кроме этого, важно изучать длительность сохранения инструкции и правильного способа выполнения действий в задании. В совокупности эти три переменные позволяют определить качество о нарушения умственной работоспособности.

Общеизвестно исследование, в котором основным фактором нарушения трудоспособности является сужение объема и распределения внимания. Вместе с этим, могут быть сохранены основные навыки и умения, необходимые для оперативных умственных действий.

Дети с нарушением интеллекта с относительно сохранной личностью, но с некоторыми изменениями поведения в известной мере способны учитывать ситуацию. Новая обстановка, незнакомые люди вызывают у них более или менее адекватную реакцию. Но вскоре реакция на новизну у них исчезает и поведение этих детей приобретает привычные формы расторможенности, непоседливости, инфантилизма. Попадая в обстановку, где дети как будто бы начинают подчиняться требованиям воспитателя: садятся на указанное место и некоторое время сидят спокойно, однако довольно скоро после этого начинает проявляться отсутствие подлинного понимания учебной ситуации и полная неспособность выполнять предложенные им простые задания. Тот или иной из детей встает с места, иногда выражает желание играть, выйти в коридор, начинает во все вмешиваться, перебивает, мешает отвечать другим детям, отвечая вместо них, пытается разговаривать с детьми. У некоторых из них довольно сильно выражено двигательное беспокойство. Указания на недопустимость такого поведения дети или совсем не подчиняются, или подчиняются на очень короткое время, после чего снова начинают перебирать имеющиеся под руками предметы. Учебные принадлежности таким детям можно давать только по мере надобности, так как они не оставляют в покое карандаши, книги и другие предметы.

У этих детей нет учебных интересов, они не слушают объяснений, не смотрят на предлагаемый дидактический материал, не выполняют заданий. Характерной особенностью таких детей является грубое нарушение работоспособности. Если им предложить что-нибудь нарисовать, раскрасить рисунок или написать палочки, они не приступают к заданию, а зачерчивают тетрадь или листок бумаги. Они часто не в состоянии выполнить такое легкое задание, как сложить картинку из кубиков по имеющемуся образцу. Инструкция не мобилизует их на выполнение задания: они вертят кубики, перебирают их, иногда даже не приступают к выполнению задания. В других случаях, приступив к заданию и правильно подобрав несколько частей, а иногда и все части, дети не доводят начатое дело до конца и заменяют целенаправленную деятельность простым перебиранием кубиков. В отдельных случаях такой ребенок заменяет задание полученное от воспитателя, своим собственным намерением и примитивно играет с кубиками. Но и эта игра занимает его недолго, интерес к ней скоро пропадает. Если к учебе эти дети не проявляют ни интереса, ни отношения, то совсем иначе они реагируют на картинки, игрушки, игры, чем дети с грубым нарушением личности. Однако, проявляя интерес к игрушкам, картинкам, играм, они не сохраняют этого интереса надолго, им быстро все надоедает, их самостоятельные игры очень примитивны. Не умея организовать игры самостоятельно, эти дети обычно охотно участвуют в играх, организованных другими, и при постоянном побуждении извне их игровые интересы оказываются довольно устойчивыми.

При обучении таких детей обычно с успехом используется их интерес к игре: если учебный материал вводится в игровую ситуацию, то эффективность его восприятия и усвоения значительно повышается.

Некоторые дети проявляют негативизм, который носит разную степень устойчивости, в большинстве случаев все же не достигая форм длительного и стойкого упрямства. Путём переключения, отвлечений, убеждений, а иногда и строгого приказа удается вывести ребенка из состояния нежелания подчиниться указанию и включить его в деятельность.

Эмоциональная сфера этих детей имеет значительные отклонения от нормы. Прежде всего следует отметить некоторый эмоциональный инфантилизм. Так, эти дети способны обижаться, их обидчивость по своим проявлениям напоминает обидчивость маленького ребенка. Проявления радости, страха, удивления также носят крайне примитивный характер, не соответствующий возрасту этих детей. У некоторых из них отмечается недоразвитие отдельных эмоций. Есть дети, у которых патологически не проявляется чувство страха, у других — чувство застенчивости.

Дети с подобным поведением стремятся уклониться от всякого задания, и предпочитают сидеть ничего не делая. Могут спросить: «Сегодня я не буду рисовать?». Никакого интереса ни к обучению, ни к каким-нибудь другим видам деятельности эти дети не проявляют.

Овладение элементарным счетом даётся им также с большим трудом, главным образом из-за плохой направленности на задание. Иногда не могут пересчитать восемь-десять однородных предметов, в других случаях - не в состоянии сосчитать три-четыре предмета.

Могут понимать, что значит «больше» и «меньше», и в то же время не в состоянии самостоятельно решить при помощи счетного материала даже самый легкий пример. Не умеют организовать себя, не умеют регулировать свои действия. Однако при регуляции извне, когда организовывалось каждое его действие, находясь в спокойном состоянии, оказывался способным решать примеры на сложение и вычитание в пределах пяти-шести.

Когда дети получают задание раскрасить рисунок и должны сделать это самостоятельно, то они или все зачеркивали, или выполняли задание на чрезвычайно низком уровне. Если во время выполнения этого же задания воспитатель стимулировал и направлял деятельность, но оказывалось, что задание для детей вполне доступно, и они могут его выполнить удовлетворительно.

Такие дети проявляют интерес к сказкам и рассказам. У них есть свои любимые сказки, которые они просят почитать, любят рассматривать

иллюстрации к тому, что читали. Прочитанное, в большинстве случаев лучше понимают после двух-трехкратного повторения. Даже могут ответить на вопросы, могут сделать пересказ. Во время пересказа они отходят от текста, вставляя фрагменты из других сказок, или говорил о посторонних вещах, не имевших ничего общего.

Дети обычно реагируют на новую обстановку. Так, попадая в новые для них условия и видя перед собой незнакомых людей, они некоторое время ведут себя сдержанно. Но, несколько освоившись, начинал дурачиться, кривляться, болтать. Во время повторных обследований, проводимых врачом или психологом, дети ведут себя хуже, чем в первый раз.

В процессе развития ребенка, в результате воспитания его эмоционально-волевая сфера развивается, и те стороны эмоциональной жизни, которые казались раньше отсутствующими, в определенный период могут проявиться и укрепляться.

Только большая коррекционно-воспитательная работа, построенная на учете индивидуальных особенностей каждого ребенка, может привести к известной компенсации состояния этих детей и открыть возможности к их обучению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. Хрестоматия / Сост. Н.Д. Соколова, Л.В. Калиникова. М., 2011.
2. Детская патопсихология: Хрестоматия / Сост. Н.Л. Белопольская. М., 2010.
3. Колесникова Г.И. Специальная психология и педагогика. - 2-е изд., перераб. и доп. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. – 250 с. Психология и педагогика: Учеб.пособие / А.И. Кравченко. - М.: ИЦ РИОР, 2010. - 112 с.
4. Селецкий А. И. Психопатология детского возраста. — М., 2006.
5. Специальная психология: учеб.пособие для студентов высш. пед. заведений/ под ред. - В.И. Лубовского. - 5-е изд., - М.: Изд. центр "Академия", 2007 год. – 460 с.
6. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: В 2 ч. / Е.И. Рогов. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2012. – (Настольная книга специалиста).

Руднева Е.В.

ГБОУ «Специальная школа-интернат
с. Вторые Тербуны» Липецкой области

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ (ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ)

Индивидуальный подход – важный психолого-педагогический принцип, учитывающий индивидуальные особенности каждого ребёнка.

То, что обучение и воспитание так или иначе должно быть согласовано с уровнем развития ребёнка,- это установленный и многократно проверенный факт, который невозможно оспаривать.

Разные дети по-разному овладевают знаниями, умениями и навыками. Эти различия обусловлены тем, что каждый ребенок в силу специфических для него условий развития, как внешних, так и внутренних, обладает индивидуальными особенностями.

Индивидуальный подход в обучении учащихся начальной коррекционной школы имеет немаловажное значение. Это связано с тем, что дети приходят в школу с разным уровнем подготовленности. Учебные мотивы, как правило, не сформированы, преобладают игровые. Период адаптации к школьной жизни, к учебной и трудовой деятельности у них протекает очень медленно и по-разному. В начальном периоде обучения всем детям свойственен очень низкий уровень самостоятельности, все они нуждаются в помощи воспитателя.

Результаты выполнения ими заданий нередко зависят от настроения и состояния их здоровья. Поэтому, один и тот же ребёнок может по-разному выполнять одинаковые по сложности задания. Некоторые выполняют быстро, но не качественно - спешат, делают задание неправильно, неаккуратно. Я им каждому оказываю помощь.

Как начать индивидуальный подход к ребенку? В начале работы я присматриваюсь, какие позиции занимает воспитанник и какие формы мышления он демонстрирует, какие трудности в работе у него возникают. Вся подобная информация помогает создать специальные методы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, с которыми я смогу улучшить результаты воспитания. Особый акцент рекомендуется сделать на развитии перспективного мышления у ребенка.

Основными направлениями работы при реализации индивидуального подхода являются:

-создание комфортных ощущений у ребенка в процессе коррекционно – развивающей работы (я стараюсь, чтобы каждое мероприятие приносило положительные эмоции);

-социально – бытовая адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья (я создаю комфортную обстановку в классе);

-коррекция эмоциональной сферы поведения детей (я подбираю такие методы работы, чтобы дети смогли поверить в свои силы, в то, что в школе им рады, изменить их эмоциональный настрой);

-учет индивидуальных способностей и возможностей каждого.

Планируя свою работу в целом, выполняя с детьми уроки, я предусматриваю возможности каждого воспитанника в отдельности. Например, снижаю требования (объем знаний, сложность задания) к таким ученикам, которые могут быстрее и глубже овладеть знаниями и навыками по сравнению с другими. Одна и та же учебная задача для одних является сложной, для других – легкой. Одни понимают сразу, другим надо повторить, а третьим необходимо разъяснить. Успешность усвоения материала, темп овладения им, прочность осмысления знаний, уровень развития учащихся зависит не только от деятельности воспитателя, но и от познавательных возможностей и способностей учащихся, обусловленных многими факторами, в том числе особенностями восприятия, памяти, мыслительной деятельности и физическим развитием.

Например, при выполнении домашнего задания по чтению разным ученикам предлагаю различные виды пересказа: кто-то может пересказать «близко к тексту», кто-то может рассказать с опорой на картинки, но есть и такие дети, которым пересказ совсем не дается. В этом случае я использую иллюстрации-слайды. Помимо картинки они содержат некоторый текст с пропущенными словами. Ребенок после прочтения текста и его анализа смотрит на иллюстрацию, вспоминает содержание, помощником ему выступает текст, подписанный снизу. Однако некоторые (важные) слова в тексте пропущены. Воспитанник сам вспоминает их и вставляет в свой рассказ. После такой работы многие ребята уже переходят к пересказу с опорой на картинки, ну а следующая цель – пересказ «близко к тексту».

Индивидуальный подход способствует раскрытию индивидуальности ребенка, которая находит свое выражение в характере мыслительных процессов, запоминания, внимания, в проявлении инициативы, творчества, в том, что при усвоении нового материала каждый обнаруживает различные интересы и по-разному использует свои знания.

Индивидуальный подход к детям должен пронизывать всю образовательную и воспитательную систему: в общении, на занятиях, в играх – ни на минуту не следует забывать, что ребенок неповторимая личность. Воспитывая, например интерес к рисованию, следует быть особенно внимательным к каждому ребенку, уметь помочь ему, дать нужные указания, поддержать стремление хорошо выполнить работу и объективно оценить его старания. У меня в группе у всех воспитанников по-разному развиты творческие способности: некоторые спешат при раскрашивании рисунка, заходят за очертания, плохо подбирают цвета, другие это выполняют намного лучше - сочно раскрашивают и аккуратно. Я каждому индивидуально помогаю, делаю необходимые рекомендации.

В моей группе обучаются 2 воспитанника с лёгкой степенью умственной отсталости, 2 - со средней и 3- с тяжёлой степенью. Поэтому строить и контролировать воспитательный процесс очень непросто. Дети разной возрастной категории от 9 до 14 лет. У одного мальчика развита очень плохо речь, его приходится понимать при помощи жестов и мимики, хотя он очень преуспевает по письму и математике. С ним разучиваю и повторяю чистоговорки, скороговорки. Есть девочка, которая часто отвлекается, сама с собой разговаривает, испытывает затруднения учёбе: она с трудом может посчитать по пальцам, плохо списывает с учебника текст. Ей подбираю индивидуальные карточки по предметам при выполнении домашнего задания. Несмотря на их разный уровень развития, нам вместе удалось разучить и хорошо спеть песню к 23 февраля. Для общешкольных мероприятий я подбираю стихи по их способностям и учим их с каждым индивидуально.

При уборке школьной территории, зная индивидуальные способности всех воспитанников, каждому можно доверить разный вид деятельности, потому что одному что-то не по силам, другой выполняет с неохотой, а третий – всё сделает самостоятельно. Я подбадриваю их, хвалю при необходимости.

Уместно здесь будет привести в пример слова Евгении Александровны Флериной о содержании и форме замечаний воспитателя в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка, о тоне этих замечаний. «Для одних детей достаточно намёка, небольшого напоминания, наводящего вопроса; другие требуют обстоятельного объяснения; в отношении детей, не уверенных в себе, требуется особенно уверенный, поощряющий тон; для детей излишне уверенных в качестве своей работы, в содержании и в тоне замечаний воспитателя должна сквозить большая требовательность и критичность. При невнимательной работе, при дурном поведении ребенка тон воспитателя должен быть категорическим и требовательным».

Для воспитателя при осуществлении индивидуального подхода необходимы терпение, настойчивость, благожелательное отношение к учащимся, своевременное оказание помощи, поощрение успехов. Оценка успеваемости не может основываться на общих оценочных нормах, она должна учитывать степень продвижения воспитанника, стимулировать процесс его учения и выполнять воспитательную функцию. Очень важно при осуществлении индивидуального подхода сравнивать результаты развития учащегося с его собственными достижениями, а не с успехами других детей. В коррекционной школе отметка может быть выставлена не только за конечный или промежуточный результат труда, а за любое продвижение в развитии, за правильный переход улицы, быстрое и правильное решение задачи, качественное постоянное выполнение, умную мысль и единственный ответ на занятии. Любой результат успеха должен быть оценен – это повышает мотивацию в обучении и формирует стойкое положительное отношение к деятельности.

Каждый ребенок имеет индивидуальные черты. Поэтому овладение методами работы с такими детьми зависит от глубины изучения всего комплекса черт и явлений, составляющих особенность их психической

деятельности. Знание индивидуальных особенностей каждого школьника помогает мне найти наиболее целесообразный подход к нему. В этих случаях коррекция происходит как бы в двух планах — с одной стороны, ведется работа по преодолению общего недоразвития и поэтому воздействие распространяется на все стороны личности, с другой — адресуется к отдельным недочетам.

Я стараюсь подбадривать неуверенных учеников, внушаю им веру в собственные силы.

Вся моя деятельность и деятельность всех педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями, направлена на устранение причин трудностей воспитания и обучения и успешной адаптации в общество.

Таким образом, коррекционная школа должна создать каждому учащемуся оптимальные условия для обучения, воспитания, всестороннего развития и коррекции имеющихся недостатков, индивидуальный подход необходим всем школьникам с ОВЗ.

В конце выступления я предлагаю вам посмотреть отрывок из моего занятия по творчеству.

Литература:

1. Акимова М.К., Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход. 4-ое изд.– М.: Академия, 2014.

2. Индивидуализация и дифференциация обучения. 3-ое изд.,- М.:Педагогика, 2014.

3. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. - Казань, 1982г.

4. Макаров С.П. «Технология индивидуального обучения»// Педагогический вестник. – 1994 г. - №1.

5. Рабунецкий В.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников: на основе анализа их самостоятельной учебной деятельности. - М., 1975.

6. Унт Э.П., Рабунский П.С., Индивидуальный подход в процессе обучения школьников. 7-ое изд., - М.: Просвещение, 2011.

7. Видеоролик «Индивидуальный подход в творческой деятельности»

Русакова А. П.

г. Тулун

ОГКУСО «Центр помощи детям,

оставшимся без попечения

родителей, г. Тулуна»

**ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У
ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

Одним из приоритетных направлений в условиях внедрения Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования является своевременное предупреждение, выявление и коррекция речевых недостатков у детей дошкольного возраста. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования, понятие «речевое развитие» включает владение речью как средством общения; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте [4]. Однако, для детей с речевыми нарушениями, выполнение этой задачи связано с определенными трудностями, являющимися следствием чрезвычайной сложности самого явления речи.

За последние годы значительно возрос процент детей, имеющих речевую патологию. Большую часть из них, составляют дети дошкольного возраста, не овладевшие в нормативные сроки звуковой культурой речи. У данной категории детей наблюдаются, ограниченность словаря как пассивного, так и активного, нарушения звукопроизношения, фонематического восприятия и слоговой структуры слова, они испытывают затруднения в грамматическом оформлении предложений, несформированность связной речи. Когда нарушения касаются всех компонентов языковой системы: фонетики, лексики и грамматики, специалисты говорят об общем недоразвитии речи. Как правило, такие дети в дальнейшем, составляют основную группу риска по неуспеваемости в школьном обучении, несмотря на то, что они имеют полноценный слух и интеллект. От того, насколько своевременно и эффективно начнётся работа по коррекции речевых нарушений, зависит дальнейшее обучение ребёнка в школе. Одной из важнейших задач в работе с детьми с речевыми нарушениями является формирование у них фонематических процессов.

Обращение к формированию фонематических процессов у детей дошкольного возраста не теряет своей актуальности в настоящее время. По исследованиям педагогов и психологов (Л.С. Волкова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.А. Ткаченко и др.) у значительного количества дошкольников, даже у тех, кто не имеет видимых речевых нарушений, фонематическая сторона речи не достигает своей зрелости и становится одной из основных причин трудностей освоения письма и чтения [1, 3].

Надо отметить, что без развития фонематических процессов у детей (независимо от речевой патологии) невозможно было бы достичь уровней хорошей или улучшенной речи. Вопрос о развитии у ребёнка фонематических процессов остро встаёт при подготовке детей к обучению грамоте. Практика

показывает, что недопустима недооценка ведущей роли фонематических процессов в формировании произношения и навыков звукового анализа, отмечали Н.С. Жукова, Е.Н. Мастюкова, Т.Б. Филичева [2].

Задачи работы учителя – логопеда по формированию фонематических процессов:

- сформировать у дошкольников умение различать неречевые звуки,
- сформировать у дошкольников умение различать одинаковые звуко-комплексы по высоте, силе, тембру,
- сформировать у дошкольников умение узнавать, различать близкие по звуковому составу слова,
- сформировать у дошкольников умение дифференцировать слоги, фонемы,
- сформировать у дошкольников навыки элементарного звукового анализа.

В процессе организации корригирующего обучения большое значение придается общедидактическим принципам: воспитывающего характера обучения, научности, систематичности и последовательности, доступности, наглядности, сознательности и активности, прочности, индивидуального подхода [5].

Логопедическое воздействие опирается и на специальные принципы: этиопатогенетический (учета этиологии и механизмов речевого нарушения), системности и учета структуры речевого нарушения, комплексности, дифференцированного подхода, поэтапности, онтогенетический, учета личностных особенностей, деятельностного подхода, использования обходного пути, формирования речевых навыков в условиях естественного речевого общения [5].

Логопедическая коррекция недостатков фонематических процессов проводится как на специально организованных подгрупповых занятиях, так и на индивидуальных занятиях, в случае если нарушение звукопроизношения являются более выраженными. Развитие фонематических процессов у дошкольников с речевыми нарушениями проводится по этапам. На первом этапе проводится работа над развитием у дошкольников с ТНР узнавания неречевых звуков. На этом этапе в работу включаются специальные игры и упражнения, которые развивают у детей умения узнавать и различать не речевые звуки. Также эти игры и упражнения способствуют развитию слухового внимания и слуховой памяти, что является очень важным. Например, на данном этапе целесообразно использовать игру «*Что звучало?*», в которой педагог за

ширмой выполняет определённые действия (переливает воду, стучит ложками, играет бубном, переливает воду из стакана в стакан, рвет бумагу, стучит мячиком о поверхность и др., а ребенок угадывает. Что именно делает сейчас педагог и называет. Другая игра, которую можно провести с дошкольниками на данном этапе называется «*Чей голос?*», в которой ребенок слушает аудиозапись голосов животных и определяет кому принадлежат голоса.

На втором этапе проводится работа над развитием у дошкольников умения различать высоту тембра, и силу голоса. Для этого используются разнообразные игры, например, «*Три медведя*», когда педагог за ширмой произносит любую фразу из сказки «Три медведя» низким или высоким голосом, а ребенок угадывает, голос какого персонажа он слышал. Очень нравится дошкольникам и другая игра, которая называется «*Звучащее солнышко*». Для игры потребуется листок бумаги и желтый карандаш. В середине листочка нужно нарисовать круг – солнце. Педагог за ширмой произносит какой –нибудь звук или играет на музыкальном инструменте. Если звучание было длительным, ребенок рисует длинный солнечный лучик, если коротким – короткий.

Следующий этап работы - третий, направлен на обучение детей различению слов близких по звуковому составу. На данном этапе целесообразно использовать игру «*Найди себе пару*». Перед ребенком несколько картинок, он должен подобрать пару, чтобы слова звучали похоже: мишка - миска. Как усложнение задания - подобрать рифму самостоятельно. Пример другой игры, которая называется «*Лишнее слово*» ребенку предлагается ряд слов определяет лишнее слово в ряду и объясняет свой выбор. Например, канава, канава, какао, канава. Мак, бак, так, банан.

Четвертый этап работы посвящается дифференциации слогов. Работа на этом этапе идет в определенной последовательности. Сначала детей учат дифференцировать открытые слоги, затем закрыты слоги, после этого слоги со стечением согласных. На данном этапе рекомендую использовать игру «*Какой отличается?*». В этой игре педагог произносит серию слогов (например, ну–ну–но, сва–ска–сва, са–ша–са и т. д.) и предлагает детям определить, какой слог отличается от других и чем. Еще одна интересная игра: «*Живые слоги*». Её целесообразно использовать в подгрупповой работе.

Трое детей запоминают по одному слогу и уходят за ширму, а выходя из-за ширмы, произносят слоги. Остальные ребята определяют, какой слог был первым, вторым и третьим. Позднее в игры вводятся слоги, составляющие слово, например, МА-ШИ-НА, после называния слогового ряда дети отвечают, что получилось, или находят такую картинку среди других.

Пятый этап содержит в себе работу по обучению детей различению фонем родного языка. Наиболее эффективным на данном этапе формировать дифференциацию звуков с опорой на разные анализаторы речи: слуховой, речедвигательный, зрительный. Особенности использования тех или иных анализаторов во многом определяются характером нарушения дифференцировок, начала работы строится на основе более сохранного зрительного восприятия тактильных и кинестетических ощущений. Приведем пример игры «*Звуковая мозаика*», которую целесообразно использовать.

На листе бумаги нарисована сетка. Если ребенок слышит звук [а] (как «малыш плачет»), закрашивает клеточку красным цветом, если нет заданного звука - желтым (любым другим). Можно использовать фишки указанного цвета. Пример другой игры: «*Помоги Маше и Мише*». Ребёнку предлагается помочь ребятам – Маше и Мише украсить дом к празднику флажками. Нужно выбрать только флажки с теми рисунками, в названии которых есть заданный звук, например, звук [ш].

Этап формирования навыков элементарного звукового анализа имеет определённую последовательность:

- определение количества звуков, слогов в словах разной сложности: «Сколько звуков», «Запомни, повтори»;
- выделение в звуковом потоке гласного, затем согласного звука: «Кто внимательнее», «Какой слог лишний»;
- выделение из слога гласного, затем согласного звука: «Четвертый лишний», «Кто внимательнее», «Вставь букву»;
- выделение первого и последнего звука в слове: «На какой звук начинается слово», «Назови слово на заданный звук», «Определи последний звук в слове», «Цепочка», «Путаница»;
- выделение слова с предложенным звуком из группы слов или из предложения: «Найди нужное слово», «Найди звук», «Самый внимательный»;
- определение места, количества, последовательности звуков в слове: «Назови слово», «Кто больше», «Кубик», «Определи место»;
- творческие задания: «Придумай слово» (с заданными звуками), «Узнай слово» (синтез), «Новое слово», «Превращения», «Волшебники», «Собери слово», «Составь слово», «Найди слова в слове», «Отыщи слово, отыщи звук», «Найди слово к схеме».

Таким образом, использование игровых приемов в работе по развитию фонематических процессов способствует поддержанию устойчивого интереса ребенка к занятию, формированию самоконтроля. Игры превращают сложную,

кропотливую работу в творческий, увлекательный процесс, благодаря чему удается добиться положительных результатов. Своевременное и целенаправленное устранение нарушений формирования фонематических процессов у дошкольников с речевыми нарушениями способствует их успешному обучению в школе.

Список использованной литературы

1. Волкова, Л. С. Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи / Л. С. Волкова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина – М. : Гуманитар.изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 479 с.
2. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. Н. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург: ЛИТУР, 2006. – 320 с.
3. Ткаченко Т. А. Коррекция фонетических нарушений у детей. Подготовительный этап: пособие для логопеда/ Т. А. Ткаченко. – М. : Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2005. - 112 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (приказ Минобразования от 17.10.13.г №1155).
5. Хватцев, М. Е. Логопедия / М. Е. Хватцев. - М. : Владос, 2009. - 272 с.

Сверчкова Ю. Ю.

г. Грязи, МАДОУ д\с № 8 «Родничок»

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ДОО

На сегодняшний день одним из важным направлением в работе с детьми с особыми образовательными потребностями является осуществление психолого-педагогического сопровождения детей.

Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с ОВЗ рассматривается как процесс, включающий в себя стратегию и тактику профессиональной деятельности специалистов ДОО, направленный на воспитание личности, социально адаптированной к условиям жизни в современном обществе, создание максимально благоприятных условий для интеграции детей в социум.

Процесс сопровождения включает в себя: создание развивающей предметно-пространственной среды; разработку коррекционных программ, маршрутов.

В нашей дошкольной образовательной организации функционируют 8 групп общеразвивающей направленности и 3 группы компенсирующей направленности в возрасте от 4 до 7 лет в количестве 58 человек с диагнозом общее недоразвитие речи. В группах общеразвивающей направленности обучаются 6 детей-инвалидов.

Для обеспечения комплексного психолого-педагогического сопровождения в организации обучения детей с ОВЗ в нашей организации создан и функционирует психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк).

В задачи ПМПк входят:

1. выявление детей, нуждающихся в создании специальных образовательных условиях, в том числе оценка их резервных возможностей развития, и подготовка рекомендаций по направлению их на ЦПМПк для определения специальных образовательных условий;

2. создание и реализация рекомендованных ЦПМПк специальных образовательных условий для получения образования;

3. разработка и реализация программы психолого-педагогического сопровождения как компонента образовательной программы;

4. оценка эффективности реализации программы сопровождения, в том числе психолого-педагогической коррекции особенностей развития и социальной адаптации ребенка с ОВЗ в образовательной среде;

5. консультативная и просветительская работа с родителями, педагогическим коллективом образовательной организации в отношении особенностей психического развития и образования ребенка с ОВЗ;

6. организационно-методическая поддержка педагогического состава организации в отношении образования и социальной адаптации сопровождаемых детей с ОВЗ.

В состав ПМПк входят:

учителя-логопеды,

педагог-психолог,

учитель-дефектолог,

воспитатели групп компенсирующей направленности, и педагоги, имеющие высшую квалификационную категорию.

В консилиуме каждый специалист имеет свой функционал и выполняет определенные виды деятельности.

Педагог-психолог:

проводит психологическое обследование ребенка с помощью экспериментально-психологических методик, выявляет нарушения или несформированность высших психических функций, проблемы социально-личностного развития, эмоционально – волевой сферы. Составляет заключение и рекомендации к психологическому сопровождению ребенка и его семьи.

Учитель-логопед:

-проводит логопедическое обследование;

- диагностирует уровень импрессивной и экспрессивной речи;

-особенности речевого развития и звукопроизношения ребенка;

-возможности коррекции и прогноз;

-составляет заключение и рекомендации к содержанию и организации логопедической работы:

-составляет рекомендации для педагогов и специалистов по вопросам коррекции речи;

-проводит консультирование родителей.

Учитель-дефектолог:

- проводит диагностику уровня развития психических процессов;

-особенностей познавательной деятельности;

-уровня сформированности представлений о себе и окружающем мире;

-уровня сформированности элементарных математических представлений.

Воспитатели групп:

составляют педагогическую характеристику учебной деятельности и поведения. Информация содержит:

- трудности, испытываемые в педагогических ситуациях;

- индивидуальные черты обучения, воспитания, общения, самочувствия.

- трудности, возникающие в процессе усвоения нового материала, видах деятельности.

Медицинская сестра:

готовит информацию о состоянии здоровья, физических особенностях ребенка.

Содержание информации:

- соответствие физического развития возрастным нормам, группу здоровья;

- состояние органов зрения, слуха, костно-мышечной системы;

- наличие в прошлом и на сегодня заболеваний, травм, которые могли сказаться на развитии ребенка.

Работу консилиума по сопровождению обучающихся выстраиваем по этапам:

Этап 1

Специалисты ПМПк индивидуально обследуют обучающегося. На воспитанника составляют индивидуальное представление, которое отражают в протоколе заседания.

Этап 2

Члены ПМПк коллегиально обсуждают объем и содержание специальной помощи. Задачи:

- выработать единое представление о характере и особенностях развития ребенка;

- спрогнозировать его развитие; прописать комплекс коррекционно-развивающих мероприятий;

- определить содержание индивидуального образовательного маршрута (ИОМ). В соответствии с особенностями развития ребенка устанавливаем интенсивность и продолжительность циклов занятий.

Этап 3

Если воспитанник прошел ЦПМПк и родители принесли заключение в детский сад, специалисты анализируют результаты обследования - заключение ЦПМПк. Консилиум оценивает, сможет ли наша организация предоставить специальные образовательные условия; планирует содержание АООП в части программ коррекционно-развивающих курсов, определяет характер, содержание и объем коррекционной помощи специалистов, вырабатывает рекомендации для родителей обучающегося.

Этап 4

Специалисты ПМПк согласуют деятельность по коррекционно-развивающей работе. Определяют основные направления коррекционной работы каждого специалиста, планируют содержание программ коррекционно-развивающих курсов, разрабатывают ИОМ. График работы специалистов ПМПк отражает индивидуальное коррекционно-образовательное пространство обучающегося.

Этап 5

Образовательная организация реализует рекомендации консилиума. На этот период за обучающимся закрепляют педагога, который отслеживает своевременность психолого-педагогической помощи и инициирует повторные заседания ПМПк. По итогам этапа проводят динамическое или итоговое обследование ребенка. Заседания ПМПк по результатам промежуточного обследования собирают, когда:

- отмечают недостаточную или отрицательную динамику развития;
- происходят изменения в состоянии воспитанника или изменяется его социальная ситуация.

Этап 6

Специалисты ПМПк оценивают эффективность коррекционно-развивающей работы: как изменилось состояние ребенка и необходимо ли в дальнейшем работать с ним. Если специалисты продолжают работу, то она проходит по тем же этапам.

Специалисты составляют индивидуальный образовательный маршрут воспитанника по разным характеристикам его развития, который позволяет отследить динамику и эффективность коррекционно-развивающих мероприятий и всего образовательного маршрута в целом.

В первой части ИОМ вносятся общие сведения о воспитаннике (ФИО ребенка, дата рождения), личный анамнез ребенка; информация о родителях (законных представителях) ребенка (фамилия имя отчество родителей, возраст, место работы, домашний адрес), отмечается дата начала ИОМ, причина постановки на учет (диагноз, проблемы в развитии). Указываются задачи ИОМ, количество индивидуальных занятий в неделю, форма их проведения, формы работы с родителями и ожидаемый результат.

Далее отмечаются результаты диагностического обследования. Диагностика развития ребенка является основой выстраивания ИОМ.

Диагностический блок содержит в себе отметки о физическом развитии, соматическом развитии, речевом развитии и особенностях развития познавательных процессов (память, внимание, восприятие, мышление) с обязательным указанием выбранных диагностик.

Во второй части ИОМ размещается разработанный план коррекционно-развивающей и образовательной деятельности на учебный год, который включает в себя развитие ребенка по различным образовательным областям с выбранными образовательными технологиями, методами и приемами коррекции. Отмечается также и динамическое наблюдение в процессе реализации ИОМ.

В середине конце учебного года проводится анализ реализации индивидуального образовательного маршрута через диагностики различных сфер развития ребенка, обосновываются внесение корректировок, формулируются рекомендации с целью обеспечения преемственности в процессе индивидуального сопровождения ребенка с ОВЗ или ребенка-инвалида специалистами на следующем этапе его воспитания и обучения. В случае положительной динамики коррекционно-развивающая работа признается завершенной, если динамика незначительная или отрицательная, то в индивидуальный образовательный маршрут вносятся коррективы и устанавливается новый срок реализации. Проводится итоговая встреча с родителями (законными представителями) для определения дальнейших форм работы с ребенком, педагогами и специалистами ДОО даются рекомендации, разъясняются трудности ребенка и их причины, рекомендуются совместные действия детского сада и семьи по преодолению проблем.

Важным направлением в системе психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ является работа с семьей. Основной целью работы с родителями, воспитывающих таких детей - это их своевременное информирование об особенностях развития психики ребенка, характеристика уровня актуального развития, обоснование необходимости специальных коррекционных занятий, проводимых целенаправленно и систематически; формирование активной позиции в вопросах воспитания, обучения и продуктивных форм взаимодействия со своими детьми, а также помощь семье в создании для ребенка с ОВЗ благоприятных и безопасных условий жизнедеятельности, социализации и поддерживающей среды для самой семьи.

Для решения данной цели мы ставим ряд задач:

1. Научить родителей эффективным способам взаимодействия с ребёнком;
2. Вооружить необходимыми знаниями и умениями в области педагогики и психологии развития;
3. Сформировать адекватную самооценку.

В работе с семьей важно учитывать индивидуальные особенности каждого участника взаимодействия: ребенка, родителя, близкого взрослого.

Используем различные средства наглядной педагогической пропаганды.

1. Презентация дошкольной организации позволяет познакомить родителей программой развития и коллективом педагогов; показать (фрагментарно) все виды деятельности по развитию личности каждого ребенка. В результате такой формы работы родители получают полезную информацию о содержании работы с детьми, услугах, оказываемых специалистами ДОО

2. на сайте ДОО создан блок «Рекомендации специалистов», где родители могут познакомиться с работой ДОО и отдельных педагогов.

2. Педагогические советы с участием родителей привлекают родителей к активному осмыслению проблем воспитания детей в семье на основе учета их индивидуальных потребностей.

3. Вводные собрания. После того как ребенок записан в детский сад, вводные собрания для родителей помогают им встретиться с воспитателями, специалистами, узнать специфику их работы.

4. Конференции родителей и воспитателей. Конференция – это формальные собрания, предназначенные для того, чтобы обсуждать успехи детей и давать возможность родителям делиться своими идеями и проблемами.

5. Выпуск брошюр помогает родителям узнать о детском саде, описать концепцию детского сада и дать общую информацию о нем. Выпускается раз или два в месяц, чтобы постоянно обеспечивать семьи информацией об особых мероприятиях, изменениях в программе и др.

6. Ящик для предложений - это коробочка, в которую родители могут класть записки со своими идеями и предложениями.

7. На базе ДОО функционирует консультативный пункт по оказанию методической, диагностической и консультативной помощи семьям.

В ходе совместной плодотворной работы с семьями детей с ОВЗ, родители стали принимать активное участие вместе со своими детьми в жизни детского сада, в конкурсах и мероприятиях различных уровней.

Построение эффективной системы сопровождения позволяет решать проблемы развития и обучения детей внутри образовательной среды организации для создания уютного, комфортного пространства для всех, способствующего гармоничному развитию личности, формирование толерантного сообщества детей, родителей, персонала и социального окружения. Не ребёнок «вписывается» в существующую систему образования, а сама система образования гибко учитывает приоритеты и возможности разных детей, организуя их в единое сообщество при междисциплинарной команды специалистов, организующих образовательный процесс.

В заключении хочу отметить, что опыт работы нашего консилиума показал: эффективность образовательного, коррекционно-развивающего процесса во многом зависит от уровня знаний педагогов, узких специалистов о своих воспитанниках, от умения осуществлять дифференцированный подход к ним, от заинтересованности в успешном и полноценном развитии дошкольников. Спасибо за внимание!

Литература

1. Волковская Т.Н., Юсупова Г.Х. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи. - М., 2014. С.29-44.

2. Левченко И.Ю., Киселева Н.А. Психологическое изучение детей с нарушениями развития. – М., 2008. -160с.

3. «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в условиях детского сада и семьи» / под общ. ред. О.А. Осиповой, методиста МАУ ИМЦ, Е.В. Ткаченко, педагога-психолога МАДОУ №11 г. Томска. – Практическое пособие для воспитателей, педагогов-психологов дошкольных образовательных организаций. – Томск, 2015

Сидякина Н.М.
учитель географии
г. Липецк, ГАОУ «ЦОРИО»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АТЛАСОВ И КОНТУРНЫХ КАРТ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ УЧАЩИМИСЯ - ИНВАЛИДАМИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Одна из основных образовательных задач - подготовка учащихся к дальнейшей жизни и работе после окончания общеобразовательного или коррекционного учреждения.

Самый важный навык, который выпускники образовательных учреждений могут получить при изучении географии, и только при изучении географии, — навык использования различных видов географических карт. Ориентирование в пространстве с помощью карты, умение читать карту — это как раз то, что необходимо каждому человеку вне зависимости от его будущей профессии, в т.ч. и человеку с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Важную роль в формировании такого рода прикладных знаний играет правильная организация систематической работы с атласом и контурными картами. Использование карт позволяет развивать у учащихся чувство пространства, умение по географической основе определять взаиморасположение объектов, особенности конкретной территории. Систематическое использование на уроках географии атласов и контурных

карт способствует также формированию умения по словесной географической характеристике территории определять положение этой территории на карте.

На мой взгляд, наличие именно этих навыков говорит о хорошем знании географии. Если на уроке нет работы с картами атласа (составление описания территории или географических объектов), отсутствует картографическое моделирование, то это не урок географии. Это урок литературы. В своей работе уделяю очень много внимания на уроке работе с картой. Как источник знаний использую карту для изучения географических объектов (материков, океанов, стран и т. д.).

Но, как использовать атласы и контурные карты на уроках географии учащимся с ОВЗ в условиях дистанционного образования?

1. Географические атласы в электронном виде

В географии карта – это источник знаний. Чем больше учащиеся будут работать на уроках с картами, тем лучше они будут знать предмет. Используя карту как источник знаний, необходимо решить наиболее важную методическую задачу – научить учащихся ее читать. Опыт и практика моей работы подтверждает, что для наиболее эффективного формирования знаний у учащихся, надо особое внимание на уроках уделять работе с картами. Главное, что объединяет, структурирует разнородные географические знания – карта. Лишь научившись вдумчиво всматриваться в карту, учащиеся будут воспринимать географические знания как единую систему, обладающую мощным объяснительным и развивающим потенциалом.

В условиях дистанционного образования нельзя ограничиваться наличием только обычного бумажного атласа, т. к. обмен географической информацией будет крайне затруднен. Например, как показать ученику по карте к.л. географический объект, а потом попросить его выполнить то же самое? А если учесть, что у все ученики имеют ограниченные возможности здоровья, например миопия, или косоглазие, то выполнить это будет невозможно! На помощь нам приходят школьные атласы в электронном виде, именно школьные атласы, т. к. существует огромное разнообразие интерактивных карт, глобусов, программ, которые интересны, но тяжелы для восприятия ученикам, не имеющих навыков картографического чтения.

Удобство электронных атласов, в том, что они всегда под рукой, возможность быстро найти нужную тематическую карту по Содержанию и нумерованным страницам, можно ее увеличить. И, наконец, самое главное - учитель свободно (через Демонстрацию своего экрана) показывает ученику все, что объясняет на уроке. А затем и сам ученик показывает все изученные географические объекты (также через Демонстрацию своего экрана). Т.е. существует обратная связь, ученик работает практически «у доски», показывая по карте, все, что спрашивает учитель.

2. «Немые карты»

Использование «немых» карт, т. е. карт без названий (*см. Приложение*) -

очень трудная, но интересная форма работы. «Немые» карты я использую в качестве закрепления и проверки знаний учащихся. Но такие карты применяются только после работы по обычным картам атласа, затем идет сопоставление карт, а уже в заключение - самый сложный этап «прочтение» карт без названий. Например, назвать Экономические районы (или субъекты РФ) по «немой» карте. Если ученик хорошо усвоил изученный материал, обычно он с удовольствием определяет нужные объекты. Если ученику сложно выполнить такое задание, упрощаю - в качестве подсказки используется обычная карта атласа с подписанными названиями. Ученик «подсматривает» в бумажный атлас, но показывает по «немой» карте. Таким образом формируется пространственное и образное мышление.

3. Работа в контурных картах

Работа на контурных картах, сопровождает все этапы изучения географии в школе. При этом нужно учитывать нагрузку учащихся, их возрастные и психофизические возможности, а также уровень подготовленности каждого ученика. Вот почему работу на контурной карте нужно умело дозировать, не перегружать ее наносимыми элементами, соблюдать тщательную генерализацию по степени важности.

Работа на контурных картах – это важное экономное средство изучения и закрепления в памяти карты, развития столь необходимых в практической жизни географических, пространственных представлений.

Работы на контурных картах корректируют пространственную ориентировку учащихся с ОВЗ, их умение сравнивать, сопоставлять, делать соответствующие выводы, осуществлять отбор главных и второстепенных признаков заданного объекта или явления.

Большое количество карт имеет чрезвычайно мелкие масштабы - ребенок с нарушением зрения не может работать с такой картой. На помощь приходит электронная карта, в которой можно все географические объекты увеличить до нужных для каждого ученика масштабов, подписать и затем уже готовую работу сохранить в первоначальном виде.

Дети с разной степенью тяжести ДЦП в 6 - 7 классах учатся проводить и обводить линии (границы государств, климатических поясов, природных зон и др. Ученики лучше понимают карту, более свободно ориентируются по карте, у них увеличивается объём картографических и географических знаний. В результате работы на к/к учащиеся старших классов научились давать сложные связные описания географических объектов. Частично научились делать суждения о тех свойствах предметов, которые выражены самим рисунком на карте и прежде всего в умении воссоздавать пространственное представление о размещении и взаимном расположении предметов. Также ученики усвоили навык связного чтения картографического текста. Овладели правильной терминологией и вообще развили свою речь и мышление. Частично научились излагать географический материал в определённой последовательности. Особо следует отметить, что у детей появилась мотивация к учебе и желание работать с картой. Повысилась самооценка. Дети стали более активны, увеличилась работоспособность и уменьшилось количество времени на выполнение задания

при работе с картой. Но самой сложной работой с географической картой овладевают не все ученики.

Наряду с обычными (бумажными) картами, электронными картами, работаем с учащимися в программе Просмотр, на платформе «Гвиддла» и др.

Мною составлена памятка «Как работать с электронной контурной картой»:

1. Выполняем работу в программе Просмотр (для системы MAC).

2. Находим на верхней панели инструментов значок «Портфель». Нажимаем на него. Появится нижняя панель инструментов. Открываем на ней значок «Т» (Текст), нажимая на него. Появится окошко для написания в нем текста. Пишем нужное (название любого географического объекта).

3. Перетаскиваем написанное в окошке на нужный объект. Цвет, размер и стиль шрифта выбираем в той же верхней панели- значок с буквой «А».

4. На вертикально расположенных объектах (океанах, материках) подписываем так же, но чтобы записи получились в столбик - после каждой буквы - нажимаем на Энтер.

5. Сохраняем (Экспортировать) изображение в нужную папку.

Опираясь на собственный опыт работы с контурными картами и опыт работы других учителей, выскажу ряд предложений, которые могут повысить эффективность использования на уроках географии этого важного и нужного учебного пособия.

Необходимо:

— создавать тематические контурные карты, связывать то содержание, которое будет на них нанесено, с содержанием конкретных тем программы и с изучаемым учебным материалом;

— к каждой из контурных карт давать систему заданий числом не более трех, лучше дифференцированных по уровню сложности, выполнение которых позволит наиболее эффективно использовать эту карту при обучении географии;

— при подготовке комплекта контурных карт стараться использовать масштабы, позволяющие разместить контурную карту на одной полосе, а карты мира и России на одном развороте;

— заранее наносить на контурную карту часть географических объектов (в соответствии с тематикой и содержанием), которые могут служить в качестве образца для заполнения, и ориентиров, облегчающих «картосоставительскую» деятельность учащихся. Количество заранее нанесенных объектов целесообразно сокращать от класса к классу по мере овладения учащимися приемами работы с контурной картой.

Пример оформления контурной карты

1. Показ учителем на электронной карте, глобусе расположения географического объекта (моря, острова, полуострова и т.д.) со словесным сопровождением.

2. Показ картины или другой наглядности с изображением изучаемого объекта.

3. Выяснение знаний учащихся по изучаемому объекту.
4. Рассказ учителя об изучаемом объекте с выделением главного, характерного, с использованием занимательного материала.
5. Запись новых названий учителем на доске, а учащимися в тетрадях.
6. Повторный показ объекта на стенной карте и глобусе учителем, а затем учениками.
7. Нахождение объекта учащимися в атласах, а затем на контурных картах. Этот момент очень важен именно в коррекционной школе, т.к. масштабы электронных и контурных карт не всегда совпадают.
8. Просмотр учителем объекта, намеченного учеником на контурной карте.
9. Подписывание и закрашивание объекта.

Работа на контурных картах

На зачетный урок в 9 классе по теме: Россия на карте мира можно использовать следующий прием:

<i>План</i>	<i>Действия, входящие в состав приема</i>
1. Границы России и пограничные государства. 1. Моря, омывающие Россию.	Обвести на контурной карте России границы РФ и подписать пограничные государства: Норвегия, Финляндия, Эстония, Литва, Латвия, Польша, Белоруссия, Украина, Грузия, Азербайджан, Казахстан, Монголия, Китай, КНДР. Подписать моря : Балтийское, Баренцево, Белое, Карское, Лаптевых, Восточно – Сибирское, Чукотское, Берингово, Охотское, Японское, Черное, Азовское.

4. Использование карты - пазла.

Использование карты в игровой форме, на примере карты – пазла - для учащихся с ОВЗ на очных занятиях (при аутизме и ДЦП) дает очень положительный результат.

Такую форму работы с картами я применяю в конце изучения темы, когда изучаемая территория хорошо разобрана и рассмотрена, неоднократно проработана карта в атласе, контурной карте. Во время такой работы я контролирую ход работы ученика, даю ориентиры. К примеру, если ученик испытывает затруднение в сборе карты, я задаю наводящие вопросы по трем-четырем соединенным между собой пазлам, например: «Что находится к северу от материка?», «Каким океаном (морем) омывается материк с востока? и т.д.

В интернет - ресурсах мною найден материал по составлению карт - пазлов, который я применяю с учащимися 6 и 7 классов на уроках, а также во внеклассной работе.

Используемые ресурсы:

1. Собери карту мира- <http://two.flash-gear.com/npuz/puz.php?c=v&id=3043324&k=80961192>

2.Собери карту Африки-

<http://five.flash-gear.com/npuz/puz.php?c=v&id=4203410&k=82445508>

3.Собери карту Северной Америки-

<http://six.flash-gear.com/npuz/puz.php?c=v&id=3319069&k=12776875>

4.Собери карту Южной Америки-

<http://three.flash-gear.com/npuz/puz.php?c=v&id=3892953&k=89699203>

5.Собери карту Австралии-

<http://three.flash-gear.com/npuz/puz.php?c=v&id=3892954&k=2391294>

6.Собери карту России-

<http://two.flash-gear.com/npuz/puz.php?c=v&id=3043347&k=35852866>

Приложения

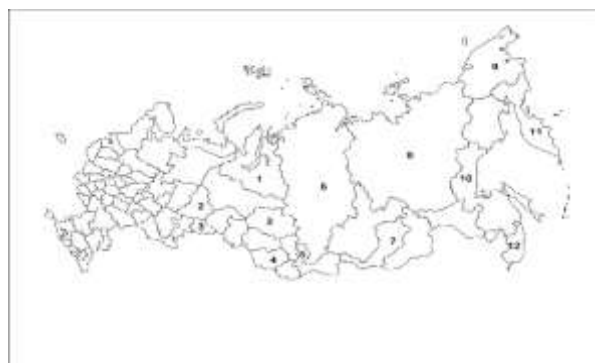
1. «Немая» карта «Экономические районы России».

2. «Немая» карта «Административное устройство РФ».

Рис.1



Рис.2



Скуба И. И.,

г. Муравленко, ЯНАО,

МБОУ «Прогимназия «Эврика»

АКТИВИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО ПСИХОМОТОРНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

Нарушения психомоторного развития в различной степени имеют место у многих детей с ОВЗ (интеллектуальной недостаточностью, с нарушениями опорно – двигательного аппарата и др.). Недоразвитие двигательной, познавательной и эмоционально - волевой сфер определяет трудности в овладении рассматриваемой категорией детей всеми видами деятельности (Л.С.Выготский, О.П.Гаврилушкина, Л.Б.Баряева, А.П. Зарин, Н.Д.Соколова и многие др.). Поэтому активизация психомоторного развития дошкольников с ОВЗ является одним из основных направлений коррекционно-развивающей

работы в дошкольном образовательном учреждении. Исходя из принципиального положения современной психологии и педагогики о значении деятельности как ведущего фактора психофизического развития детей, в качестве средств активизации психомоторного развития воспитанников с ОВЗ необходимо рассматривать все виды детской деятельности. Эта идея определяет подход к отбору содержания «Адаптированной образовательной программы для дошкольников с ОВЗ» в ДОО.

Ведущим средством психомоторного развития детей раннего и младшего дошкольного возраста является предметная деятельность. Она лежит в основе овладения детьми первым социальным опытом и формирования у них всех остальных видов деятельности. В процессе знакомства с предметами на основе их обследования и выполнения различных действий с ними, дети учатся выделять их различные признаки и свойства: величину, форму, цвет, температуру, массу, свойства поверхности и др., что способствует развитию их восприятия. Учась действовать с предметами, находя способы практического решения проблемных ситуаций с помощью различных действий, дошкольники овладевают элементарным анализом, синтезом и сравнением, а на основе этого, предпосылками размышления. Вследствие этого вырабатываются основные компоненты наглядно-действенного мышления, которое составляет базу для развития более сложных видов и форм мышления. В процессе манипуляций с предметами у детей раннего и младшего дошкольного возраста активно развивается речь, память и внимание. Действия с предметами, так же способствуют развитию общей и мелкой моторики. В процессе активной предметной деятельности дошкольники приобретают богатый эмоциональный опыт (радуются, огорчаются, и т.п.), учатся справляться с возникающими затруднениями.

В результате овладения предметными действиями у дошкольников развиваются предпосылки других видов детской деятельности, которые в дальнейшем приобретают всё большую роль в качестве средств активизации психомоторного развития. Развивающий потенциал игры известен, она не случайно выполняет функцию ведущей деятельности в дошкольном возрасте. Именно этот потенциал мы успешно используем в процессе коррекционно-воспитательной работы с дошкольниками с ОВЗ.

В процессе воспитания детей в ДОО используются все виды игр: дидактические, сюжетно-ролевые, театрализованные, подвижные, строительно-конструктивные и др. При этом возможности каждого вида игр являются различными.

Подвижные игры способствуют совершенствованию общей моторики, однако велико их значение и для активизации эмоциональной сферы детей,

развития внимания, познания собственного тела и освоения окружающего их пространства.

Театрализованные игры - обеспечивают формирование эмоциональной и двигательной сферы. Они учат дошкольников выражать различные эмоциональные состояния с помощью невербальных и вербальных средств, способствуют совершенствованию общей и мелкой моторики. Так же следует отметить роль театрализованных игр в развитии восприятия, внимания, памяти и речи детей.

Дидактическая игра - наиболее универсальна в плане решения задач развития познавательных процессов и функций, так как специально сконструирована для этого. Использование в ходе игр различного наглядного и раздаточного материала формирует потенциал для развития у воспитанников мелкой моторики, координированности движений обеих рук.

Сюжетно-ролевая игра - наиболее сложный вид игры для детей с ОВЗ, в частности, с проблемами в интеллектуальном развитии, так как обладает самым большим развивающим потенциалом. Поэтому, она не может быть использована столь широко и всесторонне на протяжении всего дошкольного возраста, как в процессе воспитания нормально развивающихся детей. Это обусловлено значительным отставанием в овладении сюжетно – ролевой игрой дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью, их ограниченным социальным опытом, крайне низкой степенью самостоятельности и др. И все же в старшем дошкольном возрасте может быть использован истинный коррекционно-развивающий потенциал сюжетно-ролевой игры, как средства активизации эмоционально-волевой, познавательной и двигательной сферы у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

Различные виды изобразительной деятельности и конструирование так же являются эффективными средствами активизации психомоторики. В процессе коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с ОВЗ они используются очень широко на протяжении всех лет их пребывания в дошкольном учреждении не только воспитателями, но и учителем-дефектологом, педагогом-психологом и другими специалистами.

Процесс развития продуктивных видов деятельности дает неограниченные возможности стимулирования формирования у воспитанников познавательной, двигательной и эмоционально-волевой сферы: обеспечивают обогащение сенсомоторного опыта дошкольников, развитие у них системы различных перцептивных действий; совершенствование восприятия как сложного вида познавательной деятельности, увеличение его объема, дифференцированности и точности. Так же они дают возможность формировать у воспитанников сенсорные эталоны, обогащать общие и

единичные представления о всевозможных объектах и явлениях окружающего их мира.

Велика роль продуктивных видов деятельности в развитии мыслительной деятельности дошкольников с ОВЗ, прежде всего, мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения, классификации), способности планирования, на основе которой выстраивается процесс создания любого изображения, поделки, модели и т.п. Особой возможностью в этом плане обладает конструирование, где наиболее ярко выражен интеллектуальный компонент. Кроме этого рисование, лепка, аппликация и конструирование способствуют развитию внимания, памяти, речи и воображения.

Необходимо подчеркнуть роль изобразительной деятельности и конструирования в двигательном развитии детей с ОВЗ (интеллектуальной недостаточностью, нарушениями опорно – двигательного аппарата), так как обеспечивают совершенствование мелкой моторики, согласованных движений обеих рук, зрительно-двигательной координации, которые являются неотъемлемыми компонентами не только изобразительных и конструктивных действий, но и практически всех других действий.

Значительным потенциалом в плане активизации психомоторного развития воспитанников с ОВЗ обладают все виды элементарного труда: самообслуживание, ручной труд, труд в природе. Тем не менее, до настоящего времени эта возможность еще недостаточно полно осознается, поэтому в большей мере специалистами обращается внимание на степень сформированности у дошкольников умений и навыков в разных видах труда. Однако, уже самообслуживание, к которому воспитанник приобщается с первого года жизни, оказывает стимулирующее воздействие на ход его психомоторного развития. Выбатывает чувствительность и восприимчивость, обогащает сенсомоторный опыт, развивает ориентировку в схеме собственного тела, совершенствует движения всех частей руки и согласованность движений обеих рук, формирует зрительно-двигательную координацию, обогащает эмоциональный опыт и т.п. Другие более сложные по содержанию и характеру действий виды труда, еще в большей мере, чем самообслуживание, дают возможность активизировать развитие эмоционально-волевой и познавательной сферы дошкольников с ОВЗ.

Тщательно продуманная, четко спланированная комплексная работа по активизации психомоторного развития воспитанников с ОВЗ в ДОО, выстроенная на максимальном использовании развивающего потенциала каждого вида детской деятельности, позволяет ускорять процесс индивидуального развития дошкольников с ОВЗ и раскрыть их потенциальные возможности.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Сборник сочинений/ Л.С. Выготский – Т.5. – М., 1982.
2. Вайзман Н.П. Психомоторика у умственно отсталых детей/ Н.П.Вайзман . – М., 1997.
3. Дошкольная педагогика. /Под редакцией В.И. Логиновой, П.Г.Саморуковой. – М.: Просвещение, 1998.
4. Зарин А.П., Баряева Л.Б. Интеграция в системе дошкольного воспитания детей с нарушением интеллекта.// Интегрированное обучение: проблемы и перспективы. Материалы Международного семинара. - СПб.: Образование,2000.
5. Зарин А. П., Нефедова Ю.В. Коррекционная работа по двигательному развитию дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.// Психологические основы обучения и воспитания детей с нарушением интеллекта: Межвузовский сборник научных трудов. Саратов. Изд –во Латанова В.П. 2001.

Соколова А.Н., воспитатель

ГБОУ «Специальная школа-интернат г. Ельца»

РЕАЛИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО – РАЗВИВАЮЩЕЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В УСЛОВИЯХ СТАНДАРТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ.

Коррекционно-развивающая составляющая образовательного процесса детей с ОВЗ является одним из факторов способствующих развитию познавательного интереса и положительной мотивации к обучению, позволяет найти индивидуальный подход к каждому ребенку, разглядеть его потенциал и впоследствии разработать план занятий обще развивающей направленности.

При разработке занятий следует учитывать, что детям с умственной отсталостью требуется время для осознания данной темы и включения в работу. Для лучшего восприятия необходимо давать детям однотипные задания. Занятия выстраиваются таким образом, чтобы задания переходили от простого, к сложному, не перегружая детей лишней информацией, выделяя из темы главное. Преподавать материал нужно дозированно, каждую часть закреплять повторением и подведением итога.

Для педагогов, работающих с детьми, имеющими умственную отсталость, важной составляющей коррекционно-развивающей работы является организация самостоятельной деятельности. Для выполнения заданий выстраивается четкий план, а далее они даются как самостоятельная работа. На занятиях используется большое количество наглядности и дидактического материала, применяются такие методы как;

- опора на личный опыт ребенка (способствует развитию воображения и речи);

- создание ситуации успеха (помогает ребенку поверить в свои силы, придает уверенность в себе);

- опора на игру (для этого педагогический процесс насыщается интеллектуальными играми с правилами, активно используется игровая техника);

- объяснительно – иллюстративный (способствует развитию образного мышления).

При возникновении затруднений в выполнении заданий детям оказывается помощь по принципу, от минимальной к максимальной.

Педагогами используются разные по форме виды помощи.

- Фронтальная (всему классу);

- Индивидуально – направленная (конкретному ребенку).

Среди видов помощи условно можно выделить три основных:

Стимулирующий вид помощи происходит тогда, когда ученик не включается в работу, педагог помогает ему организовать себя, ободряет, вселяет, указывает на наличие ошибки в работе и необходимость проверки решения.

Направляющая помощь предусматривается в случае, когда ребенок затрудняется сделать первый шаг и выполнить последующие действия. Педагог или обращает внимание ребенка на решение аналогичной задачи, или помогает наметить план действий.

Обучающая помощь необходима, когда надо показать пример, чтобы решить учебную задачу или исправить допущенную ошибку.

При работе с детьми, имеющими умственную отсталость, большое внимание уделяется такому фактору как, сотрудничеству между педагогом и воспитанниками, которое способствует созданию общей положительной атмосферы, снижает тревожность детей, в результате уменьшается, или целиком исключается боязнь учащегося перед риском ошибиться, смешаться, забыть, неверно ответить.

Применяя в работе рассмотренные коррекционно - развивающие принципы и технологии можно сделать следующие выводы:

- У детей с ОВЗ происходит развитие мыслительного процесса;
- Формируются практические навыки;
- Улучшается восприятие данного материала;
- Повышается уверенность в себе;
- Формируются коммуникативные отношения и навыки сотрудничества.

Все эти факторы способствуют повышению познавательного интереса и положительной мотивации к обучению.

Литература:

1. Шевченко С. Г. Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты: Метод. пособие
2. Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных дошкольников. \Под ред. Л.П.Носковой. – М., 1989.

Соломенцева Т.А.

ГБОУ "Специальная школа-интернат г. Ельца"

РАЗВИТИЕ И КОРРЕКЦИЯ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ И КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос о развитии и коррекции познавательных способностей обучающихся специальных (коррекционных) школ через комплексное использование коррекционных упражнений, занимательного материала и дидактических игр. Использование данного материала позволяет повысить эффективность учебного процесса, помогает достигнуть лучшего результата в формировании коммуникативной компетенции, повышает познавательный интерес к предмету.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, высшие психические функции, коррекционная направленность обучения.

Согласно новым стандартам ФГОС компетентностный подход провозглашается как одно из важных концептуальных положений обновления содержания образования. На современном этапе развития системы образования обучающиеся (при нормальном или нарушенном онтогенезе) рассматриваются

уже не как пассивный объект педагогического воздействия. Они становятся полноценными субъектами образовательного процесса. Всё это выдвигает на первый план проблему коммуникативной компетентности - общество требует от человека умения жить, сосуществовать в коллективе. Ребёнок вступает в определённые отношения с окружающей действительностью: в школе, дома, с близкими и чужими людьми и т.д., причём у детей с нарушением интеллекта, в силу своего развития, такие отношения могут складываться неблагоприятно (Л.С.Выгодский), поскольку имеющиеся дефекты искажают психическое отражение. Во многих случаях, когда их нормально развивающиеся сверстники легко усваивают новый опыт и самостоятельно делают необходимые выводы, умственно отсталые школьники не могут обойтись без помощи взрослого. Поэтому именно социальная адаптация воспитанников является одним из приоритетных направлений специального обучения детей с отклонениями в развитии. Интеграция таких детей в современное общество без развития коммуникативной компетентности не представляется возможным.

Коммуникативная компетенция – совокупная характеристика знаний, умений и навыков, формируемых в процессе обучения, проявляемых как способность и готовность личности к самостоятельному выбору действий при решении различных поведенческих и действенно - практических задач, что является ключом к успешной деятельности и ресурсом эффективности и благополучной адаптации в дальнейшей жизни воспитанников.

Человек немислим вне общения, однако, в силу своего развития и определённого ограничения в общении, дети в специальных школах оказываются беспомощными в области межличностных отношений. Именно формирование коммуникативной компетенции предполагает развитие навыков взаимодействия с окружающими людьми, культуры речевого поведения; воспитание культуры поведения в процессе группового общения с детьми и взрослыми; знакомство с различными социальными ролями и многое другое. Многие авторы считают коммуникативную компетентность не набором коммуникативных умений и навыков, а целостной системой, совокупностью 4 – х групп характеристик. В структуре выделяются следующие компоненты – когнитивный, личностный, эмоциональный и поведенческий.

Когнитивный компонент образует знания о ценностно–смысловой стороне общения, о личностных качествах, способствующих и препятствующих общению, об эмоциях и чувствах, всегда сопровождающих его. Каково значение этих знаний? Человек обучается общению, наблюдая поведение близких людей, подражая их примеру, что происходит недостаточно осознанно. Ребёнок, и даже взрослый, не задумывается о самой форме этого процесса и может познавать его на протяжении всей жизни. Это позволяет лучше понять особенности собственного общения, усовершенствовать его, разнообразить

коммуникативные возможности.

Личностный компонент образует особенности личности, вступающей в общение, которые естественным образом влияют на содержание, процесс и сущность коммуникации. Застенчивость, отчуждённость и эгоистичность, заносчивость и тревожность, агрессивность и конфликтность негативным образом сказываются на общении. Несомненно, коммуникативная компетентность обучающихся должна базироваться на уверенности в себе, оптимизме, доброжелательности и уважении к людям, справедливости, честности и эмоциональной стабильности. В младшем школьном возрасте многие из них уже заложены, но изменения вполне возможны.

Эмоциональный компонент коммуникативной компетентности связан, прежде всего, с созданием и поддержанием позитивного эмоционального контакта с собеседником, саморегуляцией, умением не только реагировать на изменение состояния партнёра, но и превосходить его. Это очень важно, ведь именно эмоциональный фон создаёт ощущение психологически благоприятного или неблагоприятного, комфортного или дискомфортного общения.

Поведенческий компонент образуют коммуникативные умения, способы деятельности и опыт, который является образованием, интегрирующим в себя на уровне поведения и деятельности все проявления коммуникативной компетентности. Коммуникативные умения как элементы создают коммуникативное поведение. Их особенности, степень сформированности могут быть изучены и измерены, а также должны стать конкретной задачей развития или коррекции у ребёнка.

Указанные компоненты не являются частями целого, однако предполагают взаимовлияние, взаимопроникновение и существование каждой в остальных, что означает следующее:

- содержание отдельного компонента «раскрывается» через другие, взаимодействует с ними, проявляется в них;
- все компоненты (направления) должны быть включены в работу;
- более эффективным считается занятие, обеспечивающее развитие ребёнка по всем или многим обозначенным направлениям.

Приступая к работе над данной компетенцией в первую очередь нужно учитывать специфику детского коллектива, возрастные и индивидуальные особенности обучающихся, а во-вторых, следует помнить, что только хорошо продуманная система построения урока или занятия может дать положительные результаты.

Задача специальной коррекционной школы сегодня состоит в создании условий жизни и обучения, способствующих не только усвоению обучающимися программного материала, но и проявлению у каждого воспитанника механизма компенсации имеющегося дефекта, на основе чего станет возможной его интеграция в современное общество. Приоритетной является не дидактическая, а коррекционная направленность обучения, как социально - организованная деятельность учителя, опирающаяся в первую очередь на психологические особенности умственно отсталых детей. Овладение даже элементарными понятиями требует от ребёнка достаточно высокого уровня развития высших психических функций, к которым относят: память, внимание, мышление, восприятие, ориентировка на плоскости и в пространстве, мелкая моторика, воображение и речь. Именно эти способности, необходимые для успешного овладения коммуникативными знаниями, у обучающихся с умственной отсталостью развиты чрезвычайно слабо. Специальное обучение, направленное на развитие таких детей, предусматривает в первую очередь формирование у них высших психических процессов, особенно - мышления. У умственно отсталых младших школьников обнаруживается недостаточность всех уровней мыслительной деятельности. Причём одни и те же ошибки многократно повторяются, поскольку дети, не достигнув успеха, обычно не изменяют однажды выбранного способа действия, так как их моторное и чувственное познание неполноценно. [2 с.43]

Наибольшую сложность представляют собой задания, требующие от обучающихся словесно-логического мышления, такие, как понимание несложных текстов, содержащих те или иные зависимости - временные, причинные... Дети воспринимают материал упрощённо, изменяют последовательность смысловых звеньев, не устанавливают необходимых взаимоотношений между ними [2 с.44]. В результате исследования анализа и синтеза детей с интеллектуальным недоразвитием выяснилось, что эти дети выделяют гораздо меньше существенных признаков, причём типичным является выделение таких элементов, которые наиболее ярко бросаются в глаза, независимо от того существенны ли признаки. Анализ происходит бессистемно, непоследовательно. Дети не умеют классифицировать, обобщать - это ведёт к тому, что они плохо усваивают правила и общие понятия. У всех без исключения умственно отсталых обучающихся наблюдаются более или менее выраженные отклонения в речевом развитии, которые обнаруживаются на различных уровнях речевой деятельности. Недоразвитие речи можно наблюдать на различных уровнях речевого высказывания, [2 с.46] и как следствие, затруднения восприятия вербальных инструкций. Школьники располагают небольшим количеством слов специфического и обобщённого значения, особенно тех, которые передают свойства и качества объектов. Ученики всех возрастных групп испытывают затруднения в тех случаях, когда возникает необходимость рассказать о ходе уже выполненной работы. Они

пропускают многие действия, говорят о них в самом общем виде. Но особенно сложным оказывается для таких обучающихся самостоятельное планирование предстоящей деятельности. Точность и прочность запоминания и словесного, и наглядного материала низкая. Воспроизводя его, обучающиеся часто повторяются, привносят отсутствующие элементы. Наиболее ярко это проявляется при разборах и решении арифметических задач. В результате ученики сохраняют в своей памяти лишь часть материала. При пересказе они изменяют структуру воспринятого, не следуют смысловому порядку, привносят, на основе случайных ассоциаций, добавочные элементы, отсутствовавшие в тексте. С анатомической точки зрения, около трети всей площади двигательной проекции коры головного мозга занимает проекция кисти руки, расположенная очень близко от речевой зоны [1]. Поэтому развитие речи ребёнка неразрывно связано с развитием мелкой моторики. Связь пальцевой моторики и речевой функции была подтверждена исследователями Института физиологии детей и подростков. В числе исследователей можно назвать А.В. Антакову-Фомину, М.И. Кольцову, Е.И. Исенину[3]. В быту человеку ежеминутно требуется совершать какие-нибудь действия мелкой моторики: застёгивание пуговиц, манипулирование мелкими предметами, письмо, рисование и т.д., поэтому от её развития напрямую зависит его качество жизни. Установлено, что зрительное восприятие обучающихся специальной школы замедленно. Вообще, среди особенностей высшей нервной деятельности умственно отсталых детей многие исследователи (М.С.Певзнер, В.И.Лубовский) отмечают выраженную инертность. Это - важная особенность, оказывающая определённое влияние на ориентировку детей в пространстве, которая настолько несовершенна, что её недостаточность издавна считалась одним из основных признаков умственной отсталости.

Одним из способов развития и коррекции познавательных и коммуникативных способностей обучающихся специальной школы является комплексное использование коррекционных упражнений, занимательного материала и дидактических игр на уроках. Такие уроки с набором заданий для развития ВПФ - одно из важных средств обучения, так как они формируют у обучающихся устойчивый интерес к учению, снижают напряжение, скованность, которые свойственны многим детям, помогают формировать навыки учебной деятельности, развивают и обогащают словарный запас. Коррекционные задания оказывают глубокое эмоциональное воздействие, включая одновременно целый ряд анализаторов, они способствуют формированию более прочных знаний. Получение новых знаний на таких занятиях даёт возможность приблизить обучающихся к реальной жизни, обогащает детей социальными знаниями и умениями. Параллельно с развитием познавательных способностей идёт и формирование коммуникативных навыков и жизненных компетенций обучающихся, одного из требований ФГОС для

детей с ОВЗ.

Итак, поговорим теперь об основных упражнениях и технологиях для развития высших психических функций, которые в свою очередь непосредственно влияют на формирование коммуникативных навыков обучающихся. Приведём примеры из ежедневной практики.

Мышление - наиболее обобщенная и опосредованная форма психического отражения, устанавливающая связи и отношения между познаваемыми объектами[6 с.325].

Виды мышления - наглядно-действенное, наглядно-образное, теоретическое, практическое. Мыслительные операции включают в себя процессы обобщения, анализа, синтеза и абстрагирования (научить находить косвенные признаки). Соответственно, для развития каждой из операций применяются различные методики.

1. Работа со словарными словами

а) Выбрать лишнее слово, объяснить выбор.

(Лучше, когда есть несколько вариантов решения)

Например: сумма, разность, слагаемое.

можно выделить "разность" - это компонент вычитания, остальные компоненты сложения; можно выделить "сумма и разность" - это результаты действий, тогда "слагаемое" будет лишнее.

б) Объединить слова в группу и дописать недостающие понятия.

Например: сложение, вычитание.

это действия, нужно добавить умножение и деление.

в) Вставить пропущенные буквы.

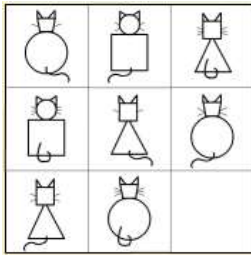
Например: д-л-м--, ч-стн--, д-л-т-ль. (эти слова относятся к делению, назвать обобщающим словом) делимое, частное, делитель (компоненты деления)

г) Назвать слова по следующим определениям.

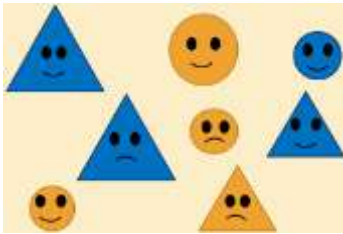
Например: ровная, не имеет ни начала, ни конца (прямая линия)

числитель, знаменатель, правильная (правильная дробь)

2. Найти недостающую фигуру (описать, обосновать свой выбор)



3. На какие группы можно разделить фигуры



(по форме, по цвету, по размеру, по мимике)

4. Соотнести понятия в столбиках

декабрь		фигура	100% обучающихся		десятая часть обучающихся
сложение		месяц	10% отличники		половина всех детей
треугольник		действие	50% учатся хорошо		все ученики школы

5. Работа с пословицами или правилами

а) Вставить пропущенные слова.

Например: ... в поле не воин. (Один)

б) Составить предложение из предложенных слов.

Например: ждут, семеро, не, одного. (Семеро одного не ждут)

в) Чтение правил, записанных формулами.

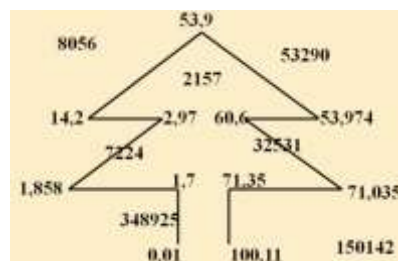
Например: a - любое число, $a \times 0 = 0$ (любое число умножить на ноль, будет ноль)

г) Заменить одни понятия другими.

Например: Одни сутки 12 месяцев кормят (заменить меры времени, так чтобы получилась известная пословица) (Один день год кормит).

6. Соединить числа в порядке возрастания (убывания)

(чаще всего для выполнения дальнейшего задания)



7. Работа с число - буквенным кодом

а) Прочитать слова.

Например: 12; 16; 26; 12; 1 (кошка)

б) Самим закодировать слово.

Например: школа (26; 12; 16; 13; 1)

А	В	В	Г	Д	Е	Ё
1	2	3	4	5	6	7
Ж	8	И	Й	К	Л	М
8	9	10	11	12	13	14
Н	О	П	Р	С	Т	У
15	16	17	18	19	20	21
Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ъ
22	23	24	25	26	27	28
Ы	Ь	Э	Ю	Я		
29	30	31	32	33		

8. Работа над рефлексией действий

а) Комментирование действий.

б) Объяснение выбора.

в) Установление причин.

Память - это комплекс процессов, протекающих в центральной системе и обеспечивающих накопление, хранение и воспроизведение индивидуального опыта[5].

Виды памяти:

Двигательная память - лежит в основе обучения движениям, бытовым, спортивным, трудовым навыкам.

Образная память - помогает запоминать и воспроизводить лица людей, картины природы, обстановку, запахи, звуки окружающей среды, музыкальные мелодии(ритм).

Эмоциональная память - прочно сохраняет пережитые человеком чувства. Запоминанию способствуют биологически активные вещества, выделяющиеся при эмоциональном возбуждении.

Благодаря эмоциональной памяти возможно сочувствие другому человеку.

Словесная память - запоминание, сохранение и воспроизведение прочитанных, услышанных или произнесенных слов.

Память подразделяется на краткосрочную и долгосрочную.

1. Для тренировки краткосрочной памяти предъявляется ряд слов (чисел), которые ребёнок должен запомнить и воспроизвести сразу после предъявления в произвольном порядке.

2. Работа с числовой пирамидой

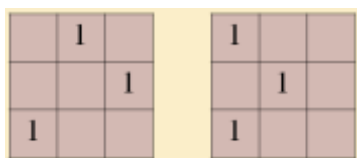
(открываются по одному ряду, увеличивая количество знаков для запоминания)

35 62 79

35 62 79 81

35 62 79 81 46

3. Запомни и воспроизведи расположение фигур (точек).



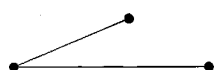
4. Для тренировки долгосрочной памяти можно, к примеру, прочитать (фронтально, индивидуально, в парах) ряд слов (поговорку, правило) несколько раз и попросить воспроизвести заученное через 15-20 минут.

5. После прочтения задачи (задания), попросить обучающегося воспроизвести прочитанное.

(своими словами, по тексту, по частям, только числовые данные)

6. Дополнить (или убрать) недостающими элементами.

Например:  прямая линия (лишние точки)



треугольник (дорисовать боковую сторону)

Внимание - условно-ориентировочный рефлекс (условие успешной познавательной деятельности)[5].

1. Работа с таблицами.

а) Перед ребёнком предъявляется печатный текст (числовой, знаковый). Обвести все «5» в тексте красным карандашом в круг, все буквы «А» - синим карандашом в квадрат, все «+» - зелёным карандашом в треугольник.

б) Предъявить бланк с напечатанными в произвольном порядке знаками и

попросить вычёркивать определённые из них (чётные числа, круглые десятки, двузначные числа).

в) Найти и вычеркнуть в столбике заданное число.

24	57	85
26	75	18
24	55	85

г) Сколько раз встречается точка.

x	0	=	•
*	=	x	--
+	*	+	0
x	+	0	•

2. Прочитай и найди математические термины.

Например: лучасыгактреугольниклоаточка (луч, треугольник, угол, угольник, точка) какое слово лишнее? (угольник - чертёжный инструмент)

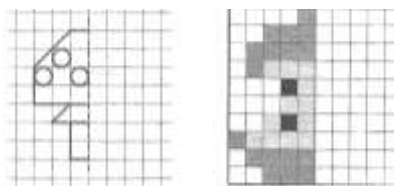
3. Работа с лабиринтами.

4. Закрась фрагменты с одной точкой.

5. Соедини точки по порядку.

6. Воспроизведи фигуры по контуру или по клеточкам.

7. Выполни(закрась) половинку рисунка симметрично, чтобы получился целый рисунок.



Зрительное восприятие - совокупность процессов построения зрительного образа окружающего мира[7].

1. Коррекционная строчка или строчка чистописания.

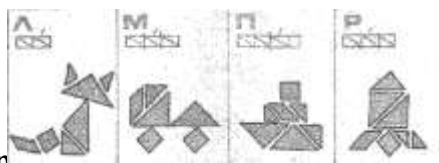
(выполнение узора (рисунка, бордюра) по клеткам)

2. Таблицы Шульте.

(числа, римские числа, смешанные с буквами или фигурами)

3. Составить силуэтные формы из геометрических фигур (танграм).

4. Составить осколочные картинки (мозаику, пазлы)



5. Выбрать фигуру, согласно инструкции.

(три вершины, три угла, три стороны, стороны фигуры - отрезки)

Например:

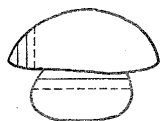


6. Выбрать(посчитать) заданную фигуру из наложенных друг на друга рисунков. Например: раскрась только грибы.

Ориентировка на плоскости и в пространстве.

1. Графические диктанты.

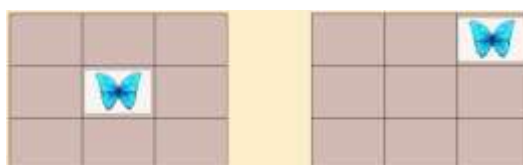
2. Выполнение штриховки (горизонтальная, вертикальная, наклонная вправо, наклонная влево)



3. Игра "Бабочка", "Найди клад".

(задаётся траектория предмета в сетке, ребёнок должен назвать конечный пункт)

(1 клетка влево, 1 клетка вверх, 2 клетки вправо)



(бабочка находится в верхнем правом углу)

4. Работа с геометрическими таблицами.

(в таблице расположены геометрические фигуры разного цвета, разной величины)

а) Определить фигуру по адресу (столбец, строка).

б) Определить фигуру по траектории.

в) Назвать фигуры в 3 строке справа налево.

г) Назвать только маленькие фигуры в 4 столбце снизу вверх.

Мелкая моторика - это совокупность скоординированных действий нервной, мышечной и костной систем, часто в сочетании со зрительной системой, для выполнения мелких и точных движений кистями и пальцами рук.

И. М. Сеченов писал: «Движения руки человека наследственно не предопределены, а возникают в процессе воспитания и обучения как результат ассоциативных связей между зрительными, осязательными и мышечными изменениями в процессе активного взаимодействия с окружающей средой».

1. Работа с мелким раздаточным материалом.

2. Работа с различного рода шнуровкой.

3. Работа на игольчатом панно.

(выполнение фигур по образцу или заданию тонкими резинками по гвоздикам, расположенным в углах клеток сетки)

4. Работа с конструктором.

Речь - форма общения людей посредством языковых конструкций, создаваемых на основе определённых правил. Процесс речи предполагает, с одной стороны, формирование и формулирование мыслей языковыми средствами, а с другой стороны - восприятие языковых конструкций и их понимание.[8] Проговаривая слова чётко и полностью, учитель обогащает словарный запас ребёнка, правильно формирует звуковое произношение.

1. Отличным упражнением для развития речи будет совместное чтение, чтение по образцу. Загадки, пословицы, поговорки, народные приметы, современные реалии, включённые в урок позволяют разнообразить занятие, расширяют активный и пассивный словарь обучающихся.

2. Работа в парах, группах над текстом задачи или задания благоприятно влияет на развитие диалектной речи.

3. Работая над построением речи ребёнка во время ответа, сообщения о выполненном задании, учитель способствует формированию монологической

речи.

Воображение- способность сознания создавать образы, представления, идеи и манипулировать ими. Воображение является основой наглядно - образного мышления, позволяющего человеку ориентироваться в ситуации и решать задачи без непосредственного вмешательства и практических действий.[7]

1. Лучшим упражнением для развития данных психических функций является **конструирование, лепка, рисование** - всё это превосходно развивает восприятие и воображение ребёнка.

2. **Детальный разбор условий задач** с опорой на жизненный опыт обучающихся.

3. Использование объёмных макетов, наглядности.

Отметим, что данные задания легко адаптируются для любых предметных уроков. Коррекционная работа по развитию ВПФ может быть использована в массовой практике работы с детьми не только специальных (коррекционных) школ, для индивидуальной работы, для работы с диагностико - коррекционными группами и группами выравнивания. Важным направлением коррекционной работы является умение взрослого помочь ребёнку преодолеть инертность мышления, научить переносить получаемые знания в новые условия, что является формированием базовых компетенций. В заключении необходимо подчеркнуть, что использование коррекционных упражнений позволяет повысить эффективность учебного процесса, помогает достигать лучшего результата в обучении, повышает познавательный интерес к предмету.

Литература:

1. Стимуляция развития речи у детей раннего возраста путём тренировки движений пальцев рук. Тезисы докладов 24-го Всесоюзного совещания по проблемам ВНД / Л. В. Антакова-Фомина. - М.: 1974.

2. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов/ Под ред. В.В. Воронковой — М.: Школа-Пресс, 1994 - 416с.

3. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка / М. М. Кольцова. - М.: 1973 - 142с.

4. Тренируем пальчики - развиваем речь. / О.И. Крупенчук. - САНКТ-ПЕТЕРБУРГ: издательский дом Литера, 2009.

5. Психология: Учебник / В.В. Нуркова, Н.Б Березанская. - М.: 2004 - Гл. 6 и 8.

6. Основы науки думать. Том 4. Мышление / А. А. Шевцов. - Издательское товарищество "Роща академии", 2011 год

7. Философия: энциклопедический словарь / под ред. А.А.Ивина. - М.: Гардарики, 2004

8. Большой психологический словарь. / сост. Б.Мещеряков, В.Зинченко. - Олма-пресс, 2004

Старцева С. Н.

г. Петропавловск-Камчатский

МАДОУ «Детский сад № 29 комбинированного вида»

СОЗДАНИЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЙ КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ ГРУППЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ЖУРНАЛА

Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – одна из актуальных проблем современного российского общества. Новые стандарты образования нацелены на обеспечение участия всех детей с ОВЗ в образовательном процессе и предполагают создание определённых условий

Сегодня вашему вниманию я хочу предложить свою разработку. Экологический журнал, который я назвала «Прикоснись к природе сердцем». Выпускается данный журнал один раз в квартал, по 4 сезонам года.

Боюсь, я не буду оригинальна, если скажу: охрана природы – одна из наиболее злободневных проблем современности. Экологическая ситуация сегодняшнего дня выдвигает перед педагогами дошкольного образования задачу поиска универсальных средств экологического воспитания в современных условиях.

Я считаю, что одним из таких средств может быть экологический журнал «Прикоснись к природе сердцем».

Этот журнал хорошо восполняет проблемы воспитательно-образовательной работы с родителями и их детьми. Основываясь на личностно-ориентированном подходе к обучению и воспитанию детей, он развивает познавательный интерес, любознательность, формирует навыки сотрудничества, практические умения в области экологического воспитания.

Всю работу по журналу я строила на принципах новой биоцентрической парадигмы, что предопределяет отказ от ряда сформировавшихся стереотипов.

Ведь не секрет что мы берем стереотипные формы работы с родителями.

Формы работы с родителями:

- Анкетирование, проведение опросов с целью выявления их экологической компетентности.

- Беседы за круглым столом, родительские собрания.
- Консультации и сообщения экологической направленности для родительского уголка.
- Совместные досуги, праздники, КВНы, викторины и т. д.
- Привлечение родителей к совместной с детьми трудовой деятельности на участке и в уголке природы.

А мне захотелось создать что-то нетрадиционное, и я решила попробовать выпустить свой журнал «Прикоснись к природе сердцем».

Моей целью выпуска журнала: Расширять и углублять знания и представления родителей о родном крае;

Воспитывать познавательный интерес к изучению родного края, прививать чувство любви и уважения к «малой Родине»;

Формировать умение детей самостоятельно анализировать и делать выводы;

Развивать коммуникативные умения родителей, навыки взаимодействия и сотрудничества с детьми.

Воспитывать экологическую культуру.

Вышеуказанные цели достигались мной по мере решения в единстве следующих задач.

Можно выделить следующие задачи в работе с родителями:

1. Расширить представления родителей о том, что в природе ничто не исчезает бесследно и очень важно научить ребенка защищать природу, любить ее и уметь охранять.

2. Побудить интерес к созданию благоприятной окружающей среды микрорайона, города и края.

3. Формировать детско-родительские отношения в духе воспитания интереса и экологически правильного поведения в природе.

4. Учить родителей на личном примере относиться к природе бережно, охранять и защищать ее.

Моя задача состояла в том, чтобы через журнал показать родителям необходимость воспитания у детей экологической культуры, побудить их к содействию и на личном примере, а не на словах, продемонстрировать ребенку верное поведение в природе.

Природа в журнале не рассматривается мной с утилитарной точки зрения. Прежде всего, я хотела показать родителям и детям ее уникальность, красоту и универсальность (природа – среда жизни всех существ, включая человека; объект познания, удовлетворения его этических и эстетических потребностей; и только затем - объект человеческого потребления).

Свой журнал я разделила на рубрики, в каждой из которых хотела раскрыть определенную тему.

Так, например, в рубриках «Для Вас, родители», «Уроки природы» я акцентировала внимание на познавательное развитие самих родителей. Поместила статьи, как нужно заботиться о птицах, поведала о необычном поведении животных в нашем крае.

В рубриках «Фантазии природы», «Богатство Руси нашей» и «Мудрость веков», я знакомя с приметами и пословицами каждого времени года. Показываю индивидуальность и красоту каждого месяца, рассказываю о них.

А вот в рубрике «Уроки для родителей» предлагаю статьи о том, как можно лечиться растениями, рассказываю о секретах здоровья.

В журнале затрагиваются экологические проблемы, которые были бы интересные и детям. Творческие задания в рубриках «Клуб почемучек», «Малышок», «Готовим вместе с родителями», «Для Вас, дети», «Наши добрые дела», «Умелые ручки», «Смекалочка», «Уроки хороших манер» способствуют актуализации знаний, умений, навыков ребенка, их практическому применению во взаимодействии с окружающим миром природы. Задания стимулируют потребность ребенка в самореализации, самовыражении, в творческой лично и общественно значимой деятельности, реализуются принципы сотрудничества детей и родителей. Через журнал показываю родителям, что мы сделали с детьми в группе, а также предлагаю задания, которые можно сделать с детьми дома.

В наш край прилетает много людей, которые впоследствии покидают его. Уезжают в свои города. И пока они тут находятся, а их дети ходят к нам в сад. Хочется познакомить их с нашим красивым краем, с его природой. Для этого я предложила им рубрики «Узнаем свой край», «Это интересно». Где я знакомя родителей с историей Камчатки, ее коренными жителями. Рассказываю о Красной книге Камчатки, познакомила с жизнью национальных парков, заповедниках и заказниках Камчатки.

Выпуская этот журнал я ожидала увидеть следующие результаты:

Для дошкольников:

- журналы для ребят станут способом удовлетворения познавательной активности, средством выражения, развития творческих способностей, коммуникативных навыков;
- Ценностно-ориентированная информация поможет осознать многостороннее значение природы, получить практикум природоохранной деятельности.
- Информация, полученная ребенком, научит его сочувствию, желанию помочь природе, животному и растительному миру родного края;

Для родителей:

- Изучив предложенную информацию у родителей повысится интерес к жизни ребенка, усилится эмоциональная близость с ним;
- Совместная деятельность поможет родителям освоить некоторые педагогические приемы, необходимые в семейном воспитании; объективно оценить возможности своих детей и сотрудничать с ними как с равными партнерами.

Главное – не опоздать заложить зерно добра, любви к природе, своему дому, родному краю с раннего детства! И очень важно правильно подобрать необходимую информацию для родителей и их детей, чтоб все это осуществилось.

Решая вопросы экологического воспитания дошкольников, педагоги должны понимать, что только в сотрудничестве, взаимопонимании, контакте, содружестве с родителями возможно полноценное, положительное формирование у ребенка начал экологической культуры. Только опираясь на семью, можно решить главную нашу задачу – воспитать человека экологически грамотного, умеющего просто любить всё живое, бережно к нему относиться и желающего сберечь и сохранить то, что подарила ему природа.

- При выборе той или иной формы работы следует обращать внимание на контингент родителей, их интересы, деятельность, творческие способности и возможности. То есть, как и в работе по воспитанию дошкольников придерживаться индивидуального подхода. Традиционные формы работы рассчитаны на широкий круг лиц, не всегда являются эффективными и результативными. Что касается нетрадиционных форм работы – здесь при помощи дифференцированного подхода к работе с родителями, результативность и эффективность работы возрастает, при том условии, что педагог будет находить и применять верные способы взаимодействия и работы.

- Еще немаловажно при общении с родителями верно выстраивать диалог. Назидания, четкие инструкции, условность, рамки, конкретика – все то, что наши родители получают ежедневно на работе, ведет к тому, что ответной положительной реакции можно ждать лишь от малой доли родителей. А нам нужен эмоциональный отклик, желание помогать и совместно работать в заданном направлении. Привлечь же родителей к совместной деятельности, решению важных задач и нахождению общих верных решений, поможет положительный настрой, дифференцированный подход и разнообразие форм работы.

Формы работы с родителями по экологическому воспитанию

- Немалое значение в воспитании детей имеет пример взрослых, родителей, воспитателей. Зачастую, вырастая, дети ведут себя и поступают так же, как когда - то вели себя и поступали их родители. Если родители будут заниматься вопросами экологического воспитания, то и у детей будет воспитываться интерес, любовь к природе и бережное отношение к ней.

- Поэтому экологическое воспитание детей должно проходить в тесном взаимодействии с семьёй ребёнка.

- Сотрудничество с семьями детей по экологическому направлению, совместно организованные мероприятия не только помогают обеспечить единство и непрерывность педагогического процесса, но и вносят в этот процесс необходимую ребенку особую положительную эмоциональную окраску.

- В работе с родителями по экологическому воспитанию детей необходимо использовать как традиционные формы, так и нетрадиционные, но все эти формы должны основываться на педагогике сотрудничества.

- Необходимо привлекать родителей к решению вопросов экологического воспитания детей, нахождению общих правильных ответов и работу следует проводить в трех направлениях: педагог, родитель, ребенок.

Актуальность: сохранность окружающей природы; экологическое воспитание детей и родителей.

Литература:

1. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: методическое пособие. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2014. – 167 с

2. Колесникова, И. А. Воспитательная деятельность педагога: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, Н.М. Борытко, С.Д. Поляков, Н.Л. М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 218 с.

3. Дерябо, С.Д., Экологическая педагогика и психология / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. - Ростов –на-Дону, 1996. – 164 с.

**Степанищева Н.И., Мартынова О.И., Курьянова Л.И.
ГБОУ «Специальная школа - интернат г. Ельца».**

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

В настоящее время в нашей стране одним из приоритетных направлений в обучении является оказание образовательных услуг всем без исключения детям государства. В соответствии с Конституцией Российской Федерации и Законом «Об образовании» дети с ограниченными возможностями имеют равное со всеми право на образование. Для них предусматривается создание специальной коррекционно-развивающей среды, обеспечивающей адекватные условия и равные возможности для получения образования, коррекцию нарушения развития и реабилитацию, социальную адаптацию.

В 2015 году в ГБОУ «Специальной школе интернат г. Ельца» было организовано обучение детей с умственной отсталостью в умеренной, тяжелой или глубокой степени, с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР). Они получают образование по 2 варианту адаптированной основной общеобразовательной программы.

Целью обучения детей с тяжёлыми интеллектуальными нарушениями по 2 варианту адаптированной общеобразовательной программы является социальная адаптация, развитие личности, формирование необходимых для самореализации и жизни в обществе практических представлений, умений и навыков, позволяющих достичь обучающимся максимально возможной самостоятельности и независимости в повседневной жизни.

Организовывая работу с данной группой детей, мы поставили для себя определенные задачи, а именно:

1. Развитие всех психических функций и познавательной деятельности детей в процессе обучения и коррекция их недостатков.

2. Воспитание детей, формирование у них правильного поведения. Эмоциональное и коммуникативное развитие детей.

3. Трудовое обучение и подготовка к посильным видам труда. Физическое воспитание. Самообслуживание.

4. Бытовая ориентировка и социальная адаптация детей и подростков.

Немаловажным является и тот фактор, что у всех детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью наблюдается системное недоразвитие речи тяжелой степени. Поэтому развитие речи учащихся с такой патологией также является приоритетной задачей.

Наиболее характерные особенности обучающихся позволяют выделить, две условные группы детей:

1 группа - это дети, которые имеют тяжёлые нарушения неврологического генеза – сложные формы ДЦП (спастический тетрапарез, гиперкинез и т.д.), вследствие которых они полностью или почти полностью зависят от помощи окружающих их людей в передвижении, самообслуживании, предметной деятельности, коммуникации. Большинство детей этой группы не могут самостоятельно удерживать тело в положении сидя. Процесс общения затруднен из-за органического поражения речевого аппарата и невозможности овладения средствами речи. При работе с этими детьми большое внимание уделяется сенсорному развитию, т.е. развитию восприятия и формированию представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвету, величине, положении в пространстве, а также запахе, вкусу.

Вместе с тем, интеллектуальное развитие таких детей различно. У некоторых обучающихся проявляется интерес к общению и взаимодействию с педагогом и другими детьми, что является позитивной предпосылкой для обучения этих детей вербальным и невербальным средствам коммуникации. А способность этих детей к выполнению некоторых двигательных действий: захват, удержание предмета, контролируемые движения шеи, головы и др. создает предпосылки для обучения некоторым приемам и способам по самообслуживанию и развитию предметно-практической и трудовой деятельности. Для детей этой группы разработаны СИПРЫ (специальные индивидуальные программы развития).

Специальная индивидуальная программа развития (СИПР) разрабатывается на основе адаптированной основной общеобразовательной программы вариант 2. СИПР составляется на ограниченный период времени (один год). При разработке СИПРА учитывались индивидуальные образовательные потребности ребёнка.

Эти дети находятся на надомном обучении.

У другой группы детей отсутствуют выраженные нарушения движений и моторики, они могут передвигаться самостоятельно. Моторные нарушения проявляются в замедленности темпа, недостаточной согласованности и координации движений. У части детей наблюдается нарушение поведения. Они проявляются в расторможенности, нередко агрессивном поведении. Преимущественно, это дети с умеренной и тяжёлой степенью умственной отсталости. Часть детей, данной группы владеет элементарной речью: могут

выразить простыми словами и предложениями свои потребности, сообщить о выполненном действии, ответить на вопрос взрослого отдельными словами, словосочетаниями или фразой. У некоторых – речь развита на уровне развернутого высказывания, но часто носит формальный характер и не направлена на решение задач социальной коммуникации. Другая часть детей, не владея речью, может осуществлять коммуникацию при помощи естественных жестов, вокализаций, отдельных слогов и стереотипного набора слов. Обучающиеся могут выполнять отдельные операции, входящие в состав предметных действий, но недостаточно осознанные мотивы деятельности, а также неустойчивость внимания и нарушение последовательности выполняемых операций, препятствуют выполнению действия как целого.

Дети этой группы обучаются в классах по 2 варианту АООП.

С ведением ФГОС ОВЗ для данной категории детей в содержание образования введены специальные школьные предметы и коррекционные курсы, которых нет в содержании образования обычно развивающихся детей. Учебный план, по которому ведётся обучение, включает в себя 6 образовательных областей, представленных десятью учебными предметами:

1. Образовательная область Речь и речевая практика, представлена предметом «Речь и альтернативная коммуникация».

На уроках по предмету «Речь и альтернативная коммуникация» дети овладевают доступными средствами коммуникации и общения – вербальными и невербальными и учатся использовать их в практике для решения соответствующих возрасту житейских задач, обучаются чтению и письму.

Обучая детей с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью, мы понимаем, что не сможем привить навыка самостоятельного чтения и письма. И все же этих детей можно научить читать, но при этом они мало понимают, о чем идет речь в прочитанном тексте. Навык чтения им необходим для дальнейшей ориентировки в обществе (прочитать название продукта в магазине, название улицы, на которой он находится, магазина и т.п.). При обучении чтению «безречевого» ребенка мы используем элементы глобального чтения. Это помогает в общении с этим ребенком, он может показать на карточке слово, выражающее его потребность в данный момент.

2. Образовательная область Математика, представлена предметом «Математические представления».

На уроках по предмету «Математические представления» особое внимание уделяется временным представлениям, мерам стоимости, веса, объёма и длины. Мы учим ребят различать и называть числа, пользоваться калькулятором. Некоторые из учащихся способны выполнять арифметические действия на сложение и вычитание в пределах 10 устно. Тот минимальный объём математических знаний, который способны воспринять учащиеся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью, может пригодиться им в дальнейшей жизни (правильно различить или назвать автобусный маршрут, посчитать сдачу в магазине, определить время по часам).

3.Образовательная область Окружающий мир представлена 4 предметами: Окружающий природный мир, Окружающий социальный мир, Домоводство, Человек.

На уроках по этим предметам формируются представления о смене времен года и соответствующих сезонных изменениях в природе, формируются умения адаптироваться к конкретным природным и климатическим условиям; умение решать каждодневные жизненные задачи, связанные с удовлетворением первоочередных потребностей: прием пищи, туалет, гигиена тела, одевание (раздевание). Обучающиеся овладевают умением выполнять доступные бытовые поручения (обязанности), связанные с уборкой помещений, с уходом за вещами.

4.Искусство представлено предметами: Музыка и движение, Изобразительная деятельность.

5.Физическая культура представлена предметом Адаптивная физическая культура.

6.Технология – предметом Профильный труд.

Коррекционно-развивающие занятия, коррекционная направленность урока – это одна из основных форм организации учебного процесса.

В своей работе применяем деления урока на две части, так первая – образовательная, вторая – игровая. Обучение проходит с использованием наглядных и дидактических материалов в очень медленном темпе, с применением здоровьесберегающих технологий в игровой форме с чередованием подвижных и малоподвижных заданий, упражнений, проведением физминуток, чередованием письменных и устных форм работы, т.е. переключением с одного вида деятельности на другой.

Используем коррекционно-развивающие упражнения (игрокоррекцию) по исправлению нарушенных психических функций (недостаточность зрительного, слухового восприятия, нарушение пространственной ориентировки и т. д.). Например, используем игрушки с застежками (пуговицы, кнопки, молнии, шнурки), с помощью которых ребенок учится самостоятельно застёгивать одежду. Используем ёмкости с сыпучими и жидкими веществами, при этом ребёнок учится убирать за собой стол. Много внимания уделяем лепке, где ребёнок не только улучшает мелкую моторику рук, но ощущает свойства, форму различных предметов, цвет.

Так как в классах есть «безречевые» дети, очень важно развивать тонкую ручную моторику. Поэтому, на уроках большое внимание уделяем массажу кистей и пальцев рук, (массажными мячиками и карандашами), с помощью которых развиваются тактильные восприятия, отрабатывается счет, понятия большой палец, указательный, мизинец.

Один раз в полугодие проводится мониторинг обучения. В ходе мониторинга оценивается уровень сформированности представлений, действий, операций. При предъявлении и выполнении всех видов заданий обучающимся оказывается помощь: разъяснение, показ, дополнительные словесные инструкции, задания по подражанию. При оценке результативности достижений учитывается степень самостоятельности ребёнка. Оценка выявленных результатов обучения осуществляется в оценочных показателях основанных на качественных критериях по итогам выполняемых практических действий: «выполняет действие самостоятельно», «выполняет действие по инструкции» (вербальной или невербальной), «выполняет действие по образцу», «выполняет действие с частичной физической помощью», «выполняет действие со значительной физической помощью», «действие не выполняет»; «узнает объект», «не всегда узнает объект» «не узнает объект». При оценке результативности обучения учитываются затруднения в освоении отдельных предметов (курсов) и даже образовательных областей, которые не рассматриваются как показатель неуспешности их обучения и развития в целом. В случае затруднений в оценке сформированности действий, представлений в связи с отсутствием видимых изменений, обусловленных тяжестью имеющихся у ребенка нарушений, оценивается его эмоциональное состояние.

Выявление представлений, умений и навыков в каждой образовательной области дает основу для корректировки АООП и СИПР. В конце учебного года по итогам мониторинга составляется характеристика учебной деятельности обучающегося, оценивается динамика его развития.

Сюзева Е.М.

п. Светлополянск Кировская область,

КОГОБУ ШИ ОВЗ п. Светлополянска

Верхнекамского района

**ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИННОВАЦИОННОЙ ПЛОЩАДКИ
ПО СОЗДАНИЮ КРИТЕРИАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ОЦЕНКИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В
УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОВЗ**

В стремительно меняющемся мире главным качеством педагога становится умение учиться. Его профессиональная деятельность неполноценна, если она строится только на воспроизводстве однажды усвоенных методов работы. Готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным

трудовым действиям, ответственность в принятии решений – всё это характеристики деятельности успешного профессионала в полной мере относятся и к учителю. Обретение этих ценных качеств невозможно без расширения пространства педагогического творчества.

Педагоги школы-интернета для обучающихся с ОВЗ п. Светлополянска Верхнекамского района Кировской области активно реализуют свой творческий потенциал. На протяжении нескольких лет школа является опорной площадкой по коррекционно-развивающему обучению, ресурсным центром по организации сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью. Учителя и воспитатели образовательного учреждения делятся своим опытом с коллегами на теоретических семинарах и практических мероприятиях.

Проблема повышения качества образования обучающихся с умственной отсталостью в соответствии с требованиями Стандарта объединила учителей школы-интернета в проблемную группу. Работу в этом направлении педагоги начали с изучения нормативных документов, программных требований, методических рекомендаций по отдельным аспектам системы оценки качества образования на первой и второй ступени обучения, анализа ожидаемых результатов сформированности базовых учебных действий (БУД), определения минимального и достаточного уровня овладения обучающимися АООП по каждому предмету. Была определена система типовых и видовых заданий, направленных на формирование комплекса БУД по предметам и адаптировано содержание программы для их эффективного использования.

В процессе применения системы заданий возникла необходимость мониторинга учебных достижений обучающихся, определения уровня развития их жизненных компетенций. Но какой-либо модели оценки образовательных результатов освоения обучающимися адаптированной основной общеобразовательной программы разработчиками Стандарта предложено не было. Пытаясь оценить уровень развития умственно отсталого ребёнка, педагоги использовали систему типовых заданий при составлении комплексной контрольной работы на основе единого текста. Апробация данной комплексной работы показала, что создание контрольно-измерительных материалов (КИМ) актуально, но требует серьёзной системной работы. Объективная потребность педагогической практики в совершенствовании и разработке КИМов на диагностической основе, недостаточная освещённость данной проблемы в педагогической теории и практике специального образования определили выбор темы педагогического проекта «Диагностика образовательных результатов обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) через мониторинг развития жизненных компетенций и использование разноуровневых комплексных итоговых работ для обучающихся 1-4 и 5-9 классов». Данный проект реализуется с 2016 года в рамках региональной инновационной площадки КОГОАУ ДПО «ИРО Кировской области» по теме: «Создание критериальной модели оценки образовательных

результатов обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в условиях реализации ФГОС ОВЗ», научным руководителем которой является Крестинина Ирина Алексеевна, к.п.н., заведующий кафедрой специального (коррекционного) и инклюзивного образования ИРО Кировской области. Реализуемый проект является составной частью комплексного проекта по созданию модели внутришкольного мониторинга качества предметных и личностных достижений обучающихся с ОВЗ.

Цель проекта: разработать критериальную модель оценки образовательных результатов обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Задачи: разработать критерии, процедуру и инструментарий оценивания с учётом комплексного подхода к оценке предметных и личностных результатов освоения АООП; апробировать данную модель оценки образовательных достижений обучающихся и внести необходимые коррективы.

Таким образом, на протяжении уже нескольких лет в рамках работы региональной инновационной площадки педагоги школы-интерната разрабатывают комплексные итоговые работы на основе единого текста. Уникальность данных методических материалов заключается в том, что разрабатываемые контрольно-измерительные материалы основаны на интегративном подходе и охватывают сразу все предметы, служащие основой на первом и втором этапе обучения. Для 1-4 классов это: русский язык. чтение, математика, мир природы и человека. Для 5-9 классов - русский язык, чтение, математика, история, природоведение, биология, география, основы социальной жизни, профильный труд. Выбор текста для каждого класса осуществляется с учётом возрастных особенностей обучающихся, их интересов и представлений. Содержание текстов даёт возможность составить задания, позволяющие оценить предметные результаты в соответствии с программой, а также уровень личностного развития обучающихся. Для каждой предметной области Стандарт определяет дифференцированные требования к личностным и предметным результатам с учётом особенностей и возможностей разных групп обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Поэтому, составление комплексных итоговых работ на основе единого текста осуществляется по возможностям обучения школьников и представлено в 4-х вариантах (по классификации В.В. Воронковой). Количество заданий и их сложность в каждом варианте работы соответствует возможностям обучения группы. Обучающиеся I и II диагностической группы выполняют задания достаточного уровня (1 и 2 варианты). Обучающиеся III и IV диагностической группы выполняют задания минимального уровня (3 и 4 варианты). Основной целью комплексной итоговой работы является определение уровня сформированности у обучающихся 5-9 классов базовых учебных действий (коммуникативных, личностных, регулятивных и познавательных). Для анализа комплексных работ разработаны критерии и

инструментарий оценивания уровня развития у обучающихся БУД. Информация заносится в таблицу, которая позволяет учителю увидеть, какая группа БУД у каждого обучающегося, а также класса в целом, сформирована недостаточно, что позволяет своевременно принять решение о педагогической помощи и поддержке каждого ученика. Организацию, проведение и оценку результатов работы осуществляют учителя-предметники. Время выполнения работы - 60 минут.

Выполнение комплексной работы начинается со знакомства обучающихся с текстом (в соответствии со своим вариантом), который они должны прочитать два раза. Затем обучающиеся самостоятельно знакомятся с общим объёмом работы. При выполнении итоговой комплексной работы учитель вправе оказывать помощь тем учащимся, которые испытывают затруднения. Оценка результатов производится в соответствии с таблицей «Анализ комплексной итоговой работы по тексту...», которая содержит описание заданий по предметам для каждого варианта работы с точки зрения проверяемых БУД (Приложение 1). Кроме того, в ней имеются графы, в которых прописываются имена и фамилии обучающихся. В графе «Количество баллов» проставляются баллы: 1 - если действие выполнено, 0 - если действие не выполнено или выполнено неверно. При этом важно учитывать, что правильно и полностью выполненное задание позволяет оценить в 1 балл каждое БУД, заложенное в нём. Если задание выполнено частично, необходимо проанализировать, какие действия выполнены - оценить каждое из них в 1 балл, невыполненные действия - оценить в 0 баллов. Общие баллы подсчитываются и определяется их количество по группам БУД и общее количество баллов за всю работу. Уровень сформированности БУД каждого обучающегося определяется в процентах и высчитывается по формуле:

$$\frac{\text{количество набранных баллов}}{\text{максимальное количество баллов}} \times 100\% = \text{Уровень сформированности БУД}$$

максимальное количество баллов --

80 %-100% – высокий уровень формирования БУД

60 %-79% - оптимальный

40% - 59% – допустимый

20% -39% –низкий

0 -19% –критический

В каждом варианте работы ученик может набрать высокое количество баллов (на своём уровне). Ученику, который легко справился с работой своего варианта можно предложить вариант сложнее. Если ученик не справился с предложенным ему вариантом (критический уровень), нужно предложить вариант легче.

В процессе разработки комплексных итоговых работ все методические материалы проходят апробацию, проверку, согласование с научным руководителем. Отрадно, что данный опыт инновационной работы высоко

отмечен коллегами и специалистами из области специального образования и получил большое распространение среди общеобразовательных организаций для обучающихся с ОВЗ Кировской области и других регионов России. Следующий наш шаг – это анализ результативности данного проекта, его эффективность с точки зрения успешности каждого ученика.

Инновационная деятельность педагогов в рамках реализации проекта раскрывает их творческий потенциал, показывает способность выявлять актуальные проблемы образования, находить и развивать эффективные способы их решения. Занимаясь инновационной деятельностью, развивая инновационную активность, создавая что-то новое, достойное внимания, педагог и сам растёт, поскольку в творческих делах человека – важнейший источник его роста.

Предлагаю для примера вариант комплексной итоговой работы для 6 класса.

6 класс I вариант.

Ф. И. обучающего(ей)ся _____

Прочитай внимательно текст 2 раза.

Саксаул.

Саксауловый лес не сравнить с обычными лесами. Деревья саксаула стоят друг от друга на расстоянии двух метров. Между ними свободно можно проехать на автомобиле. В этом необычном лесу можно укрыться от постоянных ветров, но не от палящих солнечных лучей. Раскидистые кроны саксаула даже летом стоят голые. Оказывается, саксаулу даже не нужны листья. Они испаряли бы много влаги, а в пустыне влагу надо беречь.

Интересно наблюдать за ростом саксаула. Молодые всходы стремятся своими корнями к влажным слоям песка. За первый год корни проникают вглубь более чем на три метра. Они растут в пять раз быстрее надземной части дерева. Само деревце саксаула за двадцать пять лет вырастает высотой до семи метров. А корни его уходят в почву на двадцать-тридцать метров!

Саксаул - ценное дерево пустыни. Мелкие ветки саксаула – прекрасный корм для верблюдов. Они поедают колючее растение без всякого вреда для себя. Губы, язык и нёбо у верблюдов покрыты толстой кожей, поэтому животные не чувствуют уколов. Саксаул выращивают для закрепления песков и ради очень твёрдой древесины. Древесину саксаула не берут ни пила, ни топор. Но если сильно ударить по стволу, он разлетится, как стекло. Уж такое это дерево - твёрдое и хрупкое. Не получится из саксаула сделать плот или лодку. Они утонут – такая у саксаула тяжёлая древесина. Жители пустынь используют её в качестве ценного топлива. (213 слов)

Основная часть

Постарайся выполнить все задания этой части. Пиши грамотно, без ошибок.

1.

Найди в тексте предложение, которое отвечает на вопрос:

От чего можно и от чего нельзя укрыться в саксауловом лесу?

Предложение запиши.

Найди в выписанном предложении имена прилагательные.

Обозначь главное слово ×. Определи и подпиши над прилагательными число, род и падеж.

2.

Найди, что говорится в тексте о молодых всходах саксаула. Спиши это предложение.

Найди в этом предложении прилагательное и существительное, которые соответствуют схеме: Выдели в них эти части слова.

 3.

Высота саксаула 6 метров.

Используя данные текста, узнай, какова длина его корней.





Для этого вставь пропущенный знак действия и числовые данные.

= м
6м

Ответ: _____

4.

Рассмотри таблицу. Как ты думаешь, у какого животного масса тела больше, чем у страуса, но меньше, чем у верблюда. Отметь знаком ✓.

Овца <input type="checkbox"/>	Страус <input type="checkbox"/>	Верблюд <input type="checkbox"/>	Варан <input type="checkbox"/>
			
15 кг	130 кг	700 кг	170 кг

5.

Выбери из списка и отметь знаком названия частей растений, о которых говорится в тексте.

ЛИСТЬЯ ЦВЕТКИ СТЕБЕЛЬ
 КОРНИ ПЛОДЫ СЕМЕНА
 ВЕТКИ КРОНА СТВОЛ

Используя данные текста, объясни, почему саксаулу не нужны листья.

6.

От палящих солнечных лучей легко получить солнечный ожог.

Вспомни и запиши основные признаки солнечного ожога.

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-

Продолжи предложение:

Чтобы уберечься от солнечного ожога, необходимо _____

7.

Вспомни, кто обитает в пустыне. Заполни таблицу.

ОБИТАТЕЛИ ПУСТЫНИ	
РАСТЕНИЯ	ЖИВОТНЫЕ
1.	1.
2.	2.

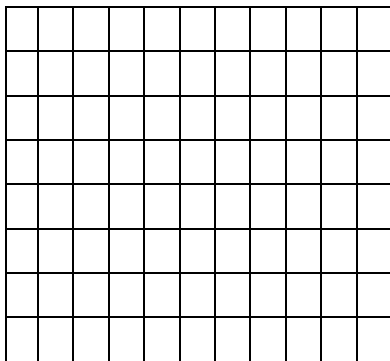
3.	3.
---------	---------

Опираясь на данные текста, закончи предложение.

В саксауловом лесу животным нельзя укрыться от солнца, потому что _____

8.

С одного верблюда можно получить 9 кг шерсти. Из этого количества можно связать 30 пар шерстяных носков. Узнай, сколько шерсти понадобится для вязки одной пары.



Для вязки одной пары понадобится _____

шерсти.

Подумай, сколько мотков ниток тебе надо купить для вязки одной пары носков, если в одном мотке 100 граммов.

Запиши

ответ: _____.

Дополнительная часть.

Постарайся из этой части выполнить столько заданий, сколько сможешь.

1.

Саксаул в пустыне выращивают для закрепления песков.

Подумай, как саксаул закрепляет пески? Напиши своё мнение.

Я думаю, что _____

2.

Объясни выражение «вода - золото пустыни»

Это выражение означает, _____

Приложение 1.

Анализ комплексной итоговой работы по тексту «Саксаул».

6 класс. I вариант.

№ задания	Учебные предметы и проверяемые БУД	Ф.И. обучающихся				
		Количество баллов				
<i>Основная часть</i>						
	Предмет: Чтение. БУД (П): работать с несложной по содержанию и структуре информацией (ориентация в тексте).					
	Предмет: Русский язык. Раздел: Части речи (Имя прилагательное). БУД (П): использовать усвоенные логические операции (анализ, синтез). БУД (Р): осознанно действовать на основе разных видов инструкций для решения практических и учебных задач.					
	Предмет: Чтение. БУД (П): работать с несложной по содержанию и структуре информацией (понимание текста).					
	Предмет: Русский язык. Раздел: Морфология (Состав слова). БУД (П): использовать усвоенные логические операции (анализ, синтез, установление соответствий). БУД (Р): следовать предложенному плану					
	Предмет: Чтение. БУД (П): работать с несложной по содержанию и структуре информацией (ориентация в тексте, понимание).					
	Предмет: Математика. Раздел: Арифметические задачи. БУД (П): использовать усвоенные логические операции (анализ, установление причинно-					

	<p>следственных связей), выполнять арифметические действия. БУД (Р): обладать готовностью к осуществлению самоконтроля в процессе деятельности.</p>					
	<p>Предмет: Математика. Раздел: Единицы измерения и их соотношения. БУД (П): использовать усвоенные логические операции (сравнение, анализ). БУД (Р): обладать готовностью к осуществлению самоконтроля в процессе деятельности.</p>					
	<p>Предмет: География. Раздел: Начальный курс физической географии (Природа тропического пояса). БУД (П): дифференцированно воспринимать окружающий мир, его временно-пространственную организацию.</p>					
	<p>Предмет: Чтение. БУД (П): работать с несложной по содержанию и структуре информацией (понимание текста); использовать усвоенные логические операции (сравнение, анализ, синтез, обобщение). БУД (Р): осознанно действовать на основе разных видов инструкций для решения практических и учебных задач.</p>					
	<p>Предмет: Природоведение. Раздел: Неживая природа (Вода). БУД (К): использовать разные виды речевых высказываний (ответы, повествование); излагать своё мнение, аргументировать свою точку зрения и оценку событий. БУД (П): дифференцированно воспринимать окружающий мир, его временно-пространственную организацию.</p>					
№ 6	<p>Предмет: Основы социальной жизни (ОБЖ). Раздел: Охрана здоровья. БУД (Л): соблюдение правил безопасного поведения в природе и обществе. БУД (П): использовать в жизни и деятельности некоторые межпредметные знания, отражающие несложные, доступные существенные связи и отношения между объектами и процессами. БУД (К): использовать разные виды речевых высказываний (повествование); излагать своё мнение.</p>					

№ 7	<p>Предмет: География.</p> <p>Раздел: Начальный курс физической географии (Природа тропического пояса).</p> <p>БУД (П): работать с несложной по содержанию и структуре информацией (понимать таблицу), использовать усвоенные логические операции (анализ, классификация, обобщение)</p> <p>БУД (Р): следовать предложенному плану.</p>					
	<p>Предмет: Чтение.</p> <p>БУД (К): использовать разные источники информации для решения коммуникативных задач;</p> <p>излагать своё мнение, аргументировать свою точку зрения и оценку событий.</p>					
	<p>Предмет: Математика</p> <p>Раздел: Арифметические задачи.</p> <p>Арифметические действия (деление чисел, полученных при измерении на круглые десятки и сотни)</p> <p>БУД (П): использовать усвоенные логические операции (анализ, установление соответствий, причинно-следственных связей), выполнять арифметические действия.</p> <p>БУД (Р): обладать готовностью к осуществлению самоконтроля в процессе деятельности.</p>					
	<p>Предмет: Профильный труд</p> <p>БУД (П): использовать в жизни и деятельности некоторые межпредметные знания, отражающие несложные, доступные существенные связи и отношения между объектами и процессами.</p> <p>БУД (Л): активно включаться в общепользную социальную деятельность.</p>					
<i>Дополнительная часть</i>						
№ 1	<p>Предмет: Природоведение.</p> <p>Раздел: Поверхность суши. Почва. (Охрана почв.)</p> <p>БУД (Л): соблюдение правил бережного поведения в природе и обществе;</p> <p>уважительно и бережно относиться к людям труда и результатам их деятельности.</p> <p>БУД (К): излагать своё мнение, аргументировать свою точку зрения и оценку событий.</p>					
№ 2	<p>Предмет: Природоведение.</p> <p>Раздел: Вода. (Охрана воды.)</p> <p>БУД (Л): целостный, социально-ориентированный взгляд на мир в единстве его природной и социальной частей</p>					

	<p>БУД (К): излагать своё мнение, аргументировать свою точку зрения и оценку событий.</p> <p>БУД (П): использовать в жизни и деятельности некоторые межпредметные знания, отражающие несложные, доступные существенные связи и отношения между объектами и процессами.</p>					
Общий балл (максимальное количество баллов -37)						
Уровень						
Рекомендации						

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 г. № 1599 (Электронный ресурс).- режим доступа: <http://fgos.ru/>

Титарева Н.С., Карташова Н.Н., Звягина Т.В.

г. Липецк, ДОУ №89

ВИЗИОБУК КАК ЭФФЕКТИВНОЕ КОРРЕКЦИОННОЕ ДИДАКТИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ И СОХРАННЫХ АНАЛИЗАТОРОВ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Разработка и принятие ФГОС дошкольного образования оказало значительное влияние на развитие деятельности ДОУ. Повышены требования к качеству дошкольного образования, что положительно влияет на его развитие и на его результаты.

Согласно ФГОС предполагается «разнообразие организационных форм образовательного процесса и индивидуального развития каждого обучающегося с ОВЗ, обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности» [1, с.7].

Так как ФГОС поддерживает точку зрения на ребёнка, как на «человека играющего», то ряд действующих методик и технологий педагогам необходимо анализировать и перевести с учебно-дидактического уровня на новый, игровой

уровень, в котором дидактический компонент будет представлен в игровой увлекательной форме.

ФГОС ориентирует педагогов на всестороннее развитие ребёнка на основе особых, специфичных видов деятельности, присущих дошкольникам. На практике важно осуществлять игровой и разносторонний подход, приветствующий максимальную эксплуатацию инновационных методов педагогического взаимодействия, более индивидуализированный подход, нацеленный на раскрытие собственного потенциала каждого ребёнка. Особенно это актуально в коррекционной работе с детьми с ОВЗ.

Реализация коррекционно-развивающей деятельности посредством инновационных технологий позволяет детям с нарушением зрения согласно ФГОС «освоить специальные умения и навыки, повышающие его сенсорноперцептивные, предметно-практические, ориентировочные, двигательные, коммуникативные возможности, мобильность; «дефицитарность функций» [1, с.133].

С точки зрения Л.С. Выготского, дефект находится не на стороне ребенка, а на стороне социальных условий, которые не позволяют ему преодолеть препятствия и использовать те ресурсы, которые у него имеются для реализации возможностей, одним из которых является создание коррекционно-развивающей предметно-пространственной среды.

В положении о ФГОС выделен раздел III пункт 3.2.2. и п. 3.4.4. по созданию специальных условий обучения, воспитания и развития воспитанников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Организация коррекционной деятельности с детьми с нарушением зрения во многом зависит от того, насколько целесообразно сформирована коррекционно-развивающая предметно-пространственная среда, так как она является не только социокультурным фактором общего развития, но и фактором коррекционно-компенсаторного преодоления недостаточности психофизического развития детей. Совершенствование содержания педагогического процесса не может быть оторвано от той развивающей среды, в которой он должен воплощаться.

Требования ФГОС к организации коррекционно-развивающей предметно-пространственной среды для детей с нарушением зрения предполагает использование «дидактического материала и средств наглядности, отвечающих их особым образовательным потребностям» [1, с.141].

Для эффективного развития ребенка с нарушением зрения необходима сенсорно-насыщенная коррекционно-развивающая предметно-пространственная среда, способствующая как развитию зрительного восприятия, так и сохранности анализаторов.

Одной из альтернативных форм представления дидактических материалов детям с нарушением зрения, разработанной учителями-дефектологами ДОУ №89, с целью совершенствования коррекционной деятельности, является визиобук - интерактивная книга по развитию зрительных функций.

Визиобук – это конкретизированный и коррекционно-адаптированный вид лэпбука. Так же, как лэпбук, визиобук - яркая многофункциональная книга с кармашками, окошками, подвижными деталями. Информация размещена в виде рисунков, небольших текстов, диаграмм и графиков в любой форме и на любую тему. Это книга, креативно оформляется, используя всевозможные цвета и формы.

Важно что, визиобук, согласно специальным требованиям к коррекционным пособиям, представлен яркими цветными и рельефными изображениями, информативными контрастными иллюстрациями, не перегруженными второстепенными деталями, с применением различного фона, комфортного для рассматривания объектов.

Таким образом, разработанный учителями-дефектологами визиобук – это эффективное коррекционное дидактическое пособие для развития зрительных функций и сохраненных анализаторов у детей с нарушением зрения.

Визиобук – это отличный способ индивидуально закрепить определенную тему с детьми с ослабленным зрением, провести исследовательскую работу, в процессе которой ребенок участвует в поиске, анализе и сортировке информации.

Он помогает ребенку по своему желанию получить информацию по теме, лучше понять и запомнить материал. Информация в данном пособии представлена в дифференцированной форме в соответствии с диагнозами детей.

Визиобук хорошо подойдет для занятий как индивидуально, так и в группах, где одновременно будут заняты несколько детей. Можно выбрать задания каждому по уровню развития (одним – кармашки с карточками, а другим детям – задания, подразумевающие умение писать и т.д.).

Визиобук развивает творческие способности и коммуникативные навыки. Дошкольникам с нарушением зрения нужны эмоциональные, яркие и увлекательные занятия!

Визиобук «В гостях у Совушки-совы» представляет собой занимательные путешествия детей по разноцветным страничкам интерактивной книги с увлекательными заданиями.

На голубой страничке детей встречают «птички-сестрички» и предлагают выполнить упражнения по развитию цветовосприятия:

- «Теремок» - соотнесение по цвету (размещение птичек по кармашкам-окошкам);
- «Какая птичка улетела из домика» - развитие зрительного внимания с опорой на цветовые сигналы (занимательные задания в форме книжки-раскладушки);
- «Кто прилетел в домик?» - закрепление знаний цветов радуги (раскладывание цветных лент в соответствии с алгоритмом);
- «Лесенка-чудесенка» - развитие зрительных функций прослеживания и фиксации посредством тест-объекта («птички летают – глазки догоняют»);

Далее путешествие детей с Совушкой-совой продолжается на розовой страничке, где упражнения по развитию зрительного восприятия предлагаются в комплексе с упражнениями по развитию мелкой моторики, активизации различных сохранных анализаторов:

- активизация слухового анализатора – музыкальная игра «Кто как поет?»;
- тактильно-кинестетическое обследование – «Наряды от модельера щегла» (выполнение аппликаций из тканей разной фактуры);
- развитие мелкой моторики – «Украсть Совушку-сову» (выполнение шнурования разноцветными нитями);
- активизация зрительного анализатора посредством упражнений с контурными и силуэтными изображениями – «Теневое лото», «Определи птиц по контуру», серия карточек «Птицезнайка» («Найди отличия», «Скажи наоборот», «Четвертый лишний»).

Коррекция зрительных функций сопровождается эффективным развитием познавательных функций детей. Ребенок самостоятельно собирает нужную информацию; структурирует большой объем данных. Например, обследуя рельефные изображения деревьев и птиц, дети совершенствуют знания о зимующих и перелетных птицах.

Следующий этап путешествия – «Зеленая страничка». Здесь «птички-сестрички» предлагают выполнить комплекс релаксационных упражнений. Зеленая цветовая гамма способствует расслаблению зрительных и психических функций. Снятие зрительного напряжения чередуется с упражнениями по тренировке глазодвигательных мышц. Например, упражнение «Птичьи тропинки» (рельефные лабиринты из нитей) можно выполнять как с открытыми, так и с закрытыми глазами.

На каждой цветной страничке у Совушки-совы есть дупло с секретом: забавные зрительные и пальчиковые гимнастики в соответствии с конкретной тематикой.

Важно, что визиобук является многофункциональным коррекционным пособием.

Визиобук – это эффективное средство для реализации деятельностного метода обучения. При создании визиобука дети не получают знания в готовом виде, а добывают их сами в процессе собственной исследовательской познавательной деятельности. Детей увлекает постоянная новизна занятий: встреча с птицами переходит в процессе путешествия в дальнейшее знакомство с транспортом, архитектурой, одеждой, мебелью и т.д. Дошкольники в увлекательной форме обогащают свой социальный опыт.

Работа над созданием визиобука учит ребенка обрабатывать и систематизировать информацию, лучше ее запомнить. Кроме этого развиваются его творческие способности, и у ребенка с нарушением зрения поддерживается интерес к обучению.

Визиобук – это новая идея, форма педагогической деятельности, интересная дошкольникам и эффективно решающая образовательные, воспитательные и коррекционные задачи в соответствии с ФГОС.

Литература:

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. N 1598 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья".

2. Выготский Л.С. Основы дефектологии // Выготский Л.С. Собр.соч: В 6 т., том 5, М.: Педагогика, 1984

3. Денискина В.З. Образовательные потребности детей с нарушением зрения // В.З. Денискина. Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2013. № 6. — С. 4–14.

4. Плаксина Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения. // Современные исследования по проблемам деятельности аномальных детей. М.,1995

Томашева Е.П.

г. Могилев,

**УО «Могилевский государственный
университет имени А.А. Кулешова»**

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ СУРДОПЕДАГОГА С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В условиях демократизации и гуманизации современного общества в настоящее время в системе специального образования Республики Беларусь осуществляются значительные преобразования. Сегодня актуальной задачей является поиск новых эффективных путей обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития (ОПФР), в том числе и детей с нарушением слуха. В связи с этим в современном образовательном пространстве нашей страны происходит широкое распространение идеи инклюзивного образования лиц ОПФР.

В последние годы в Республике Беларусь сделаны определенные шаги по развитию инклюзивного образования. Так, понятие инклюзивного образования внесено в Кодекс Республики Беларусь об образовании; в 2015 году разработана Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь; созданы учебно-методические материалы, в которых отражены специальные образовательные условия, необходимые для обучения детей с нарушениями развития в условиях инклюзивного образования [4, с. 1].

Согласно нормативно-законодательным актам Республики Беларусь планируется создание целостной системы инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития [2, с. 8]. В настоящее время в белорусских дошкольных и школьных образовательных учреждениях открываются группы инклюзивного образования и классы инклюзивного образования.

Таким образом, особую актуальность приобретает проблема интеграции детей, имеющих нарушения слуха, со слышащими детьми в условиях дошкольного и школьного учреждений общего типа. Результаты зарубежных и отечественных исследований (И. М. Гилевич, Л. И. Тигранова, Э. И. Леонгард, Э. В. Миронова, Н. Д. Шматко и др.) свидетельствуют о том, что дети с нарушением слуха – это одна из наиболее сложно интегрируемых категорий детей [1, с. 10].

Группа детей с нарушением слуха очень неоднородна по своему составу. Выделяются глухие и слабослышащие дети, позднооглохшие дети, а также дети с кохлеарными имплантами. Все они имеют специфические особенности слухоречевого и познавательного развития, что следует учитывать при создании необходимой образовательной среды в условиях инклюзивного образования.

Одним из важнейших условий, обеспечивающих эффективность инклюзивного образования ребенка с нарушением слуха, является высокий уровень профессиональной компетенции учителя-дефектолога (сурдопедагога).

Сурдопедагогу принадлежит ведущая роль в организации и проведении коррекционной работы. Он определяет задачи и содержание, методы и формы логопедической работы с детьми с нарушением слуха. Сурдопедагог организует и осуществляет коррекционную работу по развитию слухового восприятия у детей с нарушением слуха.

В начале учебного года сурдопедагог знакомит педагогов (учителей, воспитателей, работающих в группе (классе) инклюзивного образования) с результатами обследования детей, определяет программу коррекционной работы, объясняет педагогическим работникам цели, задачи программы, методы ее реализации.

Большое место в деятельности сурдопедагога в условиях инклюзии занимает консультирование специалистов и родителей. Так, например, он объясняет правила общения с ребенком со слуховой патологией на занятиях, на экскурсиях, в ходе режимных моментов и т.д. В процессе общения с ребенком с нарушением слуха необходимо стоять так, чтобы он видел лицо собеседника (педагога, ровесника и т.д.); необходимо, чтобы лицо говорящего было хорошо освещено; не следует передвигаться при общении с ребенком со слуховой депривацией и др. [3, с. 74]

Сурдопедагог знакомит педагогов и родителей с принципами работы звукоусиливающей аппаратуры (слухового аппарата, кохлеарного импланта), учит ей пользоваться в ходе учебно-воспитательного процесса, а также в условиях семейного воспитания.

Сурдопедагог помогает педагогу группы (класса) инклюзивного образования) грамотно расположить рабочее место ребенка с нарушением слуха в классе: расстояние от доски не должно быть большим; следует избегать расположения ребенка за первой партой, так как в этом случае, ему будет сложно считывать с губ педагога; ребенок с кохлеарным имплантом должен сидеть так, чтобы имплантированное ухо было направлено в сторону источника звука и т.д.

В Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь отмечается, что содержание образования лиц с ОПФР в условиях инклюзивного образования основывается на содержании основного образования (а не специального, в отличие от интегрированного обучения и воспитания), при этом учитываются особые образовательные потребности обучающихся [2, с. 9]. В связи с этим, учитель-дефектолог (сурдопедагог) дает подробные рекомендации по различным проблемам обучения детей с нарушением слуха. Сурдопедагог знакомит

педагогов группы (класса) инклюзивного образования со специальными методиками обучения и воспитания детей с нарушением слуха дошкольного и школьного возраста (с методикой обучения русскому языку, с методикой формирования математических представлений и т.д.). Он рассказывает учителям (воспитателям) об эффективных методах и приемах формирования знаний, умений и навыков у детей со слуховой депривацией.

В учреждении образования, где учатся дети с нарушением слуха, сурдопедагог активно участвует в создании предметных и пространственных образовательных ресурсов: в разработке учебно-методического, наглядно-речевого, материально-технического оснащения [3, с. 61].

Для проведения эффективной коррекционной работы с детьми со слуховой патологией в условиях инклюзии необходимо взаимодействие сурдопедагога и психолога. У детей данной категории наблюдается ряд психологических проблем, поэтому целесообразным становится участие психолога в реабилитационном процессе. Однако, с некоторыми ребятами (с детьми с тяжелой степенью слуховой патологии, с неслышащими детьми на ранних этапах коррекционно-педагогической работы, с детьми с комплексными нарушениями и др.) психологу сложно вступить в контакт, провести психологическую диагностику и коррекционную работу. В этом случае очень важна помощь сурдопедагога.

Особое место в деятельности сурдопедагога занимает методическая помощь педагогам при организации и проведении воспитательных мероприятий (праздников, утренников, вечеров отдыха и т.д.). Учитель-дефектолог (сурдопедагог), учитывая уровень речевого развития каждого ученика с нарушением слуха, помогает воспитателям подобрать доступный для детей речевой материал. На индивидуальных коррекционных занятиях сурдопедагог отрабатывает произношение данного словесного материала.

В работе с глухими детьми, а также с глухими родителями важное значение имеет высокий уровень лингвистической компетентности сурдопедагога в области невербальной коммуникации неслышащих людей. Так, сурдопедагог должен свободно владеть дактильной речью и национальным жестовым языком, это позволяет ему успешно общаться с детьми и родителями в ходе всего учебно-воспитательного процесса [5, с. 50]. Кроме того, при «включении» в образовательный процесс глухих детей, которые не владеют словесной речью и пользуются жестовой речью, перед сурдопедагогом возникает еще одна задача – обучение дактильной речи и жестовой речи педагогов, а также нормально слышащих детей.

Параллельно сурдопедагог должен проводить со слышащими детьми, которые обучаются в группе (классе) инклюзивного образования, и их родителями информационно-просветительскую работу по формированию положительного отношения к лицам с нарушением слуха.

Итак, от сурдопедагога, в значительной мере, зависит включение ребенка с нарушением слуха в активное взаимодействие со сверстниками, педагогами и другими взрослыми – участниками образовательного процесса в условиях инклюзивного подхода. Следует помнить, что инклюзивное образование «особенного» ребенка – это не самоцель. Инклюзивное образование направлено на социальное развитие детей с отклонениями в развитии, формирование уверенности в себе и в своих возможностях полноценной жизни в обществе. Таким образом, обучение и воспитание ребенка с нарушением слуха в группе (классе) инклюзивного образования, это только первый шаг на пути к полноценной реабилитации.

Литература

1. Интегрированное обучение детей с нарушением слуха / Под ред. Л. М. Шипицыной, Л. П. Назаровой – СПб. : Детство-Пресс, 2001. – 124 с.
2. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь // Специальная адукацыя. – 2015. – № 5. – С. 3-11.
3. Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (первая ступень) с учетом инклюзивных подходов : учеб. метод. пособие в 3 ч. – Ч.1 – Минск : БГПУ, 2018. – 117 с.
4. Томашева, Е.П. Современные тенденции развития национальной системы специального образования / Е.П. Томашева // Итоги научных исследований ученых МГУ имени А. А. Кулешова 2016 г.: материалы научно-методической конференции, 25 января – 1 февраля 2017 г. / под ред. Е. К. Сычевой. – Могилев: МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. – С.227-229.
5. Томашева, Е.П. Роль и место жестового языка в современном образовательном пространстве / Е.П.Томашева // Сопровождение детей с ОВЗ в условиях социокультурного пространства современного образования в Российской Федерации и Республике Беларусь: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической видеоконференции. 21 февраля 2018 года. – Елец: Елецкий государственный университет им.И.А Бунина, 2018. – С. 49-52

Уварова О. Н.

г. Челябинск, ГБУ ДПО «ЧИППКРО»

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С
РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ,**

ОСУЩЕСТВЛЯЮЩИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО АДАптиРОВАННЫМ ОСНОВНЫМ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОГРАММАМ

В настоящее время система отечественного образования предоставляет возможности для обучения и воспитания всех групп детей – с нормальным психофизическим развитием и с ограниченными возможностями здоровья [1].

Одним из видов отклонений, которое год от года показывает только увеличение количества детей, страдающих данным нарушением, является аутизм. На данный момент считается, что расстройства аутистического спектра нельзя вылечить, но развивать детей, имеющих данное отклонение, формировать у них культурно-гигиенические навыки, навыки и умения социального взаимодействия с другими людьми, расширять их представления об окружающем мире, необходимо и ответственность за данный процесс возлагается на педагогов и психологов. Данные специалисты должны грамотно организовать сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательных организациях.

В процессе психолого-педагогического сопровождения специалисты образовательных организаций должны учитывать, что для детей с расстройствами аутистического спектра дошкольного и школьного возраста характерны следующие психолого-педагогические особенности:

- стремление к постоянству, определенному распорядку дня;
- низкий уровень инициативности;
- обширный спектр ситуаций и предметов окружающего мира вызывает у этих детей повышенную тревожность или страх;
- трудности в освоении социальными и образовательными компетенциями, выработке алгоритма выполнения действий;
- уровень интеллектуального развития может быть различным (в диапазоне возрастной нормы, легкая интеллектуальная недостаточность, умственная отсталость);
- большинству детей данной категории присущ негативизм, что проявляется в действиях, противоположных требованиям и ожиданиям, упрямстве и капризах;
- замедленный темп приема и переработки воспринимаемой информации.

В связи с психолого-педагогическими особенностями детей с расстройствами аутистического спектра дошкольного и школьного возраста, психологам и педагогическим работникам, работающим с ними, рекомендуется:

- разработать определенный режим дня воспитанника и четко соблюдать его;

- алгоритмизировать деятельность;
- обучать навыкам проявлять инициативу, ненавязчиво ее стимулировать;
- пространство разделить на зоны в соответствии с видами деятельности: зона обучения, игровая зона, зона отдыха;
- организовать и визуализировать время, то есть разработать «разметку» времени для лучшего понимания начала и окончания какой-либо деятельности, регулярности чередования событий дня, их предсказуемости и планировании предстоящего;
- структурировать все виды деятельности для формирования навыков продуктивной деятельности и учебного взаимодействия, а также формирования стереотипа учебного поведения;
- в процессе обучения использовать адекватный возможностям восприятия темп и «ритм» подачи материала;
- использовать большое количество наглядных средств в преподнесении материала;
- использовать в образовательном процессе адаптированные тексты;
- рационально дозировать объем и сложность подаваемой информации;
- задания разделить по уровню сложности;
- расширять словарный запас и развивать понятийную сторону речи;
- подробно объяснять смысл заданий;
- проговаривать все события дня, важные моменты жизни.

Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра в образовательных организациях предлагается осуществлять в следующих направлениях:

1. Адаптация к условиям образовательного учреждения.

При работе с детьми с расстройствами аутистического спектра первое, с чем сталкивается педагог дошкольного образования – необходимость адаптации такого ребенка к новым условиям.

Для успешного решения данной проблемы педагогам необходимо знать следующее: ребенка, желательно в сопровождении хорошо знакомого человека, которому он доверяет, провести по зданию образовательного учреждения; познакомить с педагогами и детьми. Кроме того, в период адаптации ребенка нужно осуществлять наблюдение за ним с целью выявления его психолого-педагогических особенностей: насколько он интересуется различными объектами; особенности его взаимодействия с родителями, взрослыми и детьми; предпочитаемая дистанция с другими людьми, при которой он способен обследовать окружающее пространство; особенности реакции на зрительные, тактильные и аудиальные стимулы; время удержания глазного контакта. Период адаптации ребенка к условиям образовательного учреждения длится от трех до шести месяцев.

При адаптации ребенка с расстройством аутистического спектра к дошкольному образовательному учреждению, для установления контакта, развития зрительного, слухового и тактильного восприятия, развития навыка ориентировки в пространстве, концентрации, распределения и переключения внимания, рекомендуется предложить ребенку различные способы деятельности с сенсорным материалом (крупой, водой, бумагой, песком, зеркалами, красками).

2. Обучение необходимым социальным, бытовым навыкам.

Работа педагогических работников дошкольного образовательного учреждения с детьми с расстройствами аутистического спектра должна включать в себя обучение необходимым бытовым и социальным навыкам.

В зависимости от способности ребенка взаимодействовать с другими детьми, данная работа может осуществляться в групповой или индивидуальной форме.

В процессе обучения детей с расстройствами аутистического спектра бытовым навыкам, психологи и педагогические работники могут использовать предметные игры. Эти игры позволяют научить ребенка навыкам приема пищи, одевания/раздевания, гигиены, используя интерес детей данной категории к манипулированию предметами.

В процессе обучения детей с расстройствами аутистического спектра социальным навыкам, психологам и педагогическим работникам дошкольного образовательного учреждения рекомендуется использовать элементарные сюжетно-ролевые игры. Данные игры позволяют ребенку проигрывать разные роли и проживать разнообразные ситуации из социальной жизни.

3. Обучение альтернативной коммуникации.

Если дети дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра не устанавливают вербальный контакт со взрослыми и другими детьми, то можно обучить таких детей альтернативной коммуникации, общаться с помощью карточек PECS или языковой системы Макатон.

Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательных организациях предлагается осуществлять в следующих направлениях:

1. Адаптация к образовательному учреждению.
2. Обучение необходимым социальным, бытовым навыкам (еда, туалет, одежда).
3. Обучение альтернативной коммуникации.
4. Обучение навыкам учебного поведения.

Для обучения навыкам учебного поведения могут использоваться предметные игры. Основано это на том, что дети младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра любят манипулировать предметами.

5. Обучение чтению и письму.

Для решения данной задачи может быть использовано совместное чтение, создание личного букваря, глобальное чтение, разрезная азбука, послоговое предложение, пересказ.

Психолого-педагогическое сопровождение подростков с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательных организациях предлагается осуществлять в следующих направлениях:

1. обучение необходимым бытовым, коммуникативным и социальным навыкам, в частности ролевым формам поведения в различных ситуациях;

2. помощь в осмыслении окружающего мира и социальных отношений, что может быть реализовано в ходе беседы или фиксации событий жизни в письменном виде;

3. помощь в самовыражении, что может быть реализовано в ходе беседы, письменного изложения впечатлений и размышлений, методики альтернативной коммуникации;

4. помощь в самопринятии;

5. эмоциональную поддержку.

Таким образом, дети с расстройствами аутистического спектра нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении в общеобразовательных организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам. Этот вид сопровождения необходимо осуществлять с учетом возрастных особенностей данной категории детей, их интересов, способности к коммуникации с окружающими людьми и особенностей поведения.

Литература:

1. Кийкова Н. Ю. Научно-методическое и социокультурное обеспечение программ повышения квалификации педагогических работников в сфере обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями / Н. Ю. Кийкова// Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2017. - №1 (30). – С. 110-120.

ПРИМЕНЕНИЕ КОЛЛЕКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ В РАМКАХ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА

Коллективная технология - это такое взаимодействие взрослых и детей, которое опирается на коллективную организацию деятельности, коллективное творчество её участников, формирует отношения общей заботы и эмоционально насыщает жизнь коллектива. Предполагает совместную деятельность, направленную на улучшение совместной жизни. Это практическая забота о жизни, о самых разных ее сторонах, а не воспитание тех, кто все исполняет по сценарию педагога. КТД - это дела не для ребят и не только во имя их воспитания, это дела (и цели) самих ребят, коллектива, членом которого становится и взрослый, которые возвышают, развивают, способствуют становлению личности. Растет Гражданин - Хозяин - Друг - Работник. Понятие «Коллективное творческое дело» было введено в середине 60-х годов. Продолжил педагогическое наследие А.С. Макаренко и стал его последователем И.П. Иванов. Педагоги считают академика И.П. Иванова изобретателем методики КТД, создателем «педагогике сотрудничества». Коллективное творческое дело является важнейшим структурным компонентом методики коллективно-творческого воспитания и позволяют создать в интернате широкое игровое творческое поле, которое заключается в том, что каждый участник дела находится в ситуации придумывания, сочинительства, фантазии, то есть создания чего-то нового.

В процессе КТД ребята приобретают навыки общения, учатся работать, делить успех и ответственность с другими, узнают друг о друге много нового.

В процессе общей работы происходит и взаимодействие людей разных возрастов. Во время планирования и организации КТД взрослые и дети приобретают большой организаторский опыт, каждый может подать идею, предложить новый способ действия, взяться за реализацию определенного этапа коллективного творческого дела.

Я считаю данную тему актуальной. Необходимо серьезное внимание педагога к ребенку, создание условий для проявления им собственной активности во взаимодействии с другими сверстниками и взрослыми.

Коллективное творческое дело (КТД) является важнейшим структурным компонентом методики коллективно-творческого воспитания.

Их важнейшие особенности:

- практическая направленность;
- коллективная организация;
- творческий характер проведения.

Каждое коллективное творческое дело есть проявление практической заботы воспитанников и воспитателей об улучшении окружающей и своей жизни. Поэтому КТД - не простое дело, а жизненно важное, общественно необходимое.

Оно - коллективное, потому, что планируется, готовится, совершается и обсуждается совместно воспитанниками и воспитателями.

Оно - творческое, потому, что планируется, готовится, совершается и обсуждается каждый раз в новом варианте, в результате поиска лучших способов, средств решения жизненно важных задач.

Этим КТД принципиально отличаются от воспитательных мероприятий: бесед, экскурсий, работы кружков и т.п., для которых характерна открытая постановка задач. Изучение и использование КТД невозможно без знаний их общих воспитательных возможностей, без понимания того, как эти возможности раскрываются в каждом виде коллективных творческих дел.

В процессе коллективной творческой деятельности ребята приобретают навыки общения, учатся работать, делить успех и ответственность с другими, узнают друг о друге много нового. Таким образом, идут два важных процесса одновременно - формирование и сплочение коллектива, и формирование личности воспитанника, развитие тех или иных качеств личности.

Многосторонняя постоянная забота друг о друге, о своем коллективе, об окружающих людях, о далеких друзьях, поиск лучших средств этой заботы, все более четкая организация своей жизни, разнообразных дел на пользу и радость своему коллективу и другим людям - вот что сплачивает воспитателей и воспитанников.

Таким образом, творческое дело имеет огромное влияние на личность каждого воспитанника, поскольку является способом организации яркой, наполненной трудом и игрой, творчеством и товариществом, мечтой и радостью жизни и в то же время, являясь основным воспитательным средством.

Коллективные творческие дела отличаются друг от друга, прежде всего по характеру общей практической заботы, которая выступает на первый план. Но в каждом КТД решается целый «веер» (А.С. Макаренко) педагогических задач, происходит развитие коллективистских, демократических основ жизни, самостоятельности, инициативы ребят, самоуправления, активного, гражданского отношения к людям и окружающему миру. КТД, обогащая коллектив и личность социально ценным опытом, позволяет каждому проявить и совершенствовать лучшие человеческие задатки и способности, потребности и отношения, расти нравственно и духовно.

В своей педагогической деятельности перед подготовкой и проведением КТД всегда стараюсь придерживаться следующих задач:

1. Организовать разнообразную эмоциональную творческую личностно и общественно значимую деятельность детей в группе как модель будущей достойной жизни, в ходе которой шло бы развитие и благополучная социализация детей.

2. Создать условия для самореализации, самоутверждения, самореабилитации каждого воспитанника в коллективе.

3. Создать благоприятный эмоциональный (нравственно-психологический) климат в коллективе, обеспечить условия защищенности каждого ребенка.

4. Для эмоционального воспитания формировать оптимистическое мировосприятие, собственным примером учить радостному проживанию каждой минуты, каждого дня.

Воспитывая высокообразованную, культурную, творческую и социально-активную личность необходимо понимать и постигать мир прекрасного, не

забывая о радостях жизни, эстетически формировать мышление и чувства ребят, их отношение к Родине, к природе, к обществу, к труду, к семье, к самому себе, формировать жизненные представления по законам красоты.

Такой подход позволяет осуществить гармоничный переход через красоту к сопереживанию, через сопереживание к отзывчивости, через отзывчивость к активным социальным действиям.

Существуют следующие виды КТД:

Трудовые КТД. Цель: обогатить знания ребят об окружающем, выработать взгляды на труд как основной источник радости, воспитать стремление вносить свой вклад в улучшение действительности, а также умение и привычку реально, на деле заботиться о близких и далеких людях, работать самостоятельно и творчески на пользу и радость модели - трудовая атака, десант помощников, подарок пожилым людям, «Игрушка своими руками».

Познавательные КТД. Цель: формировать потребности в познании, сознательного, увлеченного, действенного отношения к непосредственным источникам открытия мира. Познавательные КТД обладают богатейшими возможностями для развития у школьников таких качеств личности, как стремление к познанию непознанного, целеустремленность, настойчивость, наблюдательность и любознательность, пытливость ума, творческое воображение, товарищеская заботливость, душевная щедрость. Модели - вечер веселых задач, вечер-путешествие, вечер разгаданных и неразгаданных тайн, город веселых мастеров, защита фантастических проектов, рассказ-эстафета, собрание-диспут, турнир-викторина, турнир знатоков, устный журнал.

Художественные КТД. Цель: развивать художественно - эстетические вкусы детей и взрослых; укреплять тягу к духовной культуре, к искусству и потребность открывать прекрасное другим людям; пробуждать желание испробовать себя в творчестве; воспитывать восприимчивость, благородство души; обогащать внутренний мир человека. Модели - исполнение песен, концерт, кукольный театр, литературно-художественные конкурсы, турнир знатоков поэзии, эстафета любимых занятий.

Спортивные КТД. Цель: развивать гражданское отношение к спортивно-оздоровительной стороне жизни, к физической культуре, к себе как здоровым и закаленным гражданам общества; вырабатывать быстроту, ловкость, выносливость, находчивость и настойчивость, смелость и мужество, коллективизм и дисциплинированность. Модели – веселые старты, «Соревнования по туризму», игра «Зарница», где воспитанники моей группы благодаря сплоченности коллектива заняли 1 место.

Общественные КТД. Цель: укрепить гражданское отношение к своей семье, школе, большой и малой родине; расширять и углублять свои знания об истории и культуре своей страны, учиться видеть и понимать красоту жизни. Модели - День знаний, Новогодний праздник, День Защитников Отечества, 8 Марта, День Победы.

Организаторские КТД. Любое практическое дело становится коллективным и творческим только в живой совместной - организаторской деятельности. Модели - газета - «молния», день рождения коллектива, «живая газета», журнал-эстафета, коллективное планирование, общий сбор, разведка дел, эстафета дружбы.

Экологические КТД. Природа - лучший учитель ребенка. Приобщение к миру природы, включение детей в экологическую заботу о живом мире природы - задача воспитателя. Операции «Родничок», «Муравейник», «Малая речка», «Чистое село», «Поляна» - экологические КТД. Необходимо учить ребят «видеть Землю», помочь родной природе, осознавать ее значение, почувствовать красоту родного края.

Досуговые КТД. Многие формы КТД, упомянутые выше, имеют прямое отношение к досугу детей. И познавательные, и трудовые, и спортивные, и художественные. Все, что дети делают в свое удовольствие, добровольно, есть их досуговая деятельность. И все-таки есть особые игры, детские забавы, затеи, потехи, которые являются коллективными творческими делами. Их роль неопределима. Они - действенная сфера самовоспитания, ибо все «внешние» требования, которые к ним предъявляют взрослые, они предъявляют к себе сами. Эти КТД несут заряд веселья, улыбки, радости, что уже делает их педагогически ценными. Досуг детей должен быть полноправным видом деятельности, равным всем остальным.

Каждое коллективное творческое дело может проходить от нескольких минут до нескольких недель в зависимости от целей, характера и состава участников.

Каждое КТД - это, прежде всего проявление жизненно-практической гражданской заботы об улучшении общей жизни. Это совокупность определенных действий на общую пользу и радость. В таком процессе, направляемом товарищеской воспитательной заботой педагогов, осуществляется нравственное, умственное, физическое, трудовое, эстетическое воспитание, в теснейшем единстве происходит развитие всех сторон личности: познавательно - мировоззренческой, эмоционально-волевой, действенной.

Сила каждого творческого дела в том, что оно требует общего поиска, дает толчок и открывает для него широкий простор. Поэтому в каждом из таких дел - гибкая форма, богатое содержание, нестандартные варианты.

Коллективная творческая деятельность будет проходить успешнее под девизом: «Один за всех и все за одного»!

Изучив психолого-педагогическую литературу по данной теме и проанализировав опыт педагогов, я пришла к выводу, что КТД является важнейшим структурным компонентом процесса воспитания и позволяют создать в школе широкое игровое творческое поле, в процессе которого ребята приобретают навыки общения, учатся работать, делить успех и ответственность с другими, узнают друг о друге много нового. КТД позволяют каждому проявить и совершенствовать лучшие человеческие задатки и способности, потребности и отношения, расти нравственно и духовно.

Список литературы

Иванов И.П. Методика Коммунарского воспитания./ И.П. Иванов Просвещение 1990

Кульневич С.В. Воспитательная работа в современной школе/ С.В. Кульневич. Воронеж 2006.

Лизинский В.М. Классный руководитель/ В.М Лизинский. // Коллективные творческие дела 2007 - №8.

Макаренко А.С. Полн. собр. соч./А.С. Макаренко. - М., 1954.

Тишина Е. Воспитательная работа в школе/Е. Тишина // Общение в коллективном деле. - 2008.

Видеоролик «Коллективная работа».

Хвостишкова Т. В.,
учитель-логопед МБОУ лицей № 21
им. генерала А.П.Ермолова г. Орла

ИГРЫ С ПЕСКОМ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

Игра с песком становится все более и более популярной в работе педагогов, психологов, учителей-логопедов. Эта популярность не случайна. В работе с детьми игры с песком используют для решения как коррекционных, так и развивающих, дидактических и даже общеобразовательных задач. Перенос традиционных развивающих занятий в песочницу помогает повысить учебную мотивацию, сделать изучение даже самого трудного и скучного для ребёнка материала, интересной и захватывающей игрой [1].

Следует начинать работу с песком со знакомства с тактильными ощущениями, появляющимися при взаимодействии с ним.

Следующий шаг, который делает педагог, заключается в том, чтобы научить детей ставить ладонь на ребро и удерживать в таком положении (песок помогает детям, ровно держать ладони).

Через некоторое время дети при помощи учителя-логопеда могут составлять отпечатками ладоней различные геометрические формы (квадраты, треугольники, круги).

Параллельно с этими упражнениями, педагог помогает детям делать самомассаж песком: перетирать его между ладонями и пальцами, глубоко зарывать руки в песок [5].

Погружение же обеих рук в песок снимает мускульное, психоэмоциональное напряжение ребенка, регулирует мышечный тонус, снимает напряжения с мышц пальцев рук и совершенствует развитие мелкой

моторики. Каждая песчинка массирует пальцы ребенка. Очень полезна лепка из песка, так как это не хуже массажа помогает развитию мелкой моторики [2].

Песочные игры развивают мелкую моторику, тренируют руку ребенка, подготавливая ее к свободному естественному письму, развивают глазомер, слуховое внимание, зрительное восприятие, творческий потенциал ребенка, формируют коммуникативные навыки.

У детей, в отличие от взрослых, картины редко бывают статичными. Как правило, строя сказочный мир, ребенок разыгрывает сцены, озвучивая своих героев. Даже «молчуны» после нескольких занятий начинают проявлять свои эмоции в звуках, словах, репликах. Это, по мнению М.М. Александровской, Н.В. Оральной, ещё одно подтверждение тому, что игры с песком непосредственно влияют на развитие речи у детей [6].

Игры с песком в группе направлены, в основном, на развитие коммуникативных навыков. То есть умения гармонично и эффективно общаться друг с другом, взаимодействовать.

На песке легко как создавать слова, так и разрушать их, если они неправильно написаны. Исправлять на песке проще и «безболезненнее», чем на бумаге, где всегда видны следы наших ошибок. Известно, как труден процесс обучения, как быстро утомляется ребенок, столкнувшись со сложной задачей. Ведь на песке даже трудные задачи решаются легче. Из-за того, что логопед длительно не фиксирует внимание ребенка на ошибках, он ощущает себя успешным [4].

Игры с песком позволяют корректировать речевые нарушения, повышают интерес к занятиям и помогают более успешному обучению ребенка в школе.

Наблюдения Н.В. Довгаль, С. Пахомовой показали, что дети очень любят лепить буквы из песка, сгребая его ребрами ладоней. Нравится им превращать буквы "Л" в "А", "Ч" в "Т", "О" в "Я" и т.д. Слова на песке можно писать печатными и письменными буквами, сначала пальчиком, потом палочкой, держа ее как ручку. Песок позволяет дольше сохранить работоспособность ребенка [3; 7].

Ошибки на песке исправить проще, чем на бумаге. Это дает возможность ребенку ощущать себя успешным.

Опираясь на приемы песочной терапии, можно сделать традиционную методику коррекции устной и письменной речи, расширение словарного запаса, развитие связной речи, формирование фонематического слуха и восприятия у детей более интересной, увлекательной и более продуктивной.

С этой целью используются следующие направления коррекционной работы:

- Преодоление нарушений звуковой стороны речи.

- Развитие фонематического восприятия.
- Формирование умения дифференцировать твердые и мягкие согласные звуки с помощью плотности и цвета песка.
- Обучение простым и сложным формам звукобуквенного анализа и синтеза слов.
- Уточнение и сопоставление звуков по акустико-артикуляторным признакам с опорой на слуховое и зрительное восприятие, а также на тактильные и кинестетические ощущения.
- Выделение определенных звуков на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста.
- Определение положения звука по отношению к другим.
- Различение схожих букв на основе конструктивной деятельности, выкладывая буквы из отдельно слепленных элементов.
- Восполнение пробелов в развитии лексики и грамматики.
- Развитие навыка языкового анализа и синтеза.
- Развитие связной речи.

Таким образом, использование игр с песком в работе учителя-логопеда с детьми, имеющими речевые нарушения, осуществляет реализацию воспитательных, образовательных, развивающих, коррекционных задач. При использовании игр с песком осуществляется коррекция нарушений речи, эмоционально-волевой сферы ребенка, познавательных процессов, нарушений мелкой моторики.

Список источников

1. Батищева, Е.Я. Волшебный песок [Электронный ресурс] // Детский развивающий центр «Ступеньки» г.Тюмень: [сайт]. - URL: <http://www.stupenki.com/node/79>.
2. Гранович, М. Игры с песком [Электронный ресурс] // «Играем и развиваемся» [сайт для родителей]. - URL : www.nattik.ru/?feed=rss2.
3. Довгаль, Н. В. Логопедические игры в песочной стране / Н. В. Довгаль // Логопед. - 2004. - №3. - С. 84-86.
4. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Теория и практика песочной терапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т.М. Грабенко // Практикум по креативной терапии. - Спб.: Речь: ТЦ Сфера. - 2001. - С. 277-334.

5. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Как помочь «особому» ребенку / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Л.А.Нисневич. - СПб.: Детство-Пресс, 2001. - 96с.

6. Оралина, Н.В. Песочная терапия для детей, игры с песком [Электронный ресурс] // Детская студия «Познайка»: [сайт]. - URL: <http://www.vsegda.by/libray/view/1346>.

7. Пахомова, С. Игры с песком и другими сыпучими материалами [Электронный ресурс] // Детский сад 2483: [сайт]. - URL: <http://ds2483.msk.ru/kp-articles-11.htm>.

Холмеева И. В., Балахчина И. В.

г. Липецк, ГОАОУ «ЦОриО» ЦДО

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С РАС И ОВЗ

(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ В ЦЕНТРЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ Г. ЛИПЕЦК)

Федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения (ФГОС) несут много нового, перспективного в российское образование, в том числе, они нацелены и на обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). [1]

С введением ФГОС стало актуальным в образовательном процессе использование разных эффективных идей, приемов, методов и подходов, которые формируют у обучающихся умения самостоятельно добывать знания, ориентироваться среди огромного множества источников информации, выдвигать гипотезы, ставить цели и задачи, представлять доказательства, делать выводы и умозаключения, а также формирование гражданина и патриота. А это значит, что у современного ученика должны быть сформированы универсальные учебные действия (УУД), обеспечивающие способность к организации самостоятельной учебной деятельности. [2]

Обучающиеся с ОВЗ и с расстройством аутистического спектра (РАС), как правило, не могут самостоятельно добывать знания и активно участвовать в их совершенствовании. При умственном напряжении они просто сразу отказываются работать: "Я не могу. Я не знаю". Поэтому, важнейшим методом обучения детей с ОВЗ и РАС является построение доверительных отношений, преодоление закрытости и чрезмерной замкнутости ребенка, выявление его личностных особенностей. Для большинства детей с ОВЗ и РАС недопустимо проводить обучение с принуждением, но напротив, создавать условия для развития доверия, заинтересовывать, мотивировать и вдохновлять.

Современный урок английского языка должен постоянно включать в себя что-то новое, так как однообразные действия вряд ли смогут удержать интерес учащихся любого возраста.

В Центре дистанционного образования детей-инвалидов (ЦДО) Государственного областного автономного общеобразовательного учреждения «Центр образования, реабилитации и оздоровления» (ГООУ «ЦОРО») обучается 190 детей с ОВЗ и РАС (с различной степенью его выраженности). Обучение проходит как в очной, так и в дистанционной форме.

Учителя нашего центра стараются сделать свои уроки не только познавательными, но и увлекательными. В обучении английскому языку детей с ОВЗ и РАС, мы активно применяем различные типы образовательных технологий, которые помогают нам разнообразить учебную деятельность и повышают учебную мотивацию.

Среди многообразия современных образовательных технологий выделим те, которые, на наш взгляд, являются наиболее эффективными в работе с обучающимися с ОВЗ и РАС в рамках ФГОС:

1. Коммуникативная - направлена на формирование коммуникативной компетентности обучающихся, которая является базовой, необходимой для адаптации к современным условиям межкультурной коммуникации. Это обучение на основе общения, когда процесс обучения является моделью процесса коммуникации. Она позволяет учащимся овладеть английским языком на уровне уверенного пользователя. Учебный процесс строится на основе коллективного взаимодействия ученика с учителем, а также учеников друг с другом.

Нами было разработано методическое пособие для начальных классов «My talking book» часть 1, но это не просто книжка-говорилка, а самодельный 3D комикс, который обучающиеся с помощью учителя создают сами.

В данном комиксе мы знакомим обучающихся с обычаями и традициями разных народов, вместе с ними отмечаем праздники и т.д. Дети, прочитав по ролям сказку «Теремок» на английском языке, которая находится на первых страницах нашей книги, получают задание от учителя познакомиться Микки Мауса и его друзей, которые приехали в гости в Россию, с героями русской народной сказки «Теремок». Учителю необходимо подготовить и раздать картинки со всеми героями. Обучающиеся парами составляют диалоги, записывают их в специальные окошки и приклеивают картинки и реплики на толстый двусторонний скотч, что позволяет сделать наш комикс не просто красочным, но и живым. Если у ребёнка возникают трудности в составлении диалога, учитель подсказывает примерные уже готовые реплики, которые находятся в ключах к этой книге. На следующем этапе ученики разыгрывают получившийся диалог, по возможности они его учат наизусть к следующему уроку.



Фото 1. Пособие «My talking book».

Активное использование на уроках разных учебно–речевых ситуаций, интересных сюжетов в игровой форме и конечно же использование Интернета в коммуникативном подходе, участвуя в котором обучающиеся развивают свои языковые умения и испытывают радость общения, при этом идет не только накопление и расширение знаний, но и опыта.

2. Дифференцированная технология - организация учебного процесса с учетом доминирующих способностей учащихся.

Обучение в ЦДО построено преимущественно на дифференцированном подходе. Учитываются индивидуальные возможности и способности каждого ребенка, планируется различный методический материал для групп с разным уровнем умственного развития, а также задания и контрольно-измерительные материалы даются с учетом принципа возрастания трудности и сложности. Тем детям, которые испытывают затруднения выполнения заданий, оказывается дозированная помощь, в виде разных карточек – подсказок, вспомогательных заданий, подготовительных упражнений, а также дополнительных консультаций. Основная задача этого подхода: увидеть индивидуальность ученика и сохранить ее, помочь ребенку поверить в свои силы, обеспечить его максимальное развитие.

3. Информационно-коммуникативные и интернет технологии - предусматривает повышение практической направленности урока, а также увеличение познавательной активности путем повышения интенсивности самостоятельной работы учеников. Наиболее часто используемые нами в учебном процессе средства ИКТ:

- электронные учебники и пособия;
- электронные энциклопедии, справочники и библиотеки;
- тренажеры и программы тестирования в онлайн режиме, виртуальные конструкторы, программы имитационного моделирования;
- образовательные ресурсы Интернет и образовательные платформы, такие как «Якласс», «Учи.ру», «Lecta», «Moodle» и др.;
- видео и аудиотехника;
- мультимедийные презентации, развивающие компьютерные игры, мультимедийные учебные занятия;
- научно-исследовательские работы и проекты.

Все выше перечисленное может способствовать к росту познавательного и коммуникативного интереса обучающихся, к расширению возможностей самостоятельной работы, как на уроке, так и во внеурочной деятельности.

4. Современные технологии в обучении английскому языку на основе индивидуального обучения - реализует лично-ориентированный метод обучения, что учитывает интересы и особенности учеников.

У каждого обучающегося в нашем центре есть своя собственная интерактивная тетрадь. Интерактивная тетрадь – это прекрасная замена простых и скучных рабочих тетрадей в клетку. По сути это та же тетрадь, но внутри размещены вкладыши, интерактивные схемы, кармашки с грамматическими правилами, раскладушки с лексическими единицами и так далее.

Индивидуальная интерактивная тетрадь является отличным помощником к учебникам и рабочим тетрадям. Каждая интерактивная тетрадь методически создается с учетом индивидуальных способностей и особенностей каждого обучающегося, начиная с начальной ступени обучения иностранному языку. Интерактивная тетрадь помогает оживить уроки, создать условия для практики языка, собрать изученные темы и грамматические конструкции в одном месте, многократно повторять их.



Фото 2. Страницы из интерактивных тетрадей.

5. Технология тестирования - основывается на контроле усвоения материала учащимися в пределах курса. Данные технологии обучения на уроках английского языка позволяет педагогу определить сильные и слабые стороны учеников, а также выявить недостатки в своей программе.

Международные экзамены по английскому языку проходят в соответствии с современными технологиями тестирования.

Наш центр активно пользуется виртуально-обучающей средой «Moodle», которая представляет собой веб-приложение, предоставляющее возможность создавать сайты для онлайн-обучения. Каждый учитель в центре разрабатывает онлайн курс к тому учебнику по которому проходят занятия. Каждый модуль такого курса по иностранному языку состоит из разделов и уроков с упражнениями на чтение, аудирование, письменными и устными упражнениями.

Главной палочкой-выручалочкой для учителя иностранного языка – это элемент курса «Тест», который позволяет преподавателю создавать тесты, состоящие из вопросов разных типов: Множественный выбор, Верно/неверно, На соответствие, Короткий ответ. Такие задания с удовольствием выполняют

все дети. Может быть задано ограничение времени. Каждая попытка оценивается автоматически и оценка записывается в журнал оценок. Можно выбрать, будут ли подсказки, отзыв и правильные ответы и когда они будут показаны ученикам.

Работа с курсом имеет ряд преимуществ: во-первых это позволяет экономить время, как учителя, так и ученика; во-вторых курс великолепно подходит для детей с различными заболеваниями (в нём легко ориентироваться); в-третьих содержание курса имеет весь необходимый объём знаний по предмету.

Работа на площадке Moodle на уроке английского языка создаёт благоприятные возможности для организации самостоятельной работы обучающихся. Эта виртуально-обучающая среда помогает использовать компьютерные технологии как для изучения отдельных тем, так и для самоконтроля полученных знаний.



Фото 3. Веб-страницы из обучающего курса

6. Проектная технология - характеризуется созданием модели социального взаимодействия между учениками. Данная методика способствует формированию межпредметных связей, которые улучшают общую успеваемость учеников.

Проект является неотъемлемой частью закрепления и обобщения каждой пройденной темы на уроках английского языка. Мы предлагаем детям создавать лэпбук в качестве проекта в конце темы. Лэпбук (lapbook) – в дословном переводе с английского языка означает «книга на коленях» (lap – колени, book- книга). Это самодельная интерактивная папка, на страницах которой расположены кармашки, окошки, вкладки и подвижные детали; в ней находится информация в виде рисунков, небольших текстов, диаграмм и графиков в любой форме. Лэпбук – это интерактивная папка, которая дает возможность продолжать работать с материалом без ограничения времени. Находить новое по данной теме возвращаться и пополнять интересными фактами и материалами.

Лэпбук в полной мере соответствует требованиям проектной деятельности на уроках иностранного языка. Это творческий процесс, в ходе которого обучающиеся участвуют в поиске, анализе и сортировке информации и легко приходят к конечному результату, т.е. созданию проекта.

Обучающиеся могут сделать свои проекты не просто в форме обычной папки, а могут проявить свою фантазию и создать свои необычные и интересные лэпбуки на любую тему, да еще сделать их в 3D формате.



Фото 4. Лэпбуки

Создание проектов в формате лэпбука увлекательное занятие, которое способствует успешному усвоению необходимого материала.

7. Игровая технология - основывается на раскрытии потенциала и развитии творческого мышления школьников. Игровые формы и ситуации выступают как средство побуждения, стимулирования детей к обучению, поэтому наш кабинет иностранного языка оснащён не только всем необходимым компьютерным оборудованием, но в нём так же создана образовательно – игровая среда. Обучающиеся с ОВЗ и РАС быстро утомляются, оживить уроки нам помогают обучающие игры. В кабинете есть уголок библиотеки с ковриком и настольными играми. Для школьников постарше на стене у нас висит корабль, на котором они путешествуют по страницам английской грамматики и т.д.



Фото 5. Кабинет иностранного языка

8. Здоровьесберегающая технология - обеспечивают обучающимся возможность сохранения здоровья за период обучения в школе, формируют у них необходимые знания, умения и навыки по здоровому образу жизни. Здоровьесберегающие технологии применяются на всех этапах урока для детей с ОВЗ и РАС, поскольку предусматривают чёткое чередование видов деятельности. Для того чтобы они не уставали на уроке, мы проводим различные физкультминутки, поем песенки вместе с ними, выполняем речевые зарядки на изучаемом языке, делаем специальные упражнения для снятия напряжения с мышц опорно-двигательного аппарата, упражнения для рук и пальцев, упражнения для формирования правильного дыхания, упражнения для укрепления мышц глаз и улучшения зрения. Также активно применяем на своих уроках упражнения по методике В. Ф. Базарного.

Использование современных образовательных технологий позволяет учителям добиваться высокого качества обучения, увеличивается число учащихся, принимающих участие в олимпиадах, конкурсах и фестивалях, исследовательских проектах.

Таким образом, можно сделать вывод, что применение новых технологий на уроках способствует развитию у обучающихся познавательной активности, творчества, креативности, умения работать с информацией, повышению самооценки, а главное, повышается мотивация и желание учиться.

Литература:

1. Письмо Минобрнауки России от 11.03.2016 № ВК-452/07 «О введении ФГОС ОВЗ»
2. <https://fgos.ru/> Федеральные государственные образовательные стандарты

Цельковская С.А.

ГБОУ «Специальная школа-интернат г.Ельца»

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ СО СЛОЖНЫМ ДЕФЕКТОМ РАЗВИТИЯ (СОЧЕТАНИЕ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ И РАС)

«Если вы знаете одного человека с аутизмом, то вы знаете одного человека с аутизмом»

Стивен Шор

«Возможно, я прохожу основные этапы развития и социализации не в том же порядке, что и мои сверстники, но в своё время и я способна на маленькие победы»

Хэйли Мосс

Проблема сложного дефекта становится все более актуальной для современной и коррекционной педагогики. Факт, что введение Федерального государственного образовательного стандарта, показывает признание в необходимости обучения и социальной адаптации детей, страдающих сложными формами нарушений развития, в том числе расстройствами аутистического спектра.

О таком сложном нарушении как сочетание аутизма и умственной отсталости ещё на рубеже 1980—90-х годов писали К.С. Лебединская и О.С. Никольская.

В этом случае педагогические проблемы каждой из составляющих сложного нарушения усиливают проблемы другой: аутизм не позволяет использовать такие традиционные для олигофренопедагогики приёмы как обучение по подражанию и личностно ориентированную мотивацию, а наличие умственной отсталости (чем глубже она выражена, тем в большей степени) затрудняет формирование аффективного смысла окружающих объектов и явлений, и ограничивает возможности применения эмоционально ориентированных методических подходов к коррекции РАС. Такое сложное нарушение — не механическое суммирование признаков аутизма и умственной отсталости, а качественно новое явление, требующее иной стратегии и иных методических решений. Названные особенности развития детей с тяжёлыми и осложнёнными формами РАС требуют особых условий, форм и методов коррекционного обучения.

Из основных моментов необходимо отметить:

1. Индивидуальные занятия в начале работы как этап возможного перехода в будущем к групповым занятиям и инклюзии, и, если понадобится, и в дальнейшем;

2. Более раннее начало работы, направленной, прежде всего, на коррекцию основных проблем детей с аутизмом — с коммуникацией, социальным взаимодействием, произвольной имитацией, а также с невербальными предпосылками интеллектуальной деятельности;

3. Специальную работу по формированию учебного стереотипа;

4. Использование адаптированных методов обучения чтению, графической деятельности, основам математических знаний;

5. Комплексный характер коррекционной работы, то есть сочетание психолого-педагогических и медико-социальных методов.

Без учёта приведенных выше условий успешное вхождение в школьный этап комплексного сопровождения для большинства детей с РАС и умственной отсталостью затруднён, если вообще возможен.

Именно наличие аутизма в клинической картине приводит к появлению особых трудностей в построении стратегии и тактики коррекционного подхода. Это связано с тем, что нарушения коммуникации как таковой являются основным препятствием для развития всех психических функций, даже при их потенциальной сохранности. Остановлюсь на некоторых аспектах работы с детьми с умственной отсталостью в сочетании с РАС.

Нарушения речевого развития являются одним из наиболее важных признаков аутизма. Существует множество различных точек зрения на природу и характер этих нарушений. Работа по формированию речевых навыков начинается с оценки уровня актуального развития речи данного ребёнка.

Возможно использование так называемых «речевых карт» (схем логопедического обследования). Более пристального внимания заслуживает обследование понимания речи, а также её коммуникативного использования.

В первую очередь, понимание ребёнком речи обследуется в спонтанной ситуации. Изучают, понимает ли ребёнок высказывания, которые содержат аффективно значимые для него слова. Затем проверяют, выполняет ли ребенок словесные инструкции: а) в контексте происходящего; б) вне контекста происходящего. Во время наблюдения за спонтанным поведением ребёнка фиксируются различные вокализации и звуки внегортанного происхождения (т. е. производимые без участия голосовых складок) ребёнка. Полученная информация будет использована на первых этапах работы по развитию речи.

Важно обратить внимание на наличие спонтанного подражания различным звукам, словам и высказываниям; также фиксируются эхолалии (непосредственные и отставленные).

При наблюдении смотрят, как ребёнок выражает свои требования или отказ от чего-либо. Даже если ребёнок не использует речь (вокализации, слова и т.п.) для выражения желания или протеста, уже имеющиеся формы коммуникации могут стать фундаментом для формирования простейших речевых навыков или их предпосылок.

Помимо описанных выше форм речевого поведения, отмечается, каковы собственные спонтанные высказывания ребёнка. По возможности, проводится направленное обследование экспрессивной речи: изучают способность к вербальному подражанию, сформированность таких навыков как называние предметов, действий и т.д. Дальнейшее обследование проходит по стандартной схеме логопедического обследования.

Дети с аутизмом и интеллектуальной недостаточностью несмотря на все сложности, способны овладеть навыком чтения при систематическом пролонгированном и адаптивном обучении. Педагогу, реализующему данную задачу, важно знать и учитывать не только актуальные, но и потенциальные ментальные возможности ученика. При опоре на зону ближайшего развития ребёнка и на принципы специальной педагогики, в частности, развивающего обучения, доступности, наглядности, системности и индивидуальности, учителю важно также применять в своей работе новые коррекционные приёмы обучения, дополняя ими классические, доказавшие свою эффективность и надёжность. Педагогу важно помнить, что он не только обучает, но и формирует личность ребёнка в целом. Хочу отметить, что в своей практической деятельности использую опыт работы по обучению чтению детей с расстройствами аутистического спектра и умеренной степенью интеллектуального недоразвития Федерального ресурсного центра г. Москвы по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра.

Основной трудностью, с которой сталкиваются обучающиеся с РАС на уроках чтения, является недостаточное понимание прочитанного. Некоторые дети с аутизмом очень хорошо читают, но при этом очень плохо понимают прочитанное и чужую речь в целом.

Такая особенность многих детей с аутизмом называется «гиперлексия» – способность быстро декодировать и прочитывать слова, но очень часто дети с гиперлексией не понимают, что они только что прочитали. Они также испытывают сложности с устной речью, для них, как правило, характерны такие особенности как:

- эхолалия (повторение чужих слов и фраз)
- перестановка местоимений
- стереотипное повторение слов и фраз
- задержка в функциональном использовании слов.

Помимо этого, педагоги сталкиваются со следующими затруднениями:

- неумение учеников найти начало и конец текста, предложения;
- неумение найти ответы на вопросы по тексту в самом тексте либо в предложении;
- сложности с нахождением учеником правильного ответа при опоре на серию картин. Например, ребенок читает предложение «Катя сделала укол ежику и дала ему лекарство». На вопрос «Кому сделали укол?», ученики испытывают трудности в принятии решения, т.к. предоставлен выбор из нескольких изображений игрушек;
- сложности с восприятием сюжетных иллюстраций: для детей с РАС характерно отсутствие целостного восприятия изображения, фрагментарность;
- затруднения при ответе на вопрос по картинке, так как дети не могут быстро и правильно подобрать нужное слово. Наиболее сложно реализуется в речи глагольная лексика.

У детей с аутизмом, как правило, есть сложности с пониманием фактов, взаимоотношений и эмоциональных состояний в тексте. Поскольку дети с аутизмом обычно нуждаются в целенаправленном обучении социальным навыкам, им может быть сложно понять художественные тексты, которые описывают чувства и мотивацию персонажей. Также такие дети склонны уделять больше внимания деталям, а не общей картине в целом.

Помощь при гиперлексии

1. Обучение последовательностям и причинам-следствиям

Для того чтобы понимать прочитанный текст, ребёнок должен быть способен анализировать события и их последовательность. Для этого подходят занятия из серии «Расскажи историю», когда ученики должны расположить события в определенном порядке (с помощью изображений) и/или описать событие одно за другим. Для этого хорошо подходят наводящие вопросы: Кто? Что? Что сделал? Для того, чтобы помогать ребенку располагать события в последовательности важно учить его концепциям времени, например, «сначала», «затем» и «потом».

Рис.1.

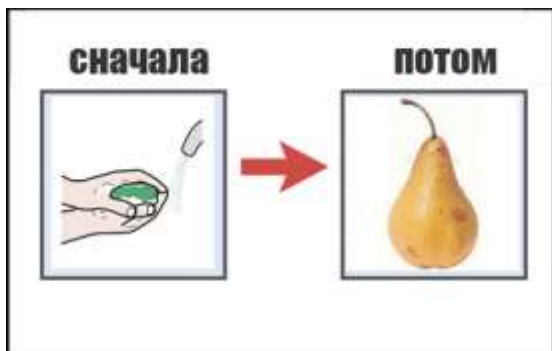


Рис.2.



2. Анализ изображений перед чтением

Перед чтением книги изучите её иллюстрации, название и обложку. Обсудите с ребёнком информацию, которую можно понять только по картинкам (Про кого эта сказка? Где они? Что они делают?), спросите его предположения о событиях в книге.

Рис.3.



3. Метод «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (РКМЧП)

Это специфическая техника для улучшения понимания прочитанного текста, которая побуждает ребенка делать предположения о содержании текста, задавать вопросы, искать ответы на вопросы в тексте и анализировать результаты чтения. Существуют различные протоколы и руководства по данной технике, в том числе в Интернете.

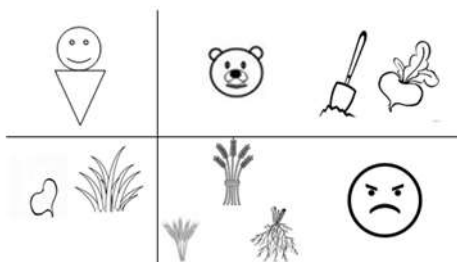
Рис.4.



4. Создание визуальной карты

Для того, чтобы ребенку было проще вспомнить важную информацию из прочитанного текста и правильно организовать её, можно создать визуальную карту истории. Если проходить вместе с ребенком по такой карте от одного элемента к другому, то ребёнок будет учиться вычленять такие элементы как обстоятельства, действия и эмоции персонажей.

Рис.5.



5. Социальные истории

Используйте социальные истории, чтобы ребенку было проще понять эмоции персонажей и точки зрения разных людей. Социальная история может быть простым «руководством», которое описывает правила для определенной ситуации в очень простой форме. Например, история может описывать чувство «злости», и тогда в ней будут описываться причины, по которым люди могут злиться (например, они не смогли добиться своего), как злость выглядит со стороны (например, лицо краснеет), и как можно разрешить такую ситуацию (например, если я злюсь, я могу глубоко вдохнуть).

Рис.6.



6. Подсказки с помощью повторяющихся слов, визуальные подсказки

Подсказки с помощью повторяющихся слов – это обучение ребёнка тому, как вычленять повторяющееся слово, очень часто это местоимение, в тексте и определять, к чему относится данное слово. Это не только помогает обучать местоимениям, но и поощряет ребенка остановиться и активно, а не пассивно взаимодействовать с текстом.

Рис.8.



Большой рассказ разбивается по частям и изучается в течение 2—3 уроков. В работе над текстами реализуются несколько вариантов заданий:

1. По каждому предложению задается 2—3 вопроса для уточнения смысла.
2. Дети выполняют задания на соотнесение глагольной лексики с картинками.
3. Предлагаются тексты для пересказа. Рассказ разбирается на протяжении 2 уроков, и дома дети повторяют пройденный материал. На 3 уроке

осуществляется закрепление: раскладывая картинки по принципу «что в начале? — что потом? — что в конце?», дети лучше запоминают пройденный текст. Далее по картинному плану дети его пересказывают.

Рис.9.



4. Дети работают с тестовой формой:

— выполняя задания на нахождение нужного ответа из трех-четырех предложенных вариантов;

— выделяя нужную иллюстрацию к тексту или предложению;

— выделяя «четвертого лишнего» в рамках заданий по прочитанному рассказу.

Дети с интеллектуальной недостаточностью характеризуются инертностью мыслительных процессов, трудностями переключения с одного вида задания на другой. Для коррекции данных патологических процессов используются различные методы и способы воздействия. Использование разных языковых кодов (в частности, буквенного при чтении, графического при письме) в течение одного занятия способствует улучшению скорости обработки текстовой информации. Так, в конце каждого задания по анализу текста, предлагается детям устный ответ записать письменно. Педагогу, работающему с детьми с РАС, важно знать специфику эмоционально-волевой сферы, особенности нейродинамических процессов, познавательной активности каждого ученика. Соответственно, важно учитывать периоды временной активности детей на занятии и в соответствии с ними выстраивать структуру урока. Важнейшим инструментом при обучении детей с РАС и интеллектуальной недостаточностью является постоянное стимулирование речевой и познавательной деятельности, произвольного внимания. Тренируя у ученика навык осознанного чтения, развиваем не только привычку думать, интеллектуальные способности, мотивацию к речевому общению, но и формируем новый поведенческий стереотип, участвуя в развитии личности ребёнка в целом. Работа педагога может быть успешна, если он понимает «язык» ребенка, его систему коммуникации.

Литература:

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. заведений. 3-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 2000.
2. Баенская Е.Р. Использование сюжетного рисования в коррекционной работе с аутичными детьми (Электронный ресурс) / Е.Р. Баенская // Альманах ИКП РАО, 2014. № 20.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999.
4. Корсунская Б.Д. «Читаю сам». М.: Владос, 2015.
5. Каган В.Е. Аутизм у детей. Л., 1981.
6. Корвякова Н.Ф. Применение пиктограмм в работе с детьми с особыми потребностями // Проблемы патологии развития и распада речевой функции. – Спб., 1999
7. Морозов С.А. Основы диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра. М., 2014
8. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах. М., 2007.
9. Морозова Т.И. Методические аспекты обучения детей с аутизмом технике чтения // Организация психолого-педагогической помощи детям с расстройствами аутистического спектра. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Псков, 2006, М., 2007. С. 128—131
10. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей: метод.разраб. – Изд.3-е. – М.: Теревинф, 2007. – 112 с.
11. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: Пути помощи. Изд.4-е, стер. – М.: Теревинф, 2007. – 288 с.
12. Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. – М.: ЦПМССДиП. – 87 с.

Чекменева А. И.,
учитель начальных классов структурного подразделения
развития и реабилитации обучающихся с умственной
отсталостью (с интеллектуальными нарушениями)
МАОУ СОШ № 24 г. Тамбов

ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКЕ
«МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ»

Образование детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов предусматривает создание для них специальной коррекционно-развивающей среды, обеспечивающей адекватные условия и равные с обычными детьми возможности для получения образования в пределах специальных образовательных стандартов, лечение и оздоровление, воспитание и обучение, коррекцию нарушений развития, социальную адаптацию.

Игровые технологии – единство развивающих возможностей игровых технологий для формирования личности обучающихся осуществляется средствами разумной организации разносторонней игровой деятельности, доступной каждому ребенку, с учетом психофизических возможностей, путем осуществления специальных игровых программ, имеющих как общеразвивающий, так и специализированный характер.

В отечественной педагогике и психологии проблему игровой деятельности разрабатывали К. Д. Ушинский, П. П. Блонский, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин.

В человеческой практике игровая деятельность выполняет такие функции:

- развлекательную (это основная функция игры - развлечь, доставить удовольствие, воодушевить, пробудить интерес);
- коммуникативную: освоение диалектики общения;
- самореализации в игре как полигоне человеческой практики;
- игротерапевтическую: преодоление различных трудностей, возникающих в других видах жизнедеятельности;
- диагностическую: выявление отклонений от нормативного поведения, самопознание в процессе игры;
- функцию коррекции: внесение позитивных изменений в структуру личностных показателей;
- межнациональной коммуникации: усвоение единых для всех людей социально-культурных ценностей;
- социализации: включение в систему общественных отношений, усвоение норм человеческого общежития.

В структуру игры как процесса входят:

- а) роли, взятые на себя играющими;
- б) игровые действия как средство реализации этих ролей;
- в) игровое употребление предметов, т.е. замещение реальных вещей игровыми, условными;

г) реальные отношения между играющими;

д) сюжет (содержание) - область действительности, условно воспроизводимая в игре.

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

Реализация игровых приемов и ситуаций при урочной форме занятий происходит по таким основным направлениям:

- ✓ дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи;
- ✓ учебная деятельность подчиняется правилам игры;
- ✓ учебный материал используется в качестве ее средства, в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую;
- ✓ успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

В классно-урочной системе на уроке «Математические представления» я часто применяю игровые технологии. Игра на уроке является важнейшим средством решения дидактических задач. Результатом их применения является экономия времени, сохранение сил учителя и учащихся, облегчение понимания сложных знаний, интерес обучающихся к получению новых знаний в процессе дидактической игры и лучшему усвоению учебного материала.

Дидактические игры позволяют знакомить детей с основными математическими представлениями (форма, величина), способствуют развитию количественных, пространственных и временных представлений навыков счета, различения и сравнения у детей, использованию математических знаний при решении поставленных задач не только в игре, но и житейских задач, соответствующих возрасту. «В игре происходит осознание собственного «Я» благодаря изменению позиции ребенка в направлении преодоления познавательного и личностного эгоцентризма и последовательной децентрации, вместе с этим возрастает мера социальной компетенции и способности к разрешению проблемных ситуаций» (Карабанова О.А., 1997).

При организации игры важно взаимодействие взрослого и ребенка. Эффективными стратегиями взаимодействия являются:

- учет индивидуальных особенностей ребенка (сенсорных, когнитивных, коммуникативных);

- партнерские взаимоотношения. Умение чувствовать ребенка, расположить его к себе, быть предсказуемым, дать возможность доверять.
- гибкое владение и умение менять уровень поддержки в зависимости от состояния ребенка, постоянно стремясь к его максимальной самостоятельности.
- использование доступных для ребенка средств функциональной коммуникации.

Игра на уроке – это не только работа, позволяющая снять усталость, предотвратить умственную перегрузку и поддержать трудоспособность, но и средство, помогающее решить определенные дидактические задачи.

Чекунова Л.В.

г. Усмань, ГБОУ

«Специальная школа-интернат г. Усмань»

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕГРИРОВАННОГО УРОКА В РАБОТЕ С УМСТВЕННО ОТСТАЛЫМИ ДЕТЬМИ

Оказание своевременной психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ в настоящее время является наиболее важным направлением современной специальной психологии и коррекционной педагогики. Помощь таким детям необходима на всех этапах их развития. И чем раньше эта помощь начинают оказывать, тем заметнее результат. С введением Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) создавалась основа для проектирования образовательного маршрута даже для тех детей, которых раньше относили к категории «необучаемые». В то же время такой подход к организации получения образования всеми детьми с интеллектуальными нарушениями создает определенные трудности.

Понимание «обучаемости» до сих пор связано с традиционным педагогическим представлением о необходимости обучать всех детей школьного возраста предметным знаниям. Очевидно, что такой подход к обучению ребенка с интеллектуальными нарушениями является ошибочным. Школа должна в первую очередь способствовать индивидуальному развитию каждого ребенка с учетом его стартовых возможностей и условий его социального окружения, а результатом работы должно стать формирование у ребенка определенного социального опыта.

На этапе начального обучения в школе детей с умеренной, тяжелой умственной отсталостью, ТМНР на первый план выдвигаются задачи социально-эмоционального развития детей, особое внимание уделяется формированию элементарных умений по самообслуживанию и культурно-гигиенических навыков, развитию предметно-практической, игровой деятельности, стимулирование навыков коммуникации и общения.

Для решения перечисленных выше задач в работе с детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, ТМНР, мною активно используются элементы технологии проведения интегрированного урока. Под интегрированным уроком в традиционной педагогике понимают объединение двух или трёх дисциплин, в процессе которого происходит их взаимопроникновение и взаимовлияние учебного материала. В работе с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения, такая организация работы наиболее эффективно, так как позволяет:

- преподносить новый материал с использованием уже изученного на других уроках;
- закреплять материал одного предмета в процессе изучения другого;
- создавать положительный эмоциональный настрой у детей (дети положительно реагируют на то, что им знакомо, а это, в свою очередь создает «ситуацию успеха» и способствует повышению учебной мотивации);
- видеть уровень усвоения материала и присвоения социального опыта ребенка по нескольким направлениям сразу.

В классе обучаются пятеро детей, имеющих разную степень интеллектуальных нарушений (умеренная и тяжелая степень умственной отсталости в сочетании с РАС и снижением зрения и слуха), трое из них не говорят вообще. Ниже приведен краткий план проведенного мной урока по предмету «Изобразительная деятельность» с указанием межпредметных связей и основной деятельности детей с различными нарушениями в рамках конкретного урока в конкретном классе.

Тема урока: «Весенние цветы»

Этап урока, задания	Предмет, материал которого используется	Деятельность учителя и детей, цель использования приема, метода и т.д.
1. Организационный момент. Учитель читает стихотворение о весне (сопровождается показом презентации о	Окружающий природный мир	Прослушивание стихотворения, просмотр презентации, по просьбе учителя дети смотрят в окно, отмечают, что «солнышко улыбается» и учитель предлагает детям улыбнуться друг другу и гостям. Данный прием позволяет создать положительный настрой на предстоящую деятельность, акцентирует внимание на времени года.

<p>весне).</p> <p>2. Актуализация знаний.</p> <p>Беседа о времени года, месяце, сезонных изменениях.</p> <p>Упражнение «Солнышко в гостях».</p> <p>Упражнения с прищепками «Лучики для солнышка, капельки для тучки» (прищепки крепятся к основе в соответствии с цветом основы: солнышко желтого цвета, тучка – синего).</p>	<p>Окружающий природный мир, математические представления, адаптивная физическая культура, сенсорное и двигательное развитие</p>	<p>Учитель задает вопросы о времени года, месяце и числе. Затем делает запись даты на доске (дети класса не читают, но запись даты на доске используется как пропедевтический этап освоения альтернативного чтения). Затем учитель просит показать в дате определенную цифру. Неговорящие дети показывают ее и находят такую же из предложенных на карточках, затем учитель просит говорящих детей назвать цифру. Затем учитель предлагает детям посмотреть в окно и фиксирует их внимание на изменениях в природе. На основе наблюдений детям предлагается найти и прикрепить на доску карточки с выявленными изменениями (это делают безречевые дети), а затем предлагает остальным детям рассказать о них. Т.о. закрепляются знания детей о весенних изменениях в природе на конкретном примере (наблюдение из окна) и переносятся на узнавание тех же явлений, изображенных на рисунке. При выполнении упражнения «Солнышко в гостях», которое является одновременно и физкультминуткой, учитель акцентирует внимание детей на ориентацию в пространстве («право-лево»). В процессе выполнения упражнения говорящие дети сопряженно произносят текст, остальные только выполняют движения.</p> <p>Упражнения с прищепками «Лучики для солнышка, капельки для тучки» предоставляет возможность для развития моторики, закрепление названия цветов. В зависимости от уровня развития каждого ребенка учитель дает несколько вариантов заданий: прищепки и основа определенного цвета лежат справа и слева на парте (ребенок не подбирает цвет, а просто крепит прищепки на основе), прищепки двух цветов перемешаны (ребенок должен подобрать</p>
---	--	---

		<p>цвет методом соотнесения или прикладывания, но после выполнения задания прищепок остаться не должно), прищепки нескольких цветов перемешаны (после выполнения остаются прищепки неподходящего цвета). После выполнения данного задания учитель предлагает детям продемонстрировать свою работу, взяв в правую руку солнышко, а в левую – тучку.</p> <p>Несмотря на большое количество заданий, данный этап занимает 8-10 минут.</p>
<p>3. Сообщение темы (игровой момент: сообщение от бабочек с просьбой о помощи)</p>	<p>Окружающий социальный мир, речь и альтернативная коммуникация</p>	<p>Звук СМС на телефоне, а затем демонстрация сообщения на листе бумаги (на листе изображен знак ПЭКС «Помоги!», который дублируется написанным словом, и нарисована трава без цветов). Учитель в процессе беседы «Как помочь бабочкам?» подводит детей к тому, что бабочкам нужны цветы.</p>
<p>4. Основная часть. Практическая работа. Пальчиковая гимнастика «Бабочки». Выделение частей цветка. Выполнение рисунка приемом прикладывания ладошки. Вазы для цветов. Полив комнатных растений.</p>	<p>Окружающий социальный мир, математика, предметно-практические действия, пропедевтика изучения предмета «Домоводство».</p>	<p>Учитель предлагает детям закрыть глаза и представить полет бабочки. Затем выполняется пальчиковая гимнастика (с сопряженным повторением текста теми детьми, которым это доступно). Затем рассматривается рисунок цветка, на котором четко выделены части: стебель, листья, цветок. Дети показывают, по возможности – называют. Учитель предлагает «нарисовать» цветы на «поляне» (на большом листе нарисована трава, стебли и листья, но без цветов), демонстрирует прием прикладывания ладошки, затем каждый ребенок «рисует» свой цветок. В процессе выполнения повторяются названия цветов («Возьми краску желтого цвета», «Выбери и назови цвет, которого здесь нет», «Нарисуй такой же цветок, как Таня»). Коллективное выполнение задания сплачивает детей посредством демонстрации учителем результатов совместной деятельности («Посмотрите, какая полянка у нас</p>

		<p>нарядная!»).</p> <p>Учитель просит детей вспомнить, какой праздник был (8 Марта) и предлагает выбрать подарок (карточки).</p> <p>Акцентируется внимание на том, что чаще всего дарят цветы, но без воды они быстро завянут. Детям предлагается «поставить» цветы в вазу (на листах нарисованы контуры вазы, дети из предложенных шаблонов выбирают соответствующий и приклеивают на основу с нарисованным контуром), затем «ставят цветы в вазу», выбирая из предложенных в соответствии с цветом вазы и приклеивают. Данная работа занимает 5-8 минут, но позволяет закрепить название цвета, умение соотносить разные предметы по форме и цвету, использовать различные материалы в процессе выполнения аппликации. Работа каждого ребенка демонстрируется и вывешивается на доске с положительным комментарием учителя.</p> <p>Учитель акцентирует внимание на том, что в вазу нужно налить воды для продления свежести цветов и спрашивает о том, нужна ли вода комнатным растениям. Детям предлагается «нарисовать дорожку» от лейки к цветку одинакового цвета. Затем детям предлагается полить комнатные цветы.</p>
5. Итог.	Окружающий природный мир, речь и альтернативная коммуникация	<p>Беседа по материалам урока (вопросы задаются каждому ребенку, ответы зависят от уровня развития: словами, выбором из нескольких вариантов ответа на карточках, указанием на конкретный предмет или рисунок по заданию учителя).</p> <p>Просмотр презентации «Весенние цветы», акцентирование учителем внимания на цветах, занесенных в Красную книгу («Их рвать нельзя!»).</p> <p>Затем детям предлагается показать, что они сделали на уроке: показать «свой»</p>

		<p>цветок на полянке, «свою» вазу, по возможности рассказать о том, что нарисовал или сделал. Учитель словесно и тактильно (гладит по голове, берет за руку) поощряет каждого, дети аплодируют друг другу. Такое завершение уроков является традиционным в данном классе, так как позволяет создать и поддержать мотивацию у каждого ребенка к продолжению деятельности. Тактильное поощрение наиболее ценно для детей со сниженным слухом и РАС.</p>
--	--	---

Черепанова И.В., Тюлькина В.В.
Республика Беларусь, г. Могилёв,
МГУ имени А.А. Кулешова

ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ИМЕЮЩИХ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ

Современное общество стремительно меняется, ускоряется ранее привычный ритм жизни, в связи с чем неуклонно растет тревожность населения, что, в свою очередь, сказывается на качестве и количестве переживаемых им страхов. Дети дошкольного возраста являются одной из наиболее уязвимых категорий к негативным последствиям переживания страхов, поскольку именно этот период жизни для ребенка является сенситивным, во многом определяющим его дальнейшее развитие. Также фактором риска служит наличие у дошкольника каких-либо особенностей психофизического развития, поскольку сам факт наличия нарушений, осложняет его взаимодействие с окружающей средой, а также замедляет процессы адаптации и интеграции в социуме.

Согласно статистическому сборнику «Образование в Республике Беларусь» [1, с. 33], наиболее распространенной формой патологий у дошкольников в Республике Беларусь в настоящее время остаются речевые нарушения, а среди них, наибольшее количество детей имеют диагноз – ОНР (Общее Недоразвитие Речи).

Под ОНР понимаются «различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте» [7, с. 244].

Как отмечает Л.В. Жданкина, дошкольники с ОНР испытывают сложности в построении контактов с людьми, налаживанием процесса общения, что проявляется в форме неуверенности в себе, излишней

застенчивости и большому количеству социальных страхов. При этом дошкольники с ОНР, как правило, не проявляют враждебности. Они стремятся выслушать, поделиться хорошим настроением. Остаются внимательны и уважительны к окружающим и, в большинстве случаев, выбирают мирный путь для разрешения конфликтов [5, с. 8-9].

В свою очередь Т.Е. Дубрынина подчеркивает, что дошкольники с ОНР, в отличие от сверстников с нормой развития, обладают ярко-выраженной активностью и стремлением привлечь к себе внимание окружающих любыми доступными способами. Они рассказывают о себе, хвастаются своими игрушками, стараются сделать задание быстрее всех, тем самым создавая повод выделиться на фоне остальных. Всё это говорит о демонстративности личности детей с ОНР [4, с. 2].

Как подтверждает Т.Е. Симакова, детям дошкольного возраста с ОНР свойственны, так называемые, «эмоциональные комплексы». К таковым она относит: незрелость эмоционально-волевой сферы, органический инфантилизм, нескоординированность эмоциональных процессов, гиперактивность, импульсивность, склонность к аффективным вспышкам, а также высокий уровень тревожности и страхов [7, с. 244-245].

В связи с этим, страхи детей, имеющих речевые нарушения, характеризуются устойчивостью и высокой интенсивностью переживания. Они тесно связаны с родительскими страхами и условиями воспитания в семье, а также отличаются эмоциональной фиксацией специфических страхов, проявляющейся в форме фрустрированности на речевом дефекте.

Потому данная категория детей требует своевременной диагностики и в последующем эффективной коррекции как возрастных, так и специфических для них страхов. В связи с чем, остро встает вопрос разработки целенаправленных коррекционно-развивающих программ в данной сфере.

Согласно В.И. Долговой «коррекция детских страхов может осуществляться различными психолого-педагогическими технологиями. Страхи можно рисовать, их можно проигрывать, можно использовать в качестве борьбы со страхом лепку из пластилина, а можно использовать метод сказкотерапии» [3, с. 106].

Е.Ф. Андреева отмечает, что «из разнообразных методов и приемов профилактики детских страхов выделяется использование таких методов как: игротерапия, изотерапия, сказкотерапия, куклотерапия, танцевальная терапия» [2, с. 30].

В.А. Куташов считает наиболее эффективными методами при работе с детскими страхами арт-терапию и сказкотерапию. По его словам, «прием арт-терапии — изотерапия (рисование) — это творческий акт, позволяющий детям ощутить радость свершений, свободно выразить свои чувства, отношение к действительности». Сказкотерапию же он обозначал как «метод, использующий сказочную форму для интеграции личности, развития творческих способностей,

расширения сознания, совершенствования взаимодействий с окружающим миром» [6, с. 654].

На наш взгляд наиболее доступными терапевтическими подходами для детей старшего дошкольного возраста с ОНР являются направления игротерапии, арт-терапии и сказкотерапии, поскольку игра является ведущим видом деятельности в период жизни от 3 до 6 лет, а рисование и обсуждение сказочных сюжетов вызывают у детей положительную эмоциональную реакцию, позволяя безболезненно взаимодействовать с некогда травмирующими обстоятельствами. Данные подходы послужили основой в процессе разработки нашей коррекционно-развивающей программы.

Для выявления и уточнения преобладающих видов страхов у детей дошкольного возраста с ОНР нами использовалась модифицированная методика «Домики страхов» А.И. Захарова и М. Панфиловой. Для выявления и уточнения интенсивности имеющихся страхов у детей дошкольного возраста с ОНР нами была использована модифицированная методика «Уровни страхов» П. Муриса и В.Г. Колягиной.

Результаты диагностики позволили установить, что на протяжении всех этапов дошкольного детства у детей с ОНР ярче всего выражен страх животных и страх сказочных персонажей. Это объясняется теми же причинами, что и у их сверстников с нормальным развитием. Современные дошкольники недостаточно времени проводят в общении с природой, а всякая попытка взаимодействия с домашними животными, как правило, сопровождается негативными предостережениями со стороны взрослых. В свою очередь, страх сказочных персонажей также основывается на том, что дети в дошкольном возрасте легко внушаемы и обладают малым социальным опытом для того, чтобы разграничивать реальность и фантазию. В отношении же дошкольников с ОНР дополнительными факторами риска, для закрепления данных видов страхов являются высокий уровень тревожности и высокая степень психоэмоционального напряжения.

Реже всего у дошкольников с ОНР встречаются страх темноты и кошмарных снов, пространственные страхи и страх смерти. Это объясняется более слабым развитием ВПФ в сравнении с их сверстниками с нормой развития. Так, недостаточный уровень воображения не позволяет придумать наличие опасности, что скрывается в темноте или является во снах. Недостаточная степень сформированности мышления не позволяет верно оценить такие параметры как высота или глубина, что проявляется в низком уровне пространственных страхов. Отдельно следует отметить, что страх смерти сложен для понимания даже дошкольниками с нормой психического развития. Для детей же с речевыми нарушениями эта категория ещё более размыта и абстрактна, а потому не может послужить основой для формирования устойчивого страха.

Также нами было установлено наличие устойчивой динамики, согласно которой, наибольшее количество страхов приходится на младший и старший

дошкольный возраст, тогда как в среднем дошкольном возрасте, количество страхов снижается. Это объясняется, прежде всего, более высокой пластичностью психики, что не позволяет дошкольникам с ОНР подолгу фиксироваться на конкретном переживании.

К тому же следует учесть, что в младшем дошкольном возрасте высокий количественный уровень страхов объясняется малым социальным опытом ребенка, его зависимостью от контроля родителей. В среднем дошкольном возрасте наступает период снижения страхов, когда ребенок располагает гораздо большей информацией об окружающем его мире, самостоятельно осознает, чего ему стоит или не стоит опасаться. Для старшего дошкольного возраста характерно увеличение количества страхов. Вызваны они, в первую очередь, близящимся изменением социального статуса ребенка – переходом из ДООУ в школу.

При этом, в отличие от своих сверстников с нормой развития, дошкольники с ОНР ощущают сильное эмоциональное потрясение непосредственно в момент переживания страха, после чего причина беспокойства вскоре забывается, вытесняясь новыми переживаниями. Тем не менее факт пережитой психоэмоциональной нагрузки может существенно повлиять на дальнейшее развитие дошкольника.

По результатам диагностики интенсивности нам удалось выявить, что в младшем дошкольном возрасте (3-4 года) у детей с ОНР высокая интенсивность наблюдается в медицинских страхах, страхах физического ущерба, животных, сказочных персонажей. Это объясняется малым социальным опытом ребенка, сильной привязанностью к родителям, а также ранней необходимостью в прохождении медицинских обследований, в случае своевременного выявления речевого нарушения.

В среднем дошкольном возрасте (4-5 лет) у детей с ОНР показатель интенсивности переживания страхов не превышает среднего значения, поскольку данный период дошкольного детства является относительно стабильным и характеризуется общим снижением количества переживаемых страхов. Также следует отметить, что у дошкольников с ОНР, как и у их сверстников с нормальным развитием, первые представления о смерти формируются именно в возрасте 4-5 лет.

Старший дошкольный возраст (5-6 лет) для детей с ОНР характеризуется высокой интенсивностью переживания медицинских страхов, страхов физического ущерба, страха животных, страха сказочных персонажей и пространственных страхов. Причина этому заключается в том, что задержка в развитии ВПФ не означает их полную несформированность на протяжении всей жизни. Так, к 4-5 годам дошкольники заметно обогащают свой социальный опыт, так или иначе сталкиваясь с необходимостью взрослеть и готовиться к поступлению в школу. Что в свою очередь сказывается на количестве и интенсивности переживаемых ими страхов.

При этом переменная «пол» не оказывает воздействия по показатели количества и интенсивности переживания страхов у дошкольников с ОНР. Что объясняется одинаковыми трудностями, с которыми сталкиваются мальчики и девочки на трех этапах дошкольного детства.

Таким образом, полученные данные позволяют говорить о том, что наличие речевого нарушения у детей дошкольного возраста делает их более уязвимыми к страхам вследствие высокой психоэмоциональной чувствительности и затрудненности контроля над собственными переживаниями. Данный факт лишь подтверждает острую необходимость в своевременной психодиагностической и коррекционно-развивающей помощи в вопросе страхов детей с ОНР.

В рамках проведенного нами исследования была разработана коррекционно-развивающая программа «Преодолеваем страхи вместе» для детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Она строилась на основе комплексного использования методов игротерапии, арт-терапии и сказкотерапии.

Сравнительный анализ страхов в экспериментальной и контрольной группах показал, что, разработанная нами, коррекционно-развивающая программа позволила более эффективно снизить количество и интенсивность страхов у детей из экспериментальной группы, чем таковые показатели снизились в контрольной. Данный факт объясняется целенаправленной работой над каждой группой страхов с комплексным использованием терапевтических подходов, доступных для детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1) Образование в Республике Беларусь: стат. сб. / Национальный статистический комитет Республики Беларусь; редкол.: И.В. Медведева (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2017. – 220 с.

2) Андреева, Е.Ф. Особенности использования методов и приемов изотерапии в профилактике и коррекции детских страхов / Е.Ф. Андреева, Е.В. Николаев // Научное обозрение. Педагогические науки. —2016. — №6. — С. 26-30

3) Долгова, В.И. Анализ результатов психолого-педагогической коррекции страхов дошкольников методом сказкотерапии / В.И. Долгова, Е.Г. Солодянкина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 7. – С. 106–110

4) Дубрынина, Т. Е. Особенности эмоционально-волевой сферы у детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста [Текст] / Т. Е. Дубрынина // Научное сообщество студентов XXI столетия. ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ. — 2017. — № 1

5) Жданкина, Л.В. Особенности эмоционально-личностной сферы старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Л.В. Жданкина, Д.В. Старикова // Педагогика и психология: современные методики и инновации, опыт практического применения: сборник научных трудов по материалам I

Международной научно-практической конференции 31 марта 2017. – г. Ростов-на-Дону: Научно-издательский центр «Открытое знание», 2017. – С. 4-15.

6) Куташов, В.А. Анализ эффективности использования методов арт-терапии в психологической коррекции страхов у детей 5–9 лет / В.А. Куташов, И.В. Лаптева // Молодой ученый. — 2016. — №1. — С. 653-655.

7) Симакова, Т.Е. К проблеме детских страхов у дошкольников с общим недоразвитием речи / Т.Е. Симакова // Специальное образование. - 2015. – № 11. – С. 244–246.

Шаровская Ю.Б.

г. Мичуринск, МБДОУ «Детский сад № 5 «Аленушка»

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОУ

Актуальность осуществления инклюзивного образования в сфере развития современной образовательной системы не вызывает сомнений. Общеизвестно, что современная система образования претерпевает изменения. Эти изменения ориентируют на работу с детьми с особыми образовательными потребностями в разных направлениях. Некоторые из этих направлений уже достаточно детально проработаны и используются на протяжении многих десятилетий. Стремление к тому, чтобы дети с особыми образовательными потребностями воспитывались и обучались вместе со своими нормально развивающимися сверстниками, становится сегодня главной областью приложения сил многих родителей, воспитывающих ребенка с отклонениями в развитии

Эффективным условием реализации инклюзивного дошкольного образования является организация образовательной среды. Это требует, чтобы в дошкольной образовательной организации были созданы специальные условия для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья. Следовательно, развивающая предметно-пространственная среда в групповых помещениях должна быть создана с учетом возрастных, индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей воспитанников, что позволяет ребенку проявлять свои способности не только в организованной образовательной, но и в свободной деятельности, стимулирует развитие творческих способностей, самостоятельности, инициативности, помогает утвердиться в чувстве уверенности в себе. Предметно-развивающее пространство организовано таким образом, чтобы каждый ребенок имел возможность упражняться в умении наблюдать, запоминать, сравнивать, добиваться поставленной цели под наблюдением взрослого и под его не директивным руководством.

Необходимым условием для коррекционно-развивающей работы является организация взаимодействия всех участников образовательной деятельности. Выстраивая взаимодействие с родителями необходимо создавать условия для принятия детей ОВЗ детско — взрослым коллективом. Благодаря профессионализму воспитателей в нашей дошкольной образовательной организации воспитанники помогают друг другу, в том числе детям с ОВЗ, получая при этом опыт сочувствия, становятся добрее, толерантнее. Родители воспитанников, смотря на своих детей, приходят к пониманию, что все дети нуждаются в образовании и общении.

ФГОС ДО определяет требования к содержанию и осуществлению адаптированной программы. Программа гарантирует личностный рост и развитие дошкольников в коммуникативной деятельности, в процессе обучения и игры на основе возрастных особенностей, психологических и физиологических способностей детей.

Содержание инклюзивного обучения включается в программу, если предполагается освоение программы дошкольниками с особыми образовательными потребностями. Раздел инклюзивного образования и работы по коррекции содержит способы адаптации образовательной программы для освоения детьми с ОВЗ. Поэтому в нашем образовательном учреждении разработана адаптированная программа.

Адаптированная программа направлена на помощь в изучении детьми с ОВЗ основной программы дошкольного образования. При организации инклюзивной практики в детском саду создаются условия для повышения уровня развития и адаптации в обществе дошкольников с ОВЗ.

Программа ориентируется на прививание детям ценностей и норм социальной жизни. Также программа нацелена на формирование системы знаний, умений и навыков, которые понадобятся ребёнку для продолжения образования.

При отборе материала для дошкольников с нарушениями зрения учитываются величина предмета и контрастность цветов. Для слепых и слабовидящих детей проводятся занятия по ориентированию в пространстве, мимике и пантомимике.

Чтобы добиться результата педагоги и родители должны работать в команде. Этому мы уделяем особое внимание.

С детьми с ОВЗ занимаются педагог по коррекции речи, психолог, воспитатель, музыкальный руководитель, медицинский персонал ДОУ.

Логопед определяет степень понимания и воспроизведения речи, готовит индивидуальные планы коррекции речи, ведёт персональные и групповые занятия.

Педагог-психолог подготавливает индивидуальные программы для коррекции, проводит психодиагностику дошкольников и даёт консультации для родителей.

Воспитатель развивает мелкую и общую моторику детей, ведёт персональные и групповые занятия по продуктивным видам активности: рисование красками и карандашами, лепка из пластилина и конструирование из бумаги и природных материалов.

Музыкальный руководитель при отборе материала учитывает психофизические и речевые способности детей, использует элементы звукотерапии на занятиях музыкой.

Медработник ДОУ организует лечебно-профилактические и оздоровительные мероприятия.

Такие коллективные действия сотрудников детского сада формируют благоприятную среду для адаптации ребёнка с особыми образовательными потребностями в детском коллективе.

Педагоги ДОУ сотрудничают друг с другом и с родителями воспитанников. Постоянное взаимодействие воспитателей и семьи ведёт к положительному результату. Сотрудничество с семьями дошкольников организуется в форме консультаций, дней открытых дверей и семинаров-практикумов, на которых родителей знакомят с дидактической литературой, играми и учат использовать полученные сведения на практике.

Праздники в детском саду – тоже часть работы воспитателей с семьёй дошкольника. На мероприятиях родители наблюдают достижения ребёнка, участвуют вместе с детьми в конкурсах и соревнованиях.

Система обучения и воспитания подстраивается под индивидуальные образовательные потребности ребенка, используются новые подходы к обучению, применяются вариативные образовательные формы и методы обучения и воспитания. В самом инклюзивном подходе заложена необходимость изменять образовательную ситуацию, создавать новые формы и способы организации образовательного процесса с учетом индивидуальных различий детей. Для управления инклюзивными процессами необходимо вводить командные формы работы, проектные формы организации деятельности, диагностику и мониторинг инклюзивных процессов, формы согласования интересов разных участников образовательного процесса (дошкольников, родителей, педагогов, администрации).

Основной принцип управления инклюзивным детским садом – принцип совместного принятия решения участниками образовательного процесса и ответственность за его выполнение. На основе данного принципа определяются структуры управления инклюзивным процессом:

- 1) научно-методический совет ДОУ;
- 2) психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк) ДОУ;
- 3) педагогический коллектив инклюзивной группы;
- 4) родительский комитет.

Образовательный процесс детского сада предусматривает как уход и заботу о детях, так и процессы воспитания и обучения знаниям, важным жизненным навыкам, развитие личностных качеств и способностей детей, коррекцию их дефицитов в развитии. Включение детей с особыми образовательными потребностями в образовательный процесс ДОУ изменяет, прежде всего, установки взрослых на детей – у всех детей есть особенности, особые образовательные потребности не только у «особых». До сих пор мы в педагогической практике привыкли нивелировать эти особенности, ведь управлять похожими детьми проще, чем разными. Особенности особых детей нивелировать невозможно приходится изменять педагогическую практику, чтобы профессионально решать проблемы образования таких детей вместе с другими. Но если мы начинаем создавать особые условия для «особых» детей, то нарушаем принцип равных прав для других детей. Чтобы сохранить его, надо научиться работать со всеми детьми, учитывая их индивидуальные особенности. Необходимо учитывать и основные принципы инклюзивного образования. Инклюзивное образование строится на следующих принципах:

№	Принципы	Содержание
1	Принцип индивидуального подхода	предполагает выбор форм, методов и средств обучения и воспитания с учетом индивидуальных образовательных потребностей каждого из детей группы.
2	Принцип поддержки самостоятельной активности ребенка	Важным условием успешности инклюзивного образования является обеспечение условий для самостоятельной активности ребенка. То же может произойти с родителями детей с ОВЗ. Родители могут ожидать помощи или активно добиваться льгот от государства, игнорируя собственные возможности для участия в социальной жизни.
3	Принцип активного включения в образовательный процесс	предполагает создание условий для понимания и принятия друг друга с целью достижения плодотворного взаимодействия на гуманистической основе
4	Принцип междисциплинарного подхода	Разнообразие индивидуальных характеристик детей требует комплексного, междисциплинарного подхода к определению и разработке методов и средств

		воспитания и обучения.
5	Принцип вариативности в организации процессов обучения и воспитания	предполагает наличие вариативной развивающей среды, т.е. необходимых развивающих и дидактических пособий, средств обучения, безбарьерной среды, вариативной методической базы обучения и воспитания и способность использования педагогом разнообразных методов и средств работы, как по общей, так и специальной педагогики
6	Принцип партнерского взаимодействия с семьей	Усилия педагогов будут эффективными, только если они поддержаны родителями, понятны им и соответствуют потребностям семьи.
7	Принцип динамического развития образовательной модели детского сада	Модель детского сада может изменяться, включая новые структурные подразделения, специалистов, развивающие методы и средства

Построение инклюзивного процесса в группе детского сада выполняется следующим образом:

1. Диагностика индивидуальных особенностей развития детей инклюзивной группы
2. Междисциплинарное оценивание ресурсов и дефицитов ребенка, составление Индивидуального образовательного маршрута и Индивидуального образовательного плана
3. Планирование образовательного процесса с учетом индивидуальных образовательных потребностей детей группы
4. Организация совместной жизнедеятельности детей в условиях инклюзивной группы
5. Оценка эффективности инклюзивного образовательного процесса.

Подводя итог, необходимо отметить, что инклюзия – это больше, чем интеграция, это включение не только в образование, но и в жизнь всех без исключения, это учет сильных и слабых сторон каждого, это признание различий, это обогащение представлений о различиях как естественном явлении мира и общества, это возможность получения эффективного образования благодаря постоянной поддержке и изменениям образовательного пространства.

Литература:

1. Зайцев Д.В. Образовательная интеграция детей с ограниченными возможностями // интернет ресурс информационно-аналитический портал SocPolitika.ru // режим доступа: <http://www.socpolitika.ru/rus/conferences>

2. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева – М.: Просвещение, 2005, – 272 с.

3. Инклюзивное образование в ДОУ // Журнал «Справочник руководителя дошкольного учреждения» № 10, 2011

4. Инклюзивное образование // Методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду: М., Центр «Школьная книга» 2010

5. Самсонова Е.В. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях. Методические рекомендации / Е.В. Самсонова, Т.П. Дмитриева, С.И. Сабельникова, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, А.С. Аркелян – Москва – 2012

Шилова А. П.,

учитель начальных классов

ГБОУ «Специальная школа-интернат г. Ельца»

anuta.shilova2018@yandex.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСТАНОВКИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

***Аннотация:** Статья посвящена исследованию основных аспектов использования психологических установок в практике педагогической деятельности при работе с детьми с особыми образовательными потребностями.*

***Ключевые слова:** психология, педагогика, установки, дети, особые образовательные потребности, индивидуализация, развитие, формирование, адаптирование.*

Актуальность изучения данной темы обуславливается тем, что в современной практике психолого-педагогической деятельности наблюдаются существенные изменения, проявляющиеся в том, что содержание образования обогащается акцентом на индивидуализацию образовательных программ для

учащихся в соответствии с их индивидуальными потребностями и возможностями. В этой связи одной из актуальных проблем психолого-педагогической науки выступает необходимость поиска путей по качественному обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями с целью обеспечения доступности получения образования данными детьми с учетом использования индивидуального подхода к каждому ребенку.

Говоря о психологических установках при работе с детьми с особыми образовательными потребностями, в первую очередь необходимо дать определение самому понятию особые образовательные потребности, под которым подразумевается комплекс потребностей, возникающих в связи с особенным психофизическим развитием, включающим в себя ограничение возможностей освоения образовательных и общеобразовательных программ, а так же ограничение формирования и развития навыков жизненной компетенции личности (социального адаптирования) [1, с. 12].

Стоит отметить, что особые образовательные потребности могут испытывать как дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), так и дети, которые не имеют ОВЗ, а их потребность в особом психолого-педагогическом подходе к образованию может быть обусловлена социокультурными факторами [2]. К детям с ограниченными возможностями здоровья в данном случае следует отнести детей-инвалидов, детей с диагнозом умственной отсталости, нарушением слуха, зрения, речи, детей с аутизмом и др.

В настоящее время в России применяется три основных подхода к обучению детей с особыми образовательными потребностями (см. рис. 1).

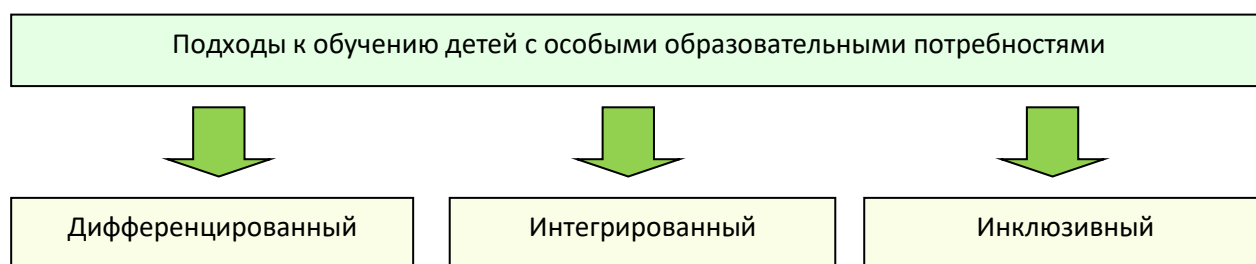


Рисунок 1 – Подходы к обучению детей с особыми образовательными потребностями [3, с. 114]

При дифференцированном подходе, обучение детей с особыми образовательными потребностями происходит в специальных (коррекционных) учреждениях. Интегрированный подход предполагает проведение образовательного процесса данной категории детей в специальных классах

(группах) в общеобразовательных учреждениях. Инклюзивное обучение может быть осуществлено в классе/группе совместно с другими/обычными детьми.

Каждый из вышеназванных подходов предполагает использование соответствующих психологических установок при работе с детьми с особыми образовательными потребностями (ООП).

Так, например, к основным установкам психолого-педагогического сопровождения детей с ООП, включаемых в инклюзивное образование, следует отнести [4, с. 84]:

- построение адекватной возможностям ребенка последовательности и глубины подачи программного материала в контексте адаптации данной подачи для различных категорий детей с ООП по каждой отдельной компетенции или предмету;

- выделение детей группы риска по различным видам дизадаптации;

- оценку особенностей и уровня развития ребенка, с выявлением причин (психологических, клинических и педагогических типологизаций состояния ребенка) его проблем с целью создания адекватной абилитации и сопровождения ребенка и его семьи;

- оценку внутригрупповых взаимоотношений с целью решения задачи по сопровождению всех субъектов инклюзивного образовательного пространства, формирования эмоционального принятия и группового сплочения;

- коррекционно-развивающую работу с детьми с ООП и, при необходимости, с другими субъектами инклюзивного образовательного пространства.

Для успешной интеграции детей с особыми образовательными потребностями в среду своих сверстников психологу необходимо так же использовать следующие основные психологические установки [5, с. 83]:

- создавать поддерживающую среду для развития ребенка;

- разрабатывать и внедрять в образовательный процесс необходимое программно-методическое обеспечение;

- взаимодействовать с другими специалистами образовательного учреждения (педагогами, логопедами, медиками);

- осуществлять взаимодействие с родителями детей с ООП;

- осуществлять психолого-педагогическое сопровождение детей с ООП.

Для того чтобы процесс организации психолого-педагогической работы с детьми с особыми образовательными потребностями был наиболее эффективным педагог/психолог должен использовать в своей деятельности и обладать следующими профессиональными навыками и умениями [6, с. 212]:

- регулярно применять новые подходы и инновации при работе с детьми с ООП;
- быть в состоянии понять ребенка, а так же уметь занять свою позицию по отношению к нему;
- поддерживать внутренний диалог в части переноса любви к себе на любовь к детям с ООП;
- выразительно говорить и ясно излагать свои мысли;
- видеть и чувствовать своего воспитанника;
- применять разумные, адекватные требования;
- уметь импровизировать.

Следует отметить, что результативность организации работы с детьми с особыми образовательными потребностями обуславливается реализацией так же следующих важнейших психологических установок [7, с. 63]:

- систематической комплексной индивидуальной психолого-педагогической коррекцией;
- созданием атмосферы доброжелательности и психологической безопасности;
- использованием заданий, которые могут максимально побудить активность ребёнка и его познавательную деятельность;
- сочетанием обучения с терапевтическими мероприятиями;
- повышением возможностей для общения со сверстниками и взрослыми;
- созданием специальных условий обучения и воспитания детей с ООП (в игровой деятельности, в использовании артпедагогических технологий (бумагопластики), танцетерапии, музыкотерапии, изотерапии, куклотерапии и т. п.);
- использованием приемов запоминания (закреплением навыков через многократное повторение);
- поэтапным обобщением проделанной на занятиях работы;
- использованием заданий с опорой на образцы;
- использованием доступных вербальных и невербальных инструкций;
- использованием максимальной наглядности (объемных наглядных средств, картин, природных объектов, мультимедийных презентаций, подходящих компьютерных программ);

- подготовкой детей с ООП к овладению школьной программой через пропедевтические занятия;
- формированием у детей с ООП мотивации и положительного отношения к знаниям;
- использованием замедленного темпа преподнесения новой информации;
- преподнесением меньшего объема «порций» знаний, инструкций и высказываний в сравнении с обычными детьми;
- использованием усиленной наглядности в разных ее формах;
- организацией занятий таким образом, чтобы исключить возможность утомления детей с ООП;
- максимальным ограничением посторонней по отношению к учебному процессу стимуляции;
- контролем за пониманием детьми с ООП вербального, учебного материала;
- построением ситуации обучения с учетом сенсорных возможностей ребенка, то есть оптимальным освещением рабочего места, наличием звукоусиливающей аппаратуры и т. д.

Недостаточность понимания значимости особых образовательных потребностей, а так же вероятность лишь частичного удовлетворения требований к работе с ними, даже в специальных/коррекционных школах может привести к неполноценному использованию актуальных и потенциальных возможностей детей, а, следовательно, к снижению эффективности психолого-педагогической работы с ними.

Следовательно, становится очевидным тот факт, что реализация большого количества из вышеперечисленных требований невозможна в условиях инклюзии. То есть осуществление данных требований в условиях обычного общеобразовательного процесса может нанести вред нормально развивающимся одноклассникам/воспитанникам по группе детского сада, так как будет влиять на задержание их развития.

Поскольку особым образовательным потребностям детей свойственно проявляться в разной степени и в разных сочетаниях, данная проблематика требует наличия разнообразных форм организации образовательного процесса – от глубоко дифференцированного до инклюзивного [8, с. 145]. При этом важно отметить, что в независимости от того где обучается ребенок с особыми образовательными потребностями – в специальном учреждении или в условиях интеграции – обучение должно быть специальным. Ведь только при специальном обучении можно добиться успешной адаптации детей с ООП к

школе и получению ими необходимого образования, которое станет, в будущем, главным условием адаптации данных детей к взрослой жизни.

Таким образом, исследование основных психологических установок в работе с детьми с особыми образовательными потребностями показало, что в зависимости от того какой подход к обучению детей с ООП применяется (дифференцированный, интегрированный или инклюзивный) выбираются и соответствующие психологические установки. Под установками в данном случае следует понимать комплекс приемов, способов и методов работы по психолого-педагогическому и воспитательному сопровождению детей в образовательном процессе (использование игровых технологий и инноваций, закрепление навыков через многократное повторение, использование заданий с опорой на образцы, использование усиленной наглядности в разных ее формах и многое другое). А под особыми образовательными потребностями подразумевается комплекс потребностей, возникающих в связи с особенным психофизическим развитием, включающим в себя ограничение возможностей освоения образовательных и общеобразовательных программ, а так же ограничение формирования и развития навыков жизненной компетенции личности (социального адаптирования).

Список использованной литературы

1. Байбородова Л. В. Педагогика дополнительного образования. Работа с детьми с особыми образовательными потребностями: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры, 2-е изд., испр. и доп. / Л. В. Байбородова. - М.: Юрайт, 2018. - 241 с.
2. Эффективная модель сопровождения детей с особыми образовательными потребностями // Официальный сайт school: сайт. - URL: <http://www.school.tver.ru/system/documents/files/000/013/428/original/1479142601.pdf?1479142601> (дата обращения: 15.05.2018)
3. Дубровина И. В. Руководство практического психолога. Психолог в школе: практ. пособие, 2-е изд., испр. и доп./ И. В. Дубровина. - М.: Юрайт, 2018. - 255 с.
4. Мамедова Л. В. Педагогика и психология инклюзивного образования / Л.В. Мамедова, Ю.В. Кобазова. - Нерюнгри: СВФУ, 2015. - 122 с.
5. Терзийска П. М. Работа с детьми с особыми образовательными потребностям в условиях обычного детского сада / П. М. Терзийска // Наука. Мысль: электронный периодический журнал. – Благоевград, № 7. - 2014. – С. 82-88
6. Гилёва А. Г. Современные подходы и технологии сопровождения детей с особыми образовательными потребностями / А. Г. Гилёва, О. Р. Ворошнина, В. В. Коробкова, Л. В. Шарова. – Пермь: Полиграф Сити Пермь, 2017. - 424 с.
7. Лубовский В. И. Особые образовательные потребности / П. М. Терзийска // Психологическая наука и образование. – М., № 5. - 2013. – С. 61-67

8. Гаврилушкина О.П., Дети с особыми образовательными потребностями в начальной школе/ О. П. Гаврилушкина, М. А. Егорова // ФГБОУ ВО Московский государственный психолого-педагогический университет. – М., № 4. - 2016. – С. 141-152

Широбоких Н.В., Попова М.Н.

**г. Мичуринск, МБДОУ «Детский сад
комбинированного вида №2 «Улыбка»**

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В СОДЕЙСТВИИ ФОРМИРОВАНИЮ ОТВЕТСТВЕННОГО РОДИТЕЛЬСТВА

Работая в системе инклюзии педагог дошкольного учреждения часто сталкивается с проблемой негативного реагирования на своего особенного ребенка. Необходимо строить свою работу, учитывая данную проблему.

Что такое семейное воспитание ребенка с ОВЗ? Это система воспитания и образования при помощи родителей и близких родственников. Все мамы и папы стремятся заботиться о своем ребенке, но хотя бы раз в жизни каждый должен задать себе вопрос «А являюсь ли я хорошим родителем, правильно ли исполняю свои родительские функции?» Тем более, когда речь идет об особенном ребенке. Основой воспитания в семье является любовь к ребенку не смотря не на что, но и неотъемлемой частью является любовь и уважение друг к другу. Хронические семейные конфликты разрушают психику ребенка, он очень болезненно переносит их, и старается всячески их разрешить. Немаловажен единый подход к воспитанию. Ребенок всегда чувствует любое несоответствие и несогласованность между родителями. Все члены семьи в воспитании должны быть последовательны и постоянны, а какие то разногласия необходимо обсуждать в отсутствии ребенка, иначе он быстро научится приспосабливаться к такой ситуации, и это очень плохо скажется на его воспитании. Влияние семьи на ребенка сильнее других воспитательных воздействий. Поэтому профессиональная компетенция педагога, который осуществляет непосредственную работу с конкретной семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ, очень важна. Семья и ребенок — зеркальное отражение друг друга.

Что такое ответственное родительство

Взаимодействию с родителями детей с ОВЗ уделяется достаточно много внимания. Для таких детей, контакт которых с окружающими очень узок, роль семьи имеет огромное значение. Существует мнение (особенно среди молодых

родителей), что с ребенком надо поддерживать дружеские отношения, тем самым подменяя процесс воспитания просто заботой и добрым отношением к ребенку, тем самым, думая приобрести расположение и любовь ребенка к себе. Это все имеет немаловажное значение, но этого очень мало и недостаточно. Ответственный родитель, во-первых, это тот человек, который способен отвечать в полной мере за свои поступки и служить примером для своего ребенка, потому что малыш воспринимает окружающий мир не по словам, а по тем делам и результатам, с которыми он встречается в окружающем его мире. А если взрослый человек, родитель того или иного ребенка, не несет ответственности за себя, за свою жизнь (т.е. не работает, не имеет жилья и т.д.) и не может создать нормальных условий для ребенка, как же можно его считать ответственным родителем. Задача педагога: провести работу и помочь стать ответственным родителем. Что значит работать с родителями? Это построение доверительных, партнерских отношений. Партнерство предполагает полное доверие, обмен знаниями, навыками и опытом помощи детям, имеющим особые потребности в индивидуальном и социальном развитии.

Итак, ответственное родительство это, прежде всего длительная и тяжелая работа по обучению, воспитанию, заботе о своем ребенке. Каждый родитель будь то мама или папа, должен регулярно общаться с ребенком. Только прямое общение приносит благоприятные плоды. Ребенок должен чувствовать, что его окружают близкие, любящие его люди. Взрослые должны интересоваться жизнью малыша или подростка, всем тем, что происходит в их жизни, что интересует, по возможности разделять это и иметь влияние. В то же время родитель должен не просто слушать своего ребенка, но и вызывать у него ответную реакцию, дать возможность высказаться ему и поделиться с вами своими переживаниями. Во-вторых на плечи родителей ложится сохранение и укрепление здоровья наших детей. Они должны понимать, что необходимо найти соответствие между возможностями ребенка и своими требованиями к нему. Так же немаловажным фактором является материальная сторона. Многие родители считают, что покупая ребенку много разных игрушек, по первому его требованию, одежду, питание, считая что родительский долг они исполняют в полной мере, оправдывая себя тем, что они проводят много времени на работе, стараясь обеспечить будущее своего ребенка, а на общение у них не остается ни сил ни времени. Или заменяют общение с ребенком с ОВЗ на общение со здоровым ребенком (если в семье 2 или более детей). Такое отношение родителей недопустимо. Живого общения с ребенком не заменит никто и ничто.

Немаловажную роль в воспитании детей играет нравственная и духовная сторона общения. Оно подразумевает умение родителей объяснить ребенку духовно-нравственные и национальные ценности, которые должны быть основаны на понимании различия добра и зла, лжи и истины. А при воспитании ребенка с ОВЗ данный вопрос встает особенно остро. Именно эти понятия

должны впоследствии стать основой в отношениях между людьми, в семье и обществе. Воспитание начинается с семьи. Необходимо научить ребенка любить жизнь и ценить здоровье. Ценить собственную жизнь — значит любить и принимать себя: это самое базовое и фундаментальное умение, которое нужно закладывать в ребенке с ОВЗ.

То, что будет закладываться у ребенка с детства в семье, это останется с ним навсегда, большего воспитания ни в детском саду, ни в школе он не получит. Именно поэтому профессиональная компетенция педагога имеет важную роль, потому что многие родители обращаются за помощью в воспитании к педагогам и психологам, не смотря на то, что в этот момент очень необходима родительская ласка и поддержка. Вот тут и оказывается бесценной помощь профессионального специалиста. Ошибка некоторых родителей заключается в том, что признают превосходство материальных благ над духовными и моральными ценностями. Очень пагубно влияет на ребенка и откладывает плохой отпечаток аморальное и безнравственное поведение родителей. Многие родители психологически не принимают своего ребенка, считают его виновным, пользуются чрезмерными физическими наказаниями детей, что приводит к нарушению психики и воспитанию жестокости в ребенке. Тяжелая психологическая атмосфера в семье.

Прежде чем подарить этому миру новую жизнь, ответьте себе на вопрос: «Готов ли я с момента рождения ребенка нести за него ответственность не смотря не на что, и разделять все его печали и радости?». Только осознанно подходя к вопросу семьи и родительства, мы сможем вырастить своих детей счастливыми.

Шиселева Е. В.

г. Ярославль, ГОУ ЯО "Ярославская школа-интернат

№8 имени Э.Н. Макшанцевой"

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТОВ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы использования проектной деятельности и мультипликации в логопедической работе с детьми с нарушением интеллектуального развития.

Ключевые слова: проектная деятельность, анимация, взаимодействие специалистов и родителей, особенности речи, умеренная и тяжёлая умственная отсталость.

Проект есть всякое действие,

совершаемое от всего сердца

и с определенной целью...

У. Килпатрик.

В современных социально-экономических условиях развития общества перед педагогической наукой и практикой стоят задачи поиска наиболее оптимальных систем обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями. Отдельную категорию представляют дети с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости. Именно с ними уже на протяжении одиннадцати лет связана моя профессиональная деятельность как учителя – логопеда. По сравнению с предыдущими годами количество детей с тяжелыми комплексными нарушениями выросло более чем в пять раз. Растет число детей, нуждающихся в логопедической помощи, и не только с легкими системными нарушениями, но и с отсутствием лепетной речи и звукоподражания.

Так в 2016-2017 учебном году на логопедические занятия были зачислены 10 детей-логопатов. Это обучающиеся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, осложненной нарушениями зрения, опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра, эмоционально-поведенческой сферы, общей организации деятельности.

Пять человек (50%) имели СНР тяжелой степени при умеренной умственной отсталости. Двое из этой группы безучастны к окружающей среде, не откликались даже на свое имя. Остальные пользовались неречевыми средствами и 2-3 лепетными словами и звукокомплексами. Эта группа детей является наиболее сложной в речевом отношении.

Вторая группа – дети с СНР средней степени при умеренной умственной отсталости имеют навыки разговорной речи, речь фразовая, но при этом невнятная, косноязычная, малораспространенная, с аграмматизмами. У всех обучающихся отмечается полиморфное нарушение звукопроизношения.

Компонент сенсорного недоразвития присутствует у всех детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью. Для них характерно ограниченное восприятие обращенной к ним речи и ее ситуативное понимание. Из-за плохого понимания обращенной к ним речи с трудом формируется соотнесение слова и предмета, слова и действия. Дети первой группы воспринимают речь окружающих в виде коротких фраз и инструкций. Более длинную фразу, инструкцию, требующую пространственного восприятия, не понимают и не реагируют адекватно. Дети из второй группы воспринимают бытовую речь, выполняют инструкции, прослушивают короткие тексты, но у

них также отмечается недостаточное восприятие более сложных речевых конструкций и текста. Они быстро устают и отвлекаются.

Моя цель, как логопеда - это формирование речевой деятельности ребенка, его коммуникативного поведения, а так же улучшение разборчивости речевого высказывания на основе положительного, эмоционально-позитивного отношения ребенка к себе, взрослым, другим детям. В процессе своей работы постоянно стремлюсь к повышению её эффективности, при этом не забываю об обязательном учёте индивидуально – личностных и психофизиологических особенностей моих учеников. Вопросы, непосредственно связанные с проблемами формирования и развития устной речи у школьников с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью, на сегодняшний день разработаны недостаточно. В специальной литературе крайне мало методических рекомендаций, посвященных данной проблеме. Эти обстоятельства подтолкнули к началу применения нетрадиционной и инновационной (для нашего образовательного учреждения) технологии проектной деятельности.

Суть проектирования в образовании состоит в такой организации образовательного процесса, при котором дети приобретают знания и умения, опыт творческой деятельности, эмоционально-ценностного отношения к действительности в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий.

Ребенок перестает быть объектом педагогического воздействия и становится активным участником творческой деятельности, цель которой – активизация его собственных ресурсов в процессе обучения и развития. Этот вид деятельности помогает ребёнку проявить себя, раскрыть свои способности, реализовать познавательные потребности, и предоставляет широкие возможности сотрудничества для всех участников образовательного процесса в коррекционной школе (учителя-логопеда, педагога - психолога, учителя - дефектолога, воспитателей, родителей и обучающихся).

Метод проекта в специальной (коррекционной) школе имеет свои **специфические особенности и подходы к организации:**

- ориентация на психофизические возможности обучающихся с выраженными формами умственной отсталости и на их коллективную деятельность;
- деятельность педагогов играет ведущую и направляющую роль;
- требуется тщательная дозировка заданий и речевого материала;
- любая задача должна быть максимально разложена на простейшие составляющие. Последовательное решение коррекционно – педагогических задач и акцент на успешности их решения позволяют повысить значимость собственных достижений для обучающегося;
- педагог самостоятельно дозирует объем заданий, организует пошаговое сопровождение детей.

«Медведи бывают разными» - наш первый проект, созданный и реализованный совместно с детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, при участии родителей, специалистов и педагогов школы – интерната.

Цель проекта - развитие коммуникативных и познавательных способностей обучающихся, коррекция речевых нарушений, расширение знаний детей об окружающем мире через знакомство с видами, предметами, связанными с образом медведя, а так же тесное сотрудничество детей, родителей, логопеда, учителей, психолога, педагога дополнительного образования.

По тематике проект познавательный, среднесрочный фронтальный творческо-информационный для детей 1х классов, продолжительностью 3 месяца (с января по март 2017 года)

Содержание проекта:

Разработанный нами проект направлен на организацию работы с детьми младшего школьного возраста с ОВЗ и представляет собой комплекс интегрированных уроков и занятий по темам:

- Логопедическое занятие «В гостях у медведя».
- Продуктивная деятельность: лепка «Три медведя», рисование «Весёлые медвежата», аппликация «Медвежата».
- Чтение научно – популярной и художественной литературы, заучивание стихов, песен, пословиц и поговорок о медведях, пальчиковые игры, просмотр мультфильмов.
- Цикл сенсорных занятий «Медведи бывают разными».
- Создание в школе локации «Медвежий угол».
- Театрализованная деятельность «Раз морозною зимой».
- Создание и озвучивание анимационного фильма «Почему медведь зимой спит».

Так же была организована выставка медвежат из семейных коллекций «Всё равно его не брошу, потому что он хороший» и выезд детей в зоопарк.

Работа на основном этапе проекта захватила и увлекла как самих ребят, так и педагогов. Особый интерес дети проявили при создании и озвучиванию мультфильма. Впервые дети с умеренной и тяжелой умственной отсталостью создавали собственный мультфильм своими силами: рисовали героев, оживляли и озвучивали их. Кто-то из детей озвучивал ветер, произнося только звук Ш, кто-то смог постучать на ложках, имитируя стук дятла по дереву, а один мальчик, смог записать целое стихотворение в микрофон. Конечно, сам мультфильм нам помогали снять старшеклассники и руководитель студии, но эта совместная работа вызвала восторг у обучающихся 1-го класса.

В нашей школе работает анимационная студия «Оживляйка-поживей», так же это открытая инновационная муниципальная площадка «Анимера мера».

Идея мультипликации не новая и давно используется в школе, но проанализировав изученный опыт, я сделала вывод, что обычно педагогами используется художественное направление. Меня же привлекло именно звуковое сопровождение мультфильма, так как с помощью озвучивания можно решить такую коррекционную задачу, как совершенствование звуковой стороны речи в сфере произношения, восприятия и выразительности. Оказалось, что в атмосфере работы в студии дети раскрепощаются, становятся открытыми к восприятию новой информации, проявляют особую заинтересованность в выполнении различных заданий.

Данный проект позволяет добиться следующих **результатов для обучающихся**:

- расширение и углубление знаний о диких животных;
- рост речевой активности детей в разных видах деятельности;
- повышение мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности;
- совершенствование умения взаимодействовать с участниками образовательного процесса (педагогами, детьми, родителями).

Результаты применения метода проектов для учителя – логопеда: опыт работы показывает, что проектная деятельность приводит к положительным сдвигам в речи воспитанников. У них увеличился словарь, появились умения составлять предложения и отвечать на вопросы. При озвучивании мультфильма сформировались правильные интонации и выразительность речи, а так же произошло развитие и закрепление правильного речевого дыхания.

Результатом применения метода проекта для родителей стало обогащение их опыта приемам взаимодействия и сотрудничества с ребенком в семье.

В 2017 – 2018 учебном году мы создали проект «Моя семья». А 2018 – 2019 учебный год посвятили работе над проектом «Моя школа». Тема выбрана неслучайно: 30 ноября 2018 г. наша школа отпраздновала свой 30-летний юбилей.

В работе с детьми использовались различные виды деятельности: предметно-практическая, игровая, элементарно-учебная, продуктивная, коммуникативная. Были организованы занятия по сенсорному развитию, логопедические занятия, занятия по интересам.

У детей в процессе работы над проектом отмечен рост речевой активности в разных видах деятельности, а так же совершенствование и развитие навыков взаимодействия между собой и с взрослыми

Классным руководителем было отмечено положительные изменения в поведении детей. После проекта детям стало легче находить общее решение в

игре, договариваться друг с другом, разрешать конфликты. Педагог-психолог отмечает, что эмоциональный фон детей улучшился, значительно увеличился интерес к занятиям по сенсорному развитию.

Использование проектного метода способствовало проявлению большего интереса родителей к коррекции речи у своих детей, активизировало их совместную деятельность, привело к более тесному сотрудничеству со мною, что дало положительные результаты.

Мы считаем, что проектная деятельность доступна детям с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, но при активной помощи и сотрудничестве с педагогами. Его применение позволяет достичь высоких результатов коррекционной работы, повышает мотивацию к учебно-познавательной и речевой деятельности. Этот метод будет востребован в коррекционной школе, так как содержит в себе большие потенциальные возможности, способствует качественным изменениям в развитии детей с нарушением интеллекта, а также заинтересовывает родителей в образовательном процессе, стимулируя их к активному участию в обучении ребенка.

Литература:

1. Котова Н. А. Использование проектного метода в работе логопеда [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2015 г.). — М.: Буки-Веди, 2015. — С. 191-193.

2. Маллер, А.Р., Цикото, Г.В. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью [Текст]: Учебное пособие. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 208 с.

3. Шипицына, Л.М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью [Текст]: Пособие для учителя. — СПб.: Издательство «Союз», 2004. — 336 с.

4. Смольникова К. Мультик своими руками. [Текст] Смольникова К.// Саткинский работник. — 2011. — № 15.04.2011.

Шульдешова О. В.

г. Орёл, МБОУ СОШ № 38

**КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА В РАМКАХ
ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПРОГРАММЕ «АЗБУКА
РЕЧИ»**

Важнейшей целью современного образования и одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание нравственного, ответственного, инициативного и компетентного гражданина России. Исходя из этого, в Федеральном государственном образовательном стандарте НОО одним из направлений воспитания младших школьников особенно с ОВЗ названо формирование ценности патриотизма как одного из проявлений духовной зрелости человека, выражающееся в любви к России, её народу, культуре, чувстве привязанности к тем местам, где человек родился и вырос; уважительном отношении к языку своего народа. Всё выше сказанное теснейшим образом связано с речевой функцией.

Речевая функция является одной из важнейших функций человека. С помощью речи человек не только получает новую информацию, но и усваивает её.

Несформированность языковых процессов (что характерно для детей с ОВЗ) приводит к трудностям реализации принципа правописания, что проявляется в разнообразных специфических ошибках письма (заменах букв и искажениях звукослоговой структуры слова...).

Для учителя-логопеда основными формами работы являются фронтальные, подгрупповые или индивидуальные занятия. И это понятно, ведь основная задача учителя-логопеда – коррекция речевых нарушений, т.е. длительная, кропотливая работа по исправлению звукопроизношения, формированию и развитию лексико-грамматической стороны речи, профилактики и коррекции нарушений письменной речи. И задачи эти могут быть решены только в специально организованной образовательной обстановке, т.е. на логопедическом занятии. Все другие формы работы учителя - логопеда составляют систему косвенного логопедического воздействия, т.к. по сути, они способствуют, дополняют или закрепляют результаты прямого логопедического воздействия.

Следует обратить внимание, что в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, организовывается обучение и воспитание обучающихся с ОВЗ как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах или группах.

Ещё Л. Н. Толстой говорил: «И воспитание, и образование неразделимы. Нельзя воспитывать, не передавая знания, всякое же знание действует воспитательно».

Перефразируя это высказывание великого писателя, можно с уверенностью говорить о том, что усвоение любых знаний так или иначе связано с вопросами воспитания. И внеурочная деятельность этому подтверждение. Ведь именно в рамках внеурочной деятельности учащиеся с ОВЗ получают первые уроки социализации личности, возможность повторить, закрепить и обогатить знания, полученные в процессе учебной деятельности.

Таким образом, речевое развитие в урочное и внеурочное время жизненно необходимо для наших учащихся с ОВЗ.

Одним из средств помощи учащимся с ОВЗ в усвоении школьных предметов являются занятия внеурочной деятельности по программе «Азбука речи» (*Сборник программ по внеурочной деятельности в соответствии с ФГОС обучающихся с ОВЗ: сборник / под общ. ред. О. В. Куликовой. – 2-е изд. – Орёл: Бюджетное учреждение Орловской области дополнительного профессионального образования «Институт профессионального образования», 2019. – 156 с.*), разработанная мною на основе накопленного и обобщённого опыта многолетней работы

Программа внеурочной деятельности (коррекционно – развивающая область) «Азбука речи» в начальной школе разработана в соответствии с ФЭ "Об образовании в РФ», Федеральным государственным образовательным стандартом, утвержденным приказом Министерства образования и науки от 06 октября 2009 г № 373 и регламентирует порядок разработки и реализации рабочих программ по внеурочной деятельности.

Программа «Азбука речи» в начальной школе разработана на основе результатов логопедического обследования, программы языкового образования начальной школы, умственного и речевого развития учащихся с ОВЗ в условиях специально организованной познавательной деятельности, потребности в социализации учащихся.

Её главная цель – реализация взаимосвязи языкового образования, умственного и речевого развития учащихся в условиях специально организованной развивающей познавательной внеурочной деятельности.

Работа по программе «Азбука речи» объединяет три субъекта образовательного процесса: ученика, родителя, учителя.

Программа «Азбука речи» даёт ученику: интеллектуальное, эмоциональное развитие; понимание ребёнком изучаемых вопросов; игровая часть занятия обеспечивает ситуацию успеха; теоретическая – узнать новое; практическая часть занятия – закрепить знания.

Программа «Азбука речи» наделяет родителей: возможностью сотрудничества, оказания ребёнку помощи (совершенствовать языковое развитие); уверенности в успешном будущем ребёнка

Программа «Азбука речи» формирует у учителя новое педагогическое сознание, изменяет взгляд на образовательный процесс и ученика (ФГОС ОВЗ); расширяет возможности для творчества; помогает выстраивать гармоничные отношения с учениками и их родителями

Новизна программы заключается в создании дополнительных условий для оптимального сочетания индивидуальной и совместной деятельности учащихся, учителей и родителей.

Важной особенностью занятий является положительная эмоциональная атмосфера, радость открытия, познание нового.

Программа «Азбука речи» состоит из 3 курсов. Трёх путешествий с Богиней Красноречия Пейто.

- *1 курс «Путешествия по Стране Звуков и Букв»* разработан для учащихся 1 класса, имеющих нарушения фонематического восприятия; страдающих бедностью словарного запаса, недостаточной сформированностью грамматического строя речи, зрительно – пространственного восприятия, зрительной памяти.

Путешествие в Мир Звуков начинается с экскурсии в лес, на улицу, где можно слушать и угадывать звуки, угадывать, кто, как подаёт голос? (ворона, собака...)

Затем «Путешествие на машине времени» переносит нас в сказку Р. Киплинга «Как было написано первое письмо». (Побеседуем о зарождении письменности. Научимся писать древние письма).

В гостях у букв знакомимся с отрывком из стихотворения С. Маршака «Весёлое путешествие от А до Я». Поиграем с буквами. Не забудем зайти в гости к волшебнику Ударение (Волина В. В. «Волшебник Ударение»). Происходит обмен мнениями, знаниями между учащимися, чему способствует чередование индивидуальной, групповой деятельности и работы в парах.

Детей заинтересовало то, что путешествие с буквами помогает различать звучание слов, букву от её дальней родственницы (например, «т» от «д» в словах «том» «дом»).

На занятии «Встреча звуков и букв» познакомимся со сказкой А. Шибяева «Буква заблудилась», Разгадываем кроссворд, а также придумываем разные слова (Например, «чайные слова» - чайка, включай, качай).

- *2 класс «Путешествие по удивительному миру Слов»* составлен для учащихся 2 класса, которые испытывают трудности формирования навыков чтения и письма, связанные с бедностью словарного запаса, недостаточной сформированностью грамматического строя речи. Разнообразные виды заданий, нацеленные на последовательное развитие лексического запаса, умение оперативно мыслить в пределах той или иной темы, предупредят и исправят наиболее часто встречающиеся ошибки у детей с ОВЗ.

Читая, стихотворение И. Токмаковой «Плим», учимся различать слова и их значение. Обобщаем значения слов, наблюдаем за родственными связями в группах слов.

Знакомство с заимствованными словами (иноязычными словами) происходит благодаря рассказу «Откуда пришли слова- пришельцы».

Работая над стихотворением А. Барто «Игра в слова», закрепим темы «Синонимы» и «Антонимы».

- *3 класс «Путешествие к фантастическому полюсу Грамотность».*

Богиня красноречия Пейто поможет развитию и совершенствованию умений и навыков построения связного высказывания и реализации его в разных ситуациях общения.

Наше путешествие подходит к концу. Его мы начали в стране Звуков и Букв, прошли через удивительный мир Слов и, наконец, оказались в Стране Грамматики на полюсе Грамотности.

Звуки музыки, сопровождающие первое занятие переносят нас в гости к богине Красноречия, где ученики выполняют разные её задания.

Вместе мы познаём тайны знакомства, читая художественное произведение Г. Остера «Будем знакомы» (основные правила общения). Особое внимание уделяем вежливым словам (формы приветствия, прощания, благодарности, пожелания, извинения, просьбы)

Пейто поможет формировать у детей доброжелательное отношение к взрослым, сверстникам, малышам, умению выбирать правильную яркую формулу выражения своих чувств, мыслей.

Развиваем логическое мышление через отгадывание загадок. Задания к загадкам помогут раскрыть межпредметные связи, расширить познавательные и развивающие возможности внеурочной деятельности.

Прививаем учащимся интерес к литературе, развиваем навыки критически мыслить, рассуждаем, совершенствуем устную речь, делаем ее яркой, меткой, выразительной при помощи пословиц и поговорок, углубляем знания о народе, его обычаях, Родине.

Научимся писать записки, телеграммы, письма в соответствии с правилами, нормами и требованиями к их написанию.

Данная программа поможет учащимся с ОВЗ в рамках инклюзивного образования раскрыть свои возможности и способности в обучении родному языку.

Учитель, работая с программой, может самостоятельно, творчески продумать и наметить содержание и количество заданий, игр, соревнований.

Учебные пособия, используемая и рекомендуемая литература

1. Волина В. В. Веселая грамматика. М.: Знание, 1995.
2. Волина В. В. Русский язык. Учимся играя. Екатеринбург ТОО. Издательство «АРГО», 1996.
3. Волина В. В. Русский язык в рассказах, сказках, стихах. Москва «АСТ», 1996.

4. Голубева Г. Г. Логопедическая работа по преодолению нарушений фонетической стороны речи у дошкольников с задержкой психического развития: Автореф. дис. ... кандпед наук. СПб., 1996.
5. Журналы: “Начальная школа”, “Веселые картинки”, “Мурзилка”.
6. Занимательная грамматика. Сост. Бурлака Е. Г., Прокопенко И. Н. Донецк. ПКФ “БАО”, 1997.
7. Козырева Л. М. И свистящие, и шипящие, и самые звонкие... Тетрадь для логопедических занятий № 4 – Ярославль: Академия развития, 2006.
8. Козырева Л. М. Как образуются слова. Тетрадь для логопедических занятий № 7 – Ярославль: Академия развития, 2006.
9. Козырева Л. М. Слова – друзья и слова – неприятели. Тетрадь для логопедических занятий. – Ярославль: Академия развития, 2006.
10. Козырева Л. М. различаем глухие и звонкие согласные. Тетрадь для логопедических занятий № 3 – Ярославль: Академия развития, 2006.
11. Ладыженская Т.А. «Живое слово» - М., Просвещение, 1986.
12. Маршак С. Веселая азбука. Веселый счет. Ростов-на-Дону кн. изд-во, 1991.
13. Н.С. Рождественский «Речевое развитие младших школьников» - М., Просвещение, 1980.
14. Сборник программ по внеурочной деятельности в соответствии с ФГОС обучающихся с ОВЗ: сборник / под общ. ред. О.А. Куликовой. – 2-е изд.- Орёл: Бюджетное учреждение Орловской области дополнительного профессионального образования «Институт профессионального образования», 2019. – 156 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Анохин Э.А.

Опыт применения методик адаптивного и экологического туризма в дополнительном образовании детей с ОВЗ.....

Арзанцева Я. А., Добрынина Т. А.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в дошкольном образовательном учреждении.....

Астапенкова Г.Ю.

Реализация ФГОС для людей с ОВЗ в рамках СПО.....

Астахова А. А.

Формирование навыка коммуникативной готовности у детей с речевой патологией на занятиях в группе подготовки к школе.....

Бадулина Н.М.

Особенности обучения и воспитания детей с РАС на уроках иностранного языка.....

Баженова Л.Б.

Актуальность разработки рабочей программы.....

Бахмаер Е.М.

Из опыта работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью в детском «Специальной школе-интернате г. Задонска».....

Белокопытова С. В.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в ГБОУ «Специальная школа-интернат г. Задонска».....

Беляева С. В.

Коррекция нарушений эмоционально-волевой сферы дошкольников с задержкой психического развития.....

Богданова Т. В., Виноградова Т. В.

Реализация инклюзивного подхода в образовании детей с ОВЗ.....

Бородина У.И.

Использование песочной терапии в процессе формирования образных средств языка у младших школьников с ОВЗ в рамках коррекционно-развивающей работы учителя-дефектолога.....

Бутова Г.А.

Реализация коррекционно-развивающей составляющей в образовательном процессе в условиях стандартизации образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.....

Быченко Н. А.

Сенсорное развитие детей раннего возраста с ОВЗ.....

Ветрова Е.М., Филатова И.В.

Сопровождение родителей детей с расстройствами аутистического спектра.....

Вишнякова Е.А.

Научно-методическая поддержка образовательных организаций в реализации инклюзивного образования.....

Войциховская Н.А.

Особенности организации взаимодействия учителя – логопеда и родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья, в условиях школьного логопедического пункта.....

Воробейчук М. И.

Формирование языковой компетенции младших школьников (произносительный аспект).....

Гальперина Л.Л.

Психологическая готовность студентов к работе в условиях инклюзивного образования.....

Головицина Ю.Б.

Повышение компетентности родителей детей с ОВЗ в детском саду.....

Гладун Л.А., Хаяси А.В.

Музей в образовательном пространстве дошкольного учреждения для детей с ОВЗ: из опыта реализации регионального проекта.....

Горяйнова Т.Л.

Применение игровых технологий на этапе овладения детьми с ОНР 6-7 летнего возраста понятиями «звук» - «буква» как эффективная практика реализации ФГОС.....

Гусакова Т.А.

Экспериментальная деятельность с дошкольниками с ЗПР.....

Гузикова Т.А.

Развитие интереса к изучению личности умственно-отсталого ребенка у студентов-олигофренопедагогов.....

Айнура Джафарова Физули

Использования дыхания при Заикании.....

Динмухаметова В.М.

Формирование речевой деятельности у «неговорящих» детей.....

Драгина О. В.

Использование малых форм фольклора в развитии детей с ОВЗ раннего дошкольного возраста.....

Евсеева Л.В., Зубакина Т.А., Лобанова Л.А.

Технологии социализации младших школьников с умственной отсталостью в контексте ФГОС УО (ИН).....

Евсина Е.А.

Использование лексико-смысловых схем для развития мотивации к иноязычному общению при обучении иностранному языку детей с расстройством аутистического спектра

Еремеева Л.В.

Методика коррекции и развития навыков чтения обучающихся с умственной отсталостью.....

Казымова Э.Р.

Методы пополнения словарного запаса у детей с синдромом аутизма.....

Калачева И.В.

К вопросу о взаимодействии педагогов и родителей, воспитывающих детей с особенностями психофизического развития.....

Калюжная Е.В., Устимец А.В.

Современные аспекты организации взаимодействия тифлопедагога и педагога-психолога дошкольного образовательного учреждения для детей с нарушениями зрения.....

Кантур О.Н.

Профилактика деприваций у детей-инвалидов посредством вовлечения их во внеурочную деятельность лица.....

Карлина Р. П.

Коррекционная работа по преодолению нарушений слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией.....

Карпова М. А.

Адаптация детей с ОВЗ раннего возраста в общеразвивающих группах...

Кийкова Н.Ю.

Согласование содержания смыслообразующего и ориентирующего содействия семьи и школы детям с особыми возможностями здоровья.....

Кирина Т.В.

Использование элементов игровой технологии в работе с умственно отсталыми детьми в период адаптации к школьному обучению.....

Кондрашина О. Е.

Современные педагогические технологии в условиях специального и инклюзивного образования детей с ОВЗ.....

Королькова Т. В.

Использование мультимедийных средств обучения на уроках английского языка как условие повышения уровня знаний и познавательной активности учащихся с ОВЗ.....

Котугина И. А., Нуриманова Э. Д.

Система работы с детьми 3-7 лет с ОВЗ с использованием здоровьесберегающих технологий. Кинезиология.....

Крупина Н. Н.

Развитие речи детей раннего возраста с ОВЗ с использование малых форм фольклора.....

Кудрявцева С.В.

Особенности системы оценки достижений обучающихся с ОВЗ.....

Кузьмина А. С.

Сопровождение ребёнка с ОВЗ, обучающегося по индивидуальному образовательному маршруту.....

Ларина Т. В.

Особенности устной речи младших школьников с дисграфией и дислексией.....

Левина Л.А.

Логопедическое обследование детей с ОВЗ.....

Леонова О.А., Головицина Ю.Б.

Логопедический бизборд «Речевичок» как одно из средств речевого развития детей с ОВЗ.....

Лизунова Л. В.

Использование коррекционно-развивающих технологий в обучении детей с ОВЗ.....

Лоторева Е. В.

Производственное обучение в специальной школе-интернате как одно из условий профессионального самоопределения и успешной социализации обучающихся с ОВЗ (интеллектуальными нарушениями).....

Лыхина Е.В.

Несплошные тексты как средство мотивации на уроках русского языка и литературы.....

Мартынова О. А.

Особенности работы учителя – логопеда в условиях инклюзивного образования.....

Монахова О.С.

Развитие речи, как фактор социализации детей с ОВЗ в условиях логопедического сопровождения.....

Моргачева С.А.

Создание психолого – педагогических условий для организации инклюзивного образования в образовательных организациях: управленческий аспект.....

Мязина С.Е.

Апробация модели «Ресурсный класс (дошкольная группа)» в Липецкой области.....

Намушкина Е. А.

Аспекты изучения особенностей социального развития подростков с РАС в условиях образовательного учреждения.....

Некрасова А.С.

Канистерапия в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.....

Никишина Ю.А.

Использование телесно-ориентированных технологий в работе психолога с детьми с нарушениями речи.....

Николаева К. В.

Дети с ОВЗ. Создание условий для воспитания и обучения в ДОУ.....

Новоторцева Т. А.

Формирование профессиональных компетенций у педагогических работников в вопросах организации образовательного процесса для обучающихся с ОВЗ.....

Олейникова И.А.

Создание здоровьесберегающей среды образовательного учреждения в условиях инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.....

Оришева Е.Е.

Игровая педагогическая технология на уроках русского языка и литературы в условиях дистанционного обучения детей-инвалидов.....

Оробец В. А.

Особенности развития наглядно-образного мышления у дошкольников с задержкой психического развития.....

Отрошко Г.В.

Организация школьных логопедических занятий с учетом индивидуальных особенностей психики и деятельности обучающихся.....

Панарина М.Е.

Совершенствование навыка чтения обучающихся начальной школы.....

Перелыгина С.В.

Практика реализации ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в МБОУ ООШ с. Березняговка Усманского муниципального района.....

Постольник Т.В.

Интерактивная папка «ЛЕПБУК» в работе учителя-дефектолога.....

Потапова С. В.

Консультация для воспитателей групп компенсирующего вида на тему: «Приемы обучения детей связной речи».....

Илаха Мурад кызы Рзаханова

Коррекционно-логопедическая работа при фонетико-фонематических расстройствах у детей с дизартрией.....

Родионова Т. М.

Особенности работоспособности у воспитанников с ОВЗ.....

Руднева Е.В.

Индивидуальный подход в обучении младших школьников с ОВЗ (ограниченные возможности здоровья).....

Русакова А. П.

Формирование фонематических процессов у дошкольников с речевыми нарушениями.....

Сверчкова Ю. Ю.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в ДОО.....

Сидякина Н.М.

Использование атласов и контурных карт на уроках географии учащимися-инвалидами в условиях дистанционного образования.....

Скуба И. И.

Активизация деятельности как средство психомоторного развития дошкольников с ОВЗ.....

Соколова А.Н.

Реализация коррекционно-развивающей составляющей в образовательном процессе в условиях стандартизации образования обучающихся с ОВЗ.....

Соломенцева Т.А.

Развитие и коррекция высших психических функций и коммуникативных навыков у обучающихся с ОВЗ.....

Старцева С. Н.

Создание с детьми с ОВЗ подготовительной компенсирующей группы экологического журнала.....

Степанищева Н.И., Мартынова О.И., Курьянова Л.И.

Организация обучения детей с тяжёлыми интеллектуальными нарушениями.....

Сюзева Е.М.

Деятельность региональной инновационной площадки по созданию критериальной модели оценки образовательных результатов как способ повышения профессиональной компетентности педагогов в условиях реализации ФГОС ОВЗ.....

Титарева Н.С., Карташова Н.Н., Звягина Т.В.

Визиобук как эффективное коррекционное дидактическое пособие для развития зрительных функций и сохранных анализаторов у детей с нарушением зрения.....

Томашева Е.П.

Особенности работы сурдопедагога с детьми с нарушением слуха в условиях инклюзивного образования.....

Уварова О. Н.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательных организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам.....

Ульшина Н.И.

Применение коллективных технологий в работе с детьми в рамках школы – интерната.....

Хвостишкова Т. В.

Игры с песком в коррекционно-развивающей работе учителя-логопеда....

Холмеева И. В., Балахчина И. В.

Современные образовательные технологии в обучении английскому языку детей с РАС и ОВЗ (из опыта работы в центре дистанционного образования г. Липецк).....

Цельковская С.А.

Формирование навыка осознанного чтения у детей со сложным дефектом развития (сочетание умственной отсталости и РАС).....

Чекменева А. И.

Применение игровых технологий на уроке «Математические представления».....

Чекунова Л.В.

Особенности использования элементов технологии интегрированного урока в работе с умственно отсталыми детьми.....

Черепанова И.В., Тюлькина В.В.

Диагностика и коррекция страхов у детей дошкольного возраста, имеющих нарушения речи.....

Шаровская Ю.Б.

Организация инклюзивного дошкольного образования в ДОУ.....

Шилова А. П.

Психологические установки в работе с детьми с особыми образовательными потребностями.....

Широбоких Н.В., Попова М.Н.

Профессиональная компетенция педагогических работников в содействии формированию ответственного родительства.....

Шишелева Е. В.

Технология проектов в логопедической работе с детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.....

Шульдешова О. В.

Коррекционно-развивающая работа в рамках внеурочной деятельности по
программе «Азбука речи».....

**СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ И СОДЕРЖАНИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ**

**СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ
МЕЖРЕГИОНАЛЬНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
с международным участием**

30 мая 2019 года

Изготовлено

в Редакционно-издательском отделе ГАУДПО ЛО
«Институт развития образования»
Тел. (4742) 32-94-74
E-mail: reg_obr_liro@mail.ru

Формат 60x84/16
Усл. печ. л. 14,062

Государственное автономное учреждение
дополнительного профессионального образования
Липецкой области
«Институт развития образования»

398035, г. Липецк, ул. Циолковского, 18
Тел. (4742) 74-85-26, 32-94-60
E-mail: admiiu@mail.ru
www.iro48.ru