СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ДОСТУПНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

МАТЕРИАЛЫ
XII ВСЕРОССИЙСКОГО СИМПОЗИУМА
С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ
29 апреля 2022 г.

Часть 1
ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ: ОПЫТ РЕГИОНОВ РФ И СТРАН БЛИЖНЕГО ЗАРУБЕЖЬЯ

Государственное учреждение
дополнительного профессионального образования
«Институт развития образования Забайкальского края»

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ДОСТУПНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

**Материалы XII Всероссийского симпозиума
с международным участием**

29 апреля 2022 г.

Часть 1
ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ:
ОПЫТ РЕГИОНОВ РФ И СТРАН БЛИЖНЕГО ЗАРУБЕЖЬЯ

Чита
ИРО Забайкальского края
2022

УДК 376
ББК 74.3
С 56

Печатается по решению Редакционно-издательского совета ГУ ДПО «Институт развития образования Забайкальского края»

С 56 Современные тенденции и перспективы развития доступного образования детей с особыми образовательными потребностями : материалы XII Всероссийского симпозиума с международным участием (Чита, 29 апреля 2022 г.) : в 3-х частях. Ч. 1. Организация обучения и воспитания детей с ОВЗ: опыт регионов РФ и стран ближнего зарубежья. – Чита : ИРО Забайкальского края, 2022. – 143 с.

В сборнике XII Всероссийского симпозиума с международным участием «Современные тенденции и перспективы развития доступного образования детей с особыми образовательными потребностями» (29 апреля 2022 г.) опубликованы материалы педагогических работников, осуществляющих обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и детей-инвалидов на уровнях дошкольного общего, начального общего, основного общего и дополнительного образования.

В первой части рассматривается опыт педагогических работников разных регионов РФ и стран ближнего зарубежья.

Материалы сборника адресованы руководителям образовательных организаций, учителям и специалистам.

УДК 376
ББК 74.3

© ИРО Забайкальского края, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

Албахтина Л.М.
Профориентационная работа в школе-интернате
с обучающимися с нарушениями слуха…….....5
Бальжинимаева Д.Э., Ломакина Т.С.
Ситуация успеха – условие интеллектуального развития
детей с ограниченными возможностями здоровья……9
Бирюк Н.Е.
Экотерапия – инновационный метод гармонизации
эмоциональных состояний детей с ограниченными
возможностями здоровья в условиях дополнительного образования……...13
Григорьева С.Г.
Формирование нравственно-эстетического мировоззрения
у обучающихся с нарушениями слуха при изучении
лирических произведений……..17
Иванова Н.А., Лебедева А.А.
Комплексный подход к развитию связной речи
обучающихся с нарушениями слуха……..…20
Качалко А.В.
Развитие связной речи у детей с моторной алалией…….26
Клыбик Е.П., Наумик Н.Я.
Использование технологии игрового обучения для
формирования познавательной деятельности детей
с интеллектуальной недостаточностью…….....31
Корчемкина С.В.
Нейропсихологические упражнения для развития
высших психических функций у детей с задержкой
психического развития……...38
Красноярова Н.И., Понушкова А.Н., Волков С.А.
Роль дополнительного образования в социальной
адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья……44
Михеева Н.В.
Воссоздание словесно-музыкальных образов литературных героев в процессе
изучения художественных произведений с детьми с нарушениями слуха……...49
Наумик Н.Я.
Организация взаимодействия специального дошкольного
учреждения и семьи, воспитывающей ребенка с
особенностями психофизического развития……52
Ожогина И.А., Балдарова Т.Б.
Создание ситуации успеха при обучении английскому языку
детей с ограниченными возможностями здоровья……..64
Радивон М.Н.
Психологическая поддержка матери ребенка с особенностями психофизического
развития в условиях учреждения дошкольного образования…….69
Реховская О.М., Замятина Ю.Б.
Учет индивидуально-психологических особенностей
обучающихся с особыми образовательными потребностями……74
Селецкая Е.М.
Использование авторских электронных ресурсов
в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья……..78

Сельдюков Ю.А.
Методы и приёмы физического воспитания
обучающихся с нарушениями слуха…….82
Семенова Л.В.
Особенности формирования коммуникативных
навыков у детей с расстройствами аутистического спектра……..85
Скорб И.П.
Коррекция общего недоразвития речи у детей
дошкольного возраста посредством театрализованной деятельности……..88
Скрипская И.И.
Развитие инициативности и самостоятельности
у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи……93
Смоленцева О.С.
Формирование коммуникативных компетенций
у обучающихся с нарушениями слуха на уроках литературы……99
Тободоржиева Ж.Ж., Гомбоева Д.А.
Особенности обучения детей с детским церебральным
параличом на уроках русского языка и литературы……..102
Унгур В.Н.
Формирование словоизменения глаголов у детей
старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи ……..106
Филатова Н.П.
Патриотическое воспитание детей
с ограниченными возможностями здоровья…..…110
Халтинова Т.С.
Специфика обучения детей с особыми
образовательными потребностями: из опыта работы учителя…….113
Хонгодорова В.Н., Якимова О.В.
Способы коррекции интеллектуальной деятельности
обучающихся с задержкой психического развития……...117
Цыдыпова Э.Д., Дмитрова С.М.
Особенности развития связной речи у детей
с ограниченными возможностями здоровья……...120
Щерба Н.Н.
Формирование коммуникативных навыков
у обучающихся с расстройствами аутистического спектра …….125
Шитикова Г.И.
Особенности взаимодействия учителя с детьми с
расстройствами аутистического спектра……134

Профориентационная работа в школе-интернате с обучающимися с нарушениями слуха

***Албахтина Людмила Михайловна*,**
воспитатель первой категории
ГБОУ «Семёновская школа-интернат»
(Россия, Республика Марий Эл, с. Семеновка)

Аннотация. В статье описывается специфика профориентационной работы с обучающимися с нарушениями слуха в условиях школы-интерната. Актуальность проблемы обусловлена необходимостью правильного выбора профессии для данной категории обучающихся, что имеет решающее значение в социально-реабилитационном плане. Автор рассматривает некоторые из форм профориентационной работы, осуществляемые с обучающимися с нарушениями слуха в процессе воспитательского сопровождения: диагностику профессионального выбора, ознакомление со списком учебных заведений для лиц с нарушением слуха, ориентацию на конкретную ситуацию на рынке труда.

Ключевые слова: обучающиеся с нарушениями слуха, социально-трудовая адаптация, профориентационная работа.

Выбор профессии тогда удачен, когда работа доставляет удовлетворение от трудовой деятельности. Это означает, что она соответствует физическим и духовным способностям человека, его психическим особенностям, состоянию здоровья, интересам, знаниям и умениям. Очень часто ученики, а особенно учащиеся с нарушением слуха, теряются при выборе профессии и не могут остановить свой выбор на конкретной профессии.

Готовность учащихся сознательно выбирать профессию обусловлена такими факторами, как информированность о наиболее распространенных видах труда, знание требований, предъявляемых в конкретных видах труда к субъектам трудовой деятельности, умением правильно оценить личные качества для овладения избранной специальностью [3, с. 28].

Учащиеся с нарушением слуха слабо ознакомлены с разнообразными видами труда в той или иной области. Это приводит к однообразию в выборе профессии, недостаточной устойчивости интересов. В связи с этим первоочередной задачей школы является ознакомление детей с нарушением слуха со значительно большим количеством профессий вообще, и особенно с теми, которые им вполне доступны. Значимо также сотрудничество школы и семьи, их взаимопонимание и взаимопомощь, так как это содействует успеху в жизненно важном самоопределении старшеклассников. Зачастую родители выпускников тоже не могут помочь своим детям, так как сами не владеют информацией о профессиональных образовательных учреждениях, не знают о профессиональных предпочтениях своих детей. Школа играет основную, иногда решающую роль в оказании помощи определения правильного выбора учащихся.

Существует ряд проблем, которые стоят перед выпускниками с нарушением слуха.

Во-первых, проблема в выборе профессии существовала всегда, а для людей с ограниченными возможностями этот вопрос еще более актуален. Большое количество учащихся с ОВЗ, заканчивая учебные заведения, не работают по своей специальности. Из-за личностных особенностей выпускникам с ОВЗ сложно выбрать специальность по душе.

Во-вторых, неадекватный выбор профессии, расплывчато - легкомысленное «просто захотелось», «друг пошел, и я с ним», «так получилось» – могут повлечь за собой необходимость ее смены в дальнейшем, когда выпускник на деле осознает, что данный вид деятельности ему неинтересен или сложен; как следствие – потеря времени, огорчение родителей из-за неудачи ребенка, потеря у выпускника желания двигаться дальше, искать другие источники.

В-третьих, старшеклассников с ОВЗ необходимо заранее готовить к осознанному выбору профиля обучения, опираясь на возрастные и психофизические особенности здоровья и склонности. Во всем этом поможет разобраться профориентационная работа, которая специально создана помочь в оптимизации процессов профессионального самоопределения учащихся [2, с. 54].

Целью профориентационной работы с лицами ОВЗ является подбор направлений профессией, которые бы максимально соответствовали физическому и психическому развитию и состоянию здоровья, которые бы отвечали способностям человека, его интересам и что немаловажно – потребностям рынка труда.

Задачи профориентационной работы с детьми с ОВЗ:

• развитие трудовых навыков и трудовых качеств;

• предоставление доступной информации о профессиях, их важности, особенностях и путях профессиональной подготовки;

• формирование установки на труд и позитивное отношение к нему в любых формах и проявлениях.

Планируемые результаты профориентационной работы с обучающимися:

1. Получение знаний учащимися о специфике современного рынка труда.

2. Сформированность у обучающихся адекватных представлений о себе и о своем профессиональном соответствии.

3. Осознанный выбор будущей профессии.

Формы профориентационной работы с детьми ОВЗ достаточно многообразны [5]:

• уроки по образовательным предметам;

• уроки профессионально-трудового обучения;

• проведение специальных профориентационных уроков и бесед;

• участие в общественно-полезном труде;

• экскурсии на предприятия, в профессиональные учебные учреждения;

• встречи с представителями различных профессий;

• тестирование, анкетирование;

• показ презентаций об учебных и профессиональных учреждениях. [4, с. 33].

Практически все обучающиеся старших классов перед выпуском из школы определяются со своим дальнейшим жизнеустройством, делают выбор своей будущей профессии и намерены обучаться в профессиональных техникумах.

Большую роль в успешной профессиональной ориентации в стенах школы-интерната играет работа воспитателя. Он может помочь в выборе профессий, в развитии адекватного отношения к себе и к своим возможностям, в осознании важности и необходимости самоопределения и активного отношения к ситуации выбора профессии, основанного на понимании своих желаний и возможностей. Проблема профессионального самоопределения всегда актуальна. Работая по данной теме, всегда ставится цель - познакомить учащихся с миром профессий, которые подходят для детей с нарушением слуха и оказать помощь в выборе профессии. Воспитательская деятельность включает в себя диагностику оценивания профессионального выбора учащихся, ознакомления их со списком учебных заведений для лиц с нарушением слуха и ориентацию их на конкретную ситуацию на рынке труда. Одной из форм профориентационной деятельности является экскурсия, поскольку оказывает большое влияние на формирование интереса к профессии, так как сочетает в себе наглядность и доступность восприятия с возможностью анализировать, сравнивать, делать выбор. Совместная работа педагога с обучающимися по поиску данных об учебных заведениях в сети интернет вызывает особый интерес. В рамках сотрудничества воспитателя, социального педагога, психолога, организуются тренинговые тематические занятия, беседы о профессиях, показ презентаций о предприятиях, куда после учебы могли бы трудоустроиться выпускники, игры и викторины, участвуя в которых глухие и слабослышащие воспитанники могут почувствовать себя частичкой общества – личностью, активно участвующей в выборе жизненного пути.

Правильный выбор профессии для глухих обучающихся имеет решающее значение в социально-реабилитационном плане. Проблема профессионально-трудовой подготовки, профессиональной ориентации и социально-трудовой адаптации глухих обучающихся является одной из самых актуальных.

Школа помогает в этом направлении путем политехнизации школьного образования, целенаправленной профориентации, повышения качества общего образования и уровня социальной адаптированности неслышащих. Одна из задач специальной школы – помочь глухим учащимся выбрать доступную, интересную и нужную профессию, овладеть ею и успешно трудиться в трудовом коллективе. Эта задача достаточно эффективно решается при хорошо организованной и действенной профориентационной работе среди глухих учащихся. Профориентация ведется в процессе изучения школьной программы на факультативных занятиях в кружках, с помощью

специальных книг, справочников, наглядных пособий, учебных фильмов. В систему профориентационной деятельности школы необходимо вводить работу с родителями по подготовке учащихся к правильному выбору профессии.

После окончания нашей школы глухие и слабослышащие выпускники продолжают обучение в массовых учреждениях среднего профессионального образования, где они обучаются совместно со слышащими сверстниками. Неслышащие обучающиеся хорошо адаптируются в средних специальных учебных заведения, осваивают учебную программу. Создавая благоприятные условия учащимся для постепенной, мягкой интеграции инвалидов по слуху в среду слышащих сверстников, помогая выбрать и освоить профессию, которая имеет спрос на рынке труда, способствуя интеллектуальному развитию и получению прочных знаний, школа решает очень важную государственную проблему социальной адаптации неслышащих детей [1, с. 44].

Таким образом, профориентационная работа в школе-интернате для обучающихся с ОВЗ направлена на качественное удовлетворение социальных потребностей обучающихся и их родителей. Ведь именно из школы дети должны вынести умение выдерживать трудовую нагрузку, доводить начатое дело до конца, уважать рабочего человека. Все эти качества необходимы в любой профессии и могут эффективно помочь учащимся сориентироваться в многообразном мире профессий и правильно выбрать дальнейший учебный и профессиональный путь и успешно социализироваться в обществе.

Литература:

1. Аленкина, О.А. Профессионально-трудовая социализация молодежи с ограниченными возможностями здоровья / О.А. Аленкина, Т.В. Черникова. – М. : Глобус, 2009. – 90с.

2. Ерёмина, О.П. Профессионально-трудовая подготовка неслышащих в современных условиях : учебное пособие / О.П. Еремина. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 78 с.

3. Малафеев, Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия / Н.Н. Малафеев. – М. : Просвещение, 2010. – 319 с.

4. Советова, Е.В. Предпрофильная подготовка в школе / Е.В. Советова. – Ростов н /Д. : Феникс, 2008. – 288 с.

5. Черникова, Т.В. Профориентационная поддержка самоопределения старшеклассников / Т.В. Черникова. – М. : Планета, 2011. – 304 с.

Ситуация успеха – условие интеллектуального развития детей с ограниченными возможностями здоровья

Бальжинимаева Дарима Эрдынеевна,
Ломакина Татьяна Станиславовна,
учителя русского языка и литературы
МАОУ «СОШ № 60 социальной адаптации детей-инвалидов»
(Россия, Республика Бурятия, г. Улан-Удэ)

Аннотация. В статье описывается специфика обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Актуальность проблемы обусловлена необходимостью выбора соответствующих особенностям данной категории детей педагогических технологий обучения. Авторы рассматривают технологию обучения успехом как одну из эффективных технологий, где успех выступает источником внутренних сил ребенка, рождающим энергию для преодоления трудностей, возникающих из-за физических или психологических особенностей ребенка, содействует становлению достоинства ученика как личности.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, технология обучения успехом.

Не смотря на использование различных образовательных инновационных технологий, интерактивных ресурсов, постоянное обновление образовательных форм и методов обучения, глобальные изменения информационного пространства, ведущая роль в содействии развитию личности по-прежнему принадлежит учителю, который, по мнению советского педагога Генриха Нейгауза, не может создать таланты, но может создать почву, на которой растут и процветают таланты. Анатолий Гин [1] считает одним из основных методов в работе опытного учителя принцип деятельности и делает вывод, что в ученике посредством создания ситуации успеха можно взрастить не только много знающего, но еще и деятельностного, умеющего применить полученные знания на практике, активного человека со сформировавшимися личностными качествами.

Педагоги МАОУ «СОШ № 60 социальной адаптации детей-инвалидов» считают, что нужно последовательно и сознательно создавать на уроке для каждого ребенка с ограничениями здоровья ситуацию успеха, давать ему возможность осознать свои способности, пережить радость достижения, поверить в себя.

Достичь хороших результатов в общении с детьми с ограничениями здоровья помогает, в первую очередь, доброжелательное отношение учителя к каждому ученику, его умение создать условия, обеспечивающие спокойствие ученика, чтобы помочь каждому ребенку с ограничениями здоровья поверить в себя, развить у него творческую активность для интеллектуального развития. Особенно актуально стоит данный вопрос в школе адаптации при обучении детей с инвалидностью, потому как многие из них из-за различных форм ограничения и видов заболеваний не верят в свои способности. Успех и радостные импульсы от успеха, получаемые ребенком-инвалидом и ребенком с ОВЗ на уроке, являются стимулами ак-

тивности, желания учиться, развития интереса, если подходить к обучению детей данной категории с учетом их индивидуальных психофизиологических особенностей и недостатков физического здоровья.

Компетентность и профессионализм учителя, работающего в условиях индивидуального подхода к обучению особенных детей, включает в себя знание многих аспектов из других областей наряду с педагогическими компетенциями. Учитель должен сочетать в себе, кроме знания методики преподавания учебного предмета, широкую осведомленность в медицинских терминах, диагнозах, понимание таких научных предметов, как основы психологии, социологии, чтобы умело распорядиться этими знаниями во благо обучаемого.

В повседневной работе с учениками с ограничениями здоровья приходится сталкиваться с неумением, иногда с нежеланием выполнять домашние задания, расширять запас своих знаний. Потеря оптимизма у ребенка является одной из серьезных проблем обучения. Возникают вопросы: каковы причины потери интереса к учебе у учеников с ОВЗ? Как влияют на данную ситуацию формы и методы обучения, применяемые учителями? Что способствует формированию интереса у учащихся к учебному процессу?

Вопросам стимулирования обучаемых в педагогической науке всегда придавали большое значение. Отечественные педагоги Ш.А. Амонашвили, В.Ф. Шаталов, А.С. Белкин в своих научных работах, раскрывающих способы педагогических технологий, выделяли способность учителя создавать на уроке положительный эмоциональный настрой, чтобы ученики испытывали удовлетворение и радость от узнавания нового, чтобы приобретение знаний сопровождалось ощущением успеха.

Ш.А. Амонашвили указывал на отличие субъективной успешности от объективной и обращал внимание на соотношение успеха и самооценки человека. Ученый понятие «успех» обоснованно не отделяет от понятия «неуспех». Опытный учитель знает, что постоянная опека и ограждение ученика от отрицательных эмоций может иметь обратный эффект и формировать отрицательное отношение ученика к обучению.

Педагоги Ю.К. Бабанский, П.И. Пидкасистый, В.Ю. Питюков так же убеждены в необходимости создания ситуаций успеха в обучении, как и В.А. Сухомлинский [2], создатель педагогической системы, основанной на уважении к личности ребенка. Он утверждал, что методы, используемые учителями в учебной деятельности, должны вызывать прежде всего у ребенка интерес к познанию окружающего мира, а учебное заведение должно стать для него «школой радости». Радости общения, радости познания, радости творчества, ведь это служит главным смыслом творческой деятельности учителя: создать каждому ученику ситуацию успеха.

Академик Август Белкин уделяет большое внимание созданию ситуации успеха и предостерегает учителя от неосторожных действий в педагогической работе, утверждая, что одно неосторожное слово, один непроду-

манный шаг учителя могут надломить ребенка так, что потом не помогут никакие воспитательные ухищрения.

Профессор Виталий Сластенин, особое внимание уделявший психическому здоровью подопечных, надежным путем создания ситуации успеха считает дифференцированный подход к определению содержания деятельности и характера помощи учащимся.

И, действительно, в переживании ситуации успеха особенно нуждаются учащиеся с ограничениями здоровья, испытывающие определенные затруднения в учении, в связи с чем учителю, работающему в условиях индивидуального обучения, необходимо ставить перед собой задачу, нацеленную на формирование у учащегося желания как можно лучше выполнить учебное задание, что и является ступенькой к успеху. В опыте учителей школы социальной адаптации детей-инвалидов с этой целью используются, к примеру, задания, с которыми учащиеся этой категории могли бы справиться с наименьшими затруднениями, и лишь потом переходить к более сложным упражнениям (так называемые сдвоенные задания, где первое задание является подготовительным этапом перед выполнением более сложного задания). Естественными ступеньками в достижении успеха должны быть и словесные поощрения, подбадривающие ученика, вызывающие у него уверенность в своих силах, стремление соответствовать оценке учителя, и также большое значение в создании ситуаций успеха имеет общая морально-психологическая атмосфера при выполнении учебных заданий. Умелое использование учителем методов создания ситуаций успеха для активизации познавательной деятельности, проявления практической инициативы и желания самосовершенствоваться приводит к вдохновению и творческому сотрудничеству учителей с учащимися. К.Д. Ушинский считал, что интерес к учению появляется только тогда, когда есть вдохновение, рождающееся от успеха в овладении знаниями.

Таким образом, учитель, работающий в обстановке индивидуального развития детей, требующих особого подхода, должен уметь создавать такие условия, в которых каждый ребенок испытывал бы уверенность в себе, внутреннее удовлетворение; должен помнить, что ребенку необходимо помогать добиваться успеха на каждом этапе его учебной деятельности.

Из чего складывается успех?

- Из желания, чтобы успех пришел.
- Из веры, что успех рано или поздно придет.
- Из приложенного труда.
- Из удовольствия от выполненной работы.
- Из уверенности в своих силах.
- Из умения доводить начатое дело до конца.

Именно учитель, заинтересованный в успехах своих учеников, создает ситуацию успеха ребенку своим умением поддержать ученика вовремя, придать ему уверенности в его силах и возможности превозмочь себя, помочь преодолеть «ленность», порожденную зачастую причинами отставания, пробелами, дать ему установку на завтрашнюю радость и, главное,

убедить его в том, что успехом он обязан прежде всего самому себе. И даже интеллектуально пассивному ученику исподволь создавать ситуацию успеха, чтобы он мог почувствовать себя творческой личностью: *«Без твоей помощи твоим одноклассникам не справиться…»,* или показать ребенку, что ему помогут, что его достижения при выполнении заданий интересуют его товарищей и маму, что он не один с этими непонятными домашних работами и т.д.: *«А вы знали о том, что Андрей уже разбирается в том-то, он не забыл и хорошо усвоил тему предыдущего урока, вы можете ему помочь в выполнении вот этого задания»; «Тебе сегодня особенно удалось это объяснение»; «Больше всего мне в твоей работе понравилось…»; «Наивысшей похвалы заслуживает эта часть твоей работы...»* или учитель говорит: *«Ты сейчас правильно ответил, молодец, за первую часть урока ты уже заработал «4»; поэтому еще постарайся вникнуть...».*

Методическая система «Технология успеха обучения» преследует цели:

- Активизировать учебное познание.
- Создавать проблемные ситуации и поиск решения проблемы.
- Ориентировать и формировать личностный смысл учения.
- Адекватно рассчитывать уровень сложности учебных заданий.
- Учить ребят творчески мыслить.
- Индивидуализировать обучение соответственно с интеллектуальными возможностями учеников.
- Вызвать и поддержать у ребёнка желание учиться.
- Создать обстановку комфортности для ученика.
- Развивать способности мыслить свободно, без страха, творчески.
- Дать возможность каждому расти настолько, насколько он способен.

Работая в школе адаптации детей-инвалидов, приходишь к пониманию, что учитель сочетает в себе не только знание предмета и методики его преподавания, включая педагогические компетенции, но и понимание основ социологии, психологии и осведомленность в медицинских терминах, диагнозах и т.д. Именно учитель как креативная личность, обладающая высоким профессионализмом и авторитетом, в доброжелательной, успешной обстановке обеспечивает вхождение детей с ограниченными возможностями здоровья в мир культуры, социальных отношений, где ученик с проблемами здоровья, как любой другой ребёнок, хочет ощущать уважение и признание. Создание же на уроке ситуаций успеха позволит ученикам с проблемами в обучении всесторонне раскрыть свои способности, приобщаясь к духовному наследию прошлого и новейшим достижениям человеческой цивилизации. Ученики нашей школы, разные по своим личностным устремлениям, индивидуальным способностям и характерам, условиями жизни, все они, превозмогая свои недуги и ограничения, не остаются равнодушными к своим результатам, приобретениям и победам, которых они достигают с любимыми своими учителями в стенах школы радости познаний, школы с творческим потенциалом, ощущая при этом

своё продвижение, свой личностный рост при поддержке социума, психолого-педагогической службы, медицинского сопровождения и любви, ответственности, инициативной поддержки родителей.

Литература:
1. Гин, А.А. Приемы педагогической техники. Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность / А.А. Гин. – Изд-во : Вита-Пресс, 2020 г. – 112 с.
2. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Изд-во : Концептуал, 2016. – 320 с.

Экотерапия – инновационный метод гармонизации эмоциональных состояний детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях дополнительного образования

Бирюк Наталья Евгеньевна,
методист
ГУ ДО детей и молодёжи
«Лидский районный центр экологии, туризма и краеведения»
(Республика Беларусь, Гродненская область, г. Лида)

Аннотация. В статье описывается применение инновационного метода гармонизации эмоциональных состояний детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях дополнительного образования. Автор рассказывает о реализации инклюзивного эколого-социального проекта «ЭкоДом и дети в нём», в котором метод экотерапии (терапии природой) рассматривается как комплекс своевременных реабилитационных мероприятий с использованием природных компонентов, что позволяет восстановить ряд нарушенных функций организма у данной категории детей.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивный эколого-социальный проект, экотерапия.

Дети с инвалидностью, дети с ограниченными возможностями… Они такие же, как все: также радуются и огорчаются, шалят иногда, мечтают о чём-то. Только им труднее всё даётся, они нуждаются в специальной среде, адекватной особым образовательным потребностям, физически и эмоционально комфортной для них, открытой для их родителей, гарантирующей сохранение и укрепление их физического и психологического здоровья.

Образование детей с ограниченными возможностями относится к числу проблем, актуальность которых не утрачивает своего значения. Ограниченные возможности здоровья не должны лишать таких детей возможности получения качественного дополнительного образования.

Многие исследователи и практикующие врачи утверждают, что замечательной помощью в восстановительных процессах, эмоциональной гармонизации, борьбе с раздражительностью и преодолении стрессовых ситуаций является экотерапия (терапия природой). Природа является богатейшей средой для развития сенсорных систем (слуха, зрения, обоняния, осязания, вкуса). Общение с объектами природы дает массу положительных

эмоций, которых так не хватает ребенку с особенностями развития. Даже простое зрительное созерцание живых существ полезно, так как оно расслабляет, умиротворяет и дает массу эстетических переживаний. Наблюдения за природными явлениями, поведением животных расширяют репертуар эмоций: радость, доброжелательность, грусть, обида, злость. Они становятся понятными и узнаваемыми. Комплекс своевременных реабилитационных мероприятий с использованием природных компонентов позволяет восстановить ряд нарушенных функций организма, усилить, воссоздать, а в ряде случаев сотворить заново способность детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) к полноценной жизни в обществе [2].

Как и любая система, работа с детьми ОПФР требует постоянного развития, обновления, поиска интересных форм организации их досуга. С целью создания адаптивной образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в Лидском районном центре экологии, туризма и краеведения начал реализацию инклюзивный эколого-социальный проект «ЭкоДом и дети в нём». Идея проекта заключается в активном развитии сенсомоторных навыков методом экологической терапии, сочетающей в себе гардено- и анималотерапию.

Для создания экотерапевтического пространства и реализации мероприятий проекта на базе нашего Центра оборудован сенсорный эко-класс, представляющий собой образовательную среду, насыщенную различного рода аудиальными, визуальными и тактильными природными стимуляторами. Это место, где очень эффективно построена педагогическая работа по развитию навыков социализации и адаптации ребёнка с особенностями развития.

Сочетание разных стимулов (света, музыки, цвета, запахов, тактильных ощущений) оказывает различное воздействие на психическое и эмоциональное состояние: успокаивающее, расслабляющее, тонизирующее, стимулирующее, восстанавливающее, что позволяет активизировать главные функции центральной нервной системы. Сенсорные стимуляторы оказывают влияние на все системы организма (обонятельную, слуховую, тактильную, зрительную, вестибулярную и др.) [1].

Важной составляющей частью занятий является использование музыкального сопровождения, которое выступает в качестве связующей нити, соединяющей меняющиеся эмоциональные состояния детей и способствует адекватному выбору модели поведенческого реагирования. Для музыкального сопровождения используется музыкальный материал: звуки природы (капли дождя, звуки моря, звуки леса, пение птиц и крики дельфинов), медитативная музыка.

Ароматерапия позволяет улучшить самочувствие, благотворно действуя на нервную систему, стимулируя процессы саморегуляции и иммунитета. Для наибольшего эффекта используются ароматические масла и засушенные лекарственные растения, имеющие различное назначение: тонизирующее, стимулирующее иммунитет и расслабляющее. Для тонизиро-

вания организма используются ароматы, улучшающие работоспособность, дающие прилив сил и энергии: грейпфрута, апельсина, бергамота, лимона, лимонника. Для расслабления применяются запахи, устраняющие депрессивное состояние, неврозы и перевозбуждение: мяты, мелиссы, лаванды. Для стимуляции иммунитета подходят эфирные масла эвкалипта, аниса, ромашки, чайного дерева, хвои.

Интерактивные сенсорные панели, изготовленные из природных материалов различной структуры, тактильная дорожка предназначены для развития тактильных ощущений, зрительной памяти, логического мышления, имеют эффект лечебного массажа, снимают усталость и стресс.

Песочные игры с использованием светового арт-модуля развивают моторику пальцев, а также действуют на ребёнка как лечебный массаж, снимают усталость и стресс. Через вовлечение в творчество мы положительно влияем на физическое и психическое состояние детей.

Для обеспечения индивидуальной образовательной потребности ребёнка с особенностями развития разработана индивидуальная программа «Экотерапия», целью которой является интеллектуальное и эстетическое развитие в процессе овладения элементарными приёмами работы с живым природным материалом.

Основным моментом актуальности и эффективности программы является сочетание в себе нескольких элементов: образовательный (знакомство с миром растений и животных), реабилитационный (элементы анимало- и гарденотерапии), коммуникативный (стимуляция речевой активности и социальной адаптации), коррекционный (развитие моторики, упражнения на чередование напряжения/расслабления). В практической части занятий используются элементы арт-терапии, включающей основные виды творческой деятельности (выполнение аппликаций, рисунков, флористических композиций). Важным методом работы является включение родителей в активное развитие ребенка (выполнение совместных заданий, упражнений, игр и др.).

В учебном процессе широко используются невербальные формы общения, которые позволяют ребёнку получать эмоциональную поддержку: ласковая интонация, поглаживание, пожатие руки, контакт на уровне глаз.

В ходе реализации индивидуальной программы «Экотерапия» используются инновационные методы: гардено- и анималотерапия.

Гарденотерапевтический метод опирается на взаимодействие ребенка с ограниченными возможностями с природой как процесс постоянного сопереживания, соучастия, эмпатии. Ухаживая за растениями, ребёнок получает социально-бытовые навыки, а это важнейший элемент социальной адаптации. Одновременно у него развивается память, снимается мышечное напряжение рук, развивается моторика и логическое мышление, эстетический вкус, расширяется кругозор и представления об окружающем мире. Погружаясь в мир флоры, учащиеся забывают о своих тревогах, открывая для себя новый мир, который способствует стабилизации их эмоционального состояния. Экотерапевтические занятия способствуют расширению

жизненного пространства детей, изменяют представление об окружающем мире, воспитывают внимательное и бережное отношение к природе, позволяют в естественных условиях закрепить информацию о природных процессах и окружающей среде, совершенствовать наблюдательность, логическое мышление, приобретать исследовательские навыки и главное – адаптироваться в окружающем мире[3].

Анималотерапевтический метод расширяет сенсорный опыт ребенка, развивает целостность восприятия, дает импульс фантазии и воображению. На базе Государственного учреждения дополнительного образования детей и молодёжи «Лидский районный центр экологии, туризма и краеведения» оборудован уголок живой природы, в котором содержится большое количество животных (кролики, хомячки, черепахи, рыбки, попугаи, морские свинки). Проводя время в живом уголке, дети имеют возможность наблюдать за повадками животных, вместе с педагогом ухаживают за обитателями, устанавливают сходства и различия животных. Соприкосновение с живыми существами помогает наладить контакт с новым для детей социальным окружением, чувствовать себя более уверенным. Животное забирает часть тревог и забот у детей, помогает отвлечься от негативных эмоций и вызывает устойчивый познавательный интерес. Дети с особенностями развития с удовольствием включаются в анималотерапевтические игры и упражнения, которые вызывают у них положительные эмоции, помогают тактильной стимуляции. В глазах этих деток появляется блеск, а на лицах – улыбка.

Представленная система работы с учащимися с ОПФР не претендует на уникальность, а лишь раскрывает один из аспектов психологической помощи детям посредством природы в условиях учреждений дополнительного образования детей и молодёжи.

Литература:

1. Аннотация и методические рекомендации по использованию сенсорной комнаты. Волшебный мир сенсорных комнат не оставляет равнодушным никого: сайт. – URL: http://li.i-docx.ru/28metodichka/140078-1-annotaciya-metodicheskie-rekomendacii-ispolzovaniyu-sensornoy-komnati-volshebniy-mir-sensornih-komnat.php (дата обращения: 15.11.2021).

2. Глазычев, С.Н. Экологическая культура учителя: методическая система, педагогические технологии, диагностика / С.Н. Глазычев, С.С. Кашлев, А.А. Марченко. – М. : Горизонт, 2004. – 140 с.

3. Кошелева, А.А. Поддержка адаптируемых детей раннего дошкольного возраста методами анималотерапии и экотерапии / А.А. Кошелева, Н.Н. Капустина, Н.С. Кунченко // Психологические науки. – 2016. – URL: http://cyberleninka.ru (дата обращения: 14.04.2022).

Формирование нравственно-эстетического мировоззрения у обучающихся с нарушениями слуха при изучении лирических произведений

Григорьева Светлана Геннадьевна,
учитель русского языка и литературы
ГБОУ Республики Марий Эл «Семеновская школа-интернат»
(Россия, Республика Марий Эл, с. Семеновка)

Аннотация. В статье описывается опыт формирования нравственно - эстетического мировоззрения у обучающихся с нарушениями слуха на уроках литературы при изучении лирических произведений. Автор указывает на необходимость создании условий для формирования нравственных компетенций у данной категории обучающихся и рассматривает основные направления работы в деятельности учителя: формирование и развитие способности понимать смысл стихотворного текста; развитие интонационного компонента речи учащихся и развитие динамичности и продуктивности запоминания стихотворений.

Ключевые слова: обучающиеся с нарушениями слуха, уроки литературы, нравственно-эстетическое мировоззрение, нравственные компетенции.

Формирование нравственных компетенций невозможно без привлечения учащихся к искусству поэзии.

Лирическое произведение – это, прежде всего, картина внутренней жизни человека, его индивидуальных конкретных переживаний, впечатлений, раздумий, настроений, мыслей и чувств, которые возникли у поэта под влиянием обстоятельств жизни.

Для учащихся с нарушением слуха, речь и мышление которых отличается определённым своеобразием, изучение лирических произведений представляет значительную сложность. Они не чувствуют мелодики и ритмики стиха, выразительности рифмы, а речевое недоразвитие затрудняет понимание содержания лирического произведения [1]. После проведения соответствующей работы они с удовольствием заучивают стихи, но возможности самостоятельного освоения лирики у них ограничены.

Основные направления работы над лирическим произведением: формирование и развитие способности понимать смысл стихотворного текста; развитие интонационного компонента речи учащихся и развитие динамичности и продуктивности запоминания стихотворений.

В школе для учащихся с нарушениями слуха изучаются следующие виды лирических произведений: пейзажная лирика, вольнолюбивая лирика, гражданская лирика, лиро-эпические произведения, любовная лирика.

В художественной литературе классические образы человеческой духовной жизни представлены вместе с природой. Природа входит органической частью в понятие «Родина». В каждом пейзажном стихотворении поэт выражает своё мировосприятие, рисует такие картины природы, которые созвучны его внутреннему настроению. Учащиеся должны не только представить эти картины, но и понять вызванные ими чувства поэта. Для этого изучение всякого лирического произведения должно начинаться с

выразительного чтения. В первый раз стихотворение должно быть прочитано учителем. Правильное, достаточно громкое, выразительное чтение учителя, интонации его голоса, мимика должны вызвать у учащихся определённые чувства, соответствующие эмоциональному настроению произведения. В процессе анализа лирического произведения пейзажного характера особое внимание уделяется словарной работе.

В школьную программу по литературе включены лиро-эпические произведения как небольшие по объёму («Крестьянские дети», «На Волге» Н.А. Некрасова; «Песнь о вещем Олеге» А.С. Пушкина), так и достаточно объёмные, сложные (поэмы «Мцыри» М.Ю. Лермонтова; «Мороз Красный нос» Н.А. Некрасова; «Василий Тёркин» А.Т. Твардовского).

Изучение лиро-эпических произведений включает: рассказ учителя об истории создания произведения; чтение произведения учителем и учащимися; чтение и анализ отдельных частей произведения; обобщающую беседу о характерах персонажей, идейно-тематической направленности и эмоционально-эстетической направленности произведения; чтение наизусть отрывков из произведения; выражение учениками собственного отношения к прочитанному.

В лиро-эпических произведениях описываются конкретные события из жизни человека, а иногда и вся его жизнь. Поэтому изучение таких произведений требует большого объёма словарной работы, определённых знаний об эпохе, в них отображённой, о быте и нравах людей этой эпохи.

Анализ лиро-эпических произведений проводится в соответствии с логикой повествования, когда последовательно рассматриваются отдельные эпизоды, отмечается их образность, выразительность, выявляется психологический подтекст. На заключительном занятии формируется обобщающий вывод об идейной направленности произведения и его эмоционально-эстетической ценности.

Подростки с нарушениями слуха самостоятельно к лирике не обращаются. Она трудна для их понимания. В этом возрасте работа над содержанием стихотворения проводится в несколько этапов:

1. Формирование мотивации для заучивания стихотворения наизусть. Выразительное, эмоциональное, яркое прочтение программного стихотворного текста учителем.

2. Работа над содержанием стихотворения: объяснение незнакомых слов; создание сюжетной иллюстрации (каждому даю задание нарисовать несколько строк из стихотворения и подписать их своими словами или словами из стихотворения – получается серия рисунков к поэтическому произведению; нотирование стихотворения (проставление словесного и логического ударения, пауз); выразительное чтение стихотворения с учётом нотирования; обыгрывание содержания стихотворения в действиях с использованием элементов фонетической ритмики, естественных жестов, с учётом ритма и темпа стихотворения; эмоциональная оценка содержания стихотворения.

3. Домашнее задание: заучивание стихотворного текста на основе самостоятельно нарисованных иллюстраций по содержанию и нотированного текста стихотворения.

В юношеском возрасте обучающиеся с нарушениями слуха начинают интересоваться поэзией. К этому времени у них накапливается определенный жизненный опыт, повышается уровень эмоционального и эстетического развития, появляется опыт чтения стихов и осмысления выразительных языковых средств. Старшеклассников интересуют проблемы добра и зла, дружбы и любви, поисков правды и смысла жизни, т.е. извечные общечеловеческие проблемы, правильное решение которых так необходимо в юности для формирования собственного жизненного мировоззрения.

Лирика никогда не раскрывает обстоятельств жизни человека, его поступков, она передает лишь его переживания, вызванные теми или иными жизненными явлениями, его мировосприятие. Эта особенность лирики с трудом осознается учащимися с нарушениями слуха, которые чаще всего оказываются неподготовленными к восприятию внутреннего мира лирического героя. Поэтому в старших классах, стихотворения рассматриваются не отдельно, а в контексте творчества поэта и отчасти в историко-литературной перспективе.

В старших классах работа над содержанием стихотворения также проводится в несколько этапов.

1. Презентация: Изучение биографии поэта и анализ стихотворений, включённых в программу для изучения.

2. Работа над содержанием стихотворения: объяснение незнакомых слов; анализ сюжетной линии стихотворения; эмоциональная оценка содержания; нотирование стихотворения (в 11, 12 классах – самостоятельно); выразительное чтение стихотворения с интонационной передачей чувств лирического героя.

3. Домашнее задание: заучивание стихотворного текста.

При прочтении учащимися наизусть стихотворного текста больше всего оценивается интонационная передача чувств и переживаний лирического героя.

Выразительное чтение, помимо всех его учебных достоинств, важно в широком педагогическом смысле. Оно приучает учащихся с нарушениями слуха к культуре выражения чувств, даёт радость эстетической формы переживания. Этот приём работы оказывается одним из путей к искусству общения.

Таким образом, являясь высшим выражением духовной культуры народа, поэзия играет чрезвычайно важную роль в формировании нравственных идеалов и эстетических потребностей личности, особенно в период ее становления и развития. Чувства, отражаемые лирическим произведением, побуждают читателя пристальнее вглядываться в себя, полнее понимать окружающий мир. Школьники с нарушениями слуха способны в полной мере осваивать стихотворные тексты при определенной организа-

ции занятий. Задача педагога состоит в создании условий для реализации этих способностей.

Литература:
1. Речицкая, Е.Г. Развитие эмоциональной сферы детей с нарушенным и сохранным слухом. Раздаточный материал / Е.Г. Речицкая, Т.Ю. Кулигина. – М. : Книголюб, 2006. – 16 с.

Комплексный подход к развитию связной речи обучающихся с нарушениями слуха

Иванова Наталья Анатольевна,
учитель русского языка и литературы
Лебедева Алина Анатольевна,
учитель начальных классов
ГБОУ Республики Марий Эл «Семеновская школа-интернат»
(Россия, Республика Марий Эл, с. Семеновка)

Аннотация. В статье описывается специфика развития связной речи у обучающихся с нарушениями слуха. В связи с тем, что развитие связной речи у данной категории обучающихся является одной из актуальных проблем в современной специальной методике обучения языку школьников с нарушениями слуха, комплексный подход, предполагающий взаимосвязь всех компонентов обучения речи, рассматривается как эффективный на уроках гуманитарного цикла в начальной и в средней школах. Авторы выделяют особенности развития связной речи на разных этапах обучения.

Ключевые слова: обучающиеся с нарушениями слуха, развитие связной речи, уроки гуманитарного цикла.

Развитие связной речи учащихся с нарушениями слуха было и остается одной из самых актуальных проблем в современной специальной методике обучения языку неслышащих школьников. В этой связи комплексный подход, предполагающий взаимосвязь всех компонентов обучения речи, является наиболее эффективным на уроках гуманитарного цикла как в начальной, так и в средней школе.

Основная задача развития связной речи – научить детей излагать свои мысли, чувства и желания в нескольких предложениях, а также строить развернутый монолог о своих переживаниях и впечатлениях обо всем, что происходит в их жизни, то есть научить создавать текст, высказывание.

Овладение программным содержанием общеобразовательной школы основывается как на традиционных методиках обучения глухих языку, так и на современных подходах к обучению в соответствии с новыми требованиями ФГОС. Следовательно, возникает необходимость специальной работы над связной речью, так как от этого в большей степени зависит уровень социализации неслышащих школьников.

Обучение связной речи происходит на всех этапах обучения [1; 2]:

1. Начальный этап – начальная ступень – учащиеся овладевают простейшими средствами межфразовых связей.

2. Второй этап – в последних классах начальной ступени - учащиеся работают над словосочетанием и предложением, знакомятся с грамматическими признаками частей речи, характером их связей в словосочетании и предложении, с порядком слов в предложении.

3. Третий этап – средние классы – учащиеся овладевают более сложными видами межфразовой связи, формируют умения в практическом выделении их в тексте и образовании на этой основе элементарных навыков редактирования.

4. Четвертый этап – по программному содержанию соответствует VIII-IX классам основной школы – учащиеся, изучая систематический курс синтаксиса, знакомятся с понятиями, важными для осознания средств межфразовых связей.

Выбранная тема актуальна. Работа над восприятием, усвоением, закреплением и воспроизведением словаря проводится не только на уроках, но и в процессе внеурочной деятельности (внеклассное чтение, классные часы, внеклассные мероприятия).

А проблем в обучении языку достаточно. Особенно это видно по итогам диагностики, которая проводится на каждом этапе обучения. Выявляется следующее.

Малый запас слов, обусловлен тем, что слабослышащий ребенок не может самостоятельно уловить речевые единицы из речи окружающих (необходима специальная работа).

Неточность понимания значений употребляемых ребенком слов, («умываться» вместо «умывальник» или вместо «мыло»; «горячий» вместо «утюг»; «температура» вместо «термометр» и т.п.).

Замены близких по звучанию слов: кочка-кошка, молоток-потолок, порошок- петушок, ворота- ворона.

Искажение окончаний слов.

Опускание безударных приставок и суффиксов.

Выпадение согласных звуков при их стечении.

Замены акустически близких звуков, («колос» вместо «голос», «гардина» вместо «картина»).

Для слабослышащего младшего школьника на начальном этапе обучения донести необходимый программный речевой материал можно только через игру.

На разных этапах урока используются разные виды игр:

I. В первую очередь речевые игры-упражнения – на всех этапах урока.

1. Соотнесение слова с обобщающим понятием (огурец – овощ, груша – фрукт и т.д.)

2. Расширение объема обобщающего понятия. Например: «Яблоко – это фрукт. А какие еще вы знаете фрукты?». Бежать – это быстро двигаться. А какие вы еще знаете слова, которые обозначают движение людей или животных».

3. Придумывание глагола к слову – существительному. Например: дождь что делает? – капает.

4. Подбор определений к слову – существительному (день какой может быть? – солнечный, ветреный, пасмурный и т.д.).

5. К названию животного подобрать название его детёнышей или название его жилища.

6. Составление предложений, по опорным словам, данным вразброс.

7. Вставка в предложение пропущенных слов по картинкам.

8. Выполнение действий, требующих понимания различных предложных конструкций (положи карандаш на книгу, под книгу, в книгу…).

9. Ответы на вопросы по картинкам.

10. Называние цвета различных предметов (красная роза, красная машина, красное платье, красные туфли и т.д.).

Далее, чтобы замотивировать детей и подготовить к восприятию нового программного речевого материала на начальных этапах урока используются традиционные дидактические игры с предметами «Чудесный мешочек», «Что изменилось», «Не перепутай», «Накрой на стол», «Нарисуй и назови предмет» Игра в «лото и домино».

II. В качестве завершающего этапа серии уроков по какой-либо теме используются игры с элементами драматизации, которым так или иначе предшествует большая предварительная работа: чтение и анализ художественного произведения, выполнение упражнений по прочитанному, пересказ с опорой на картинки. Можно применить пальчиковый театр. Дети с большим удовольствием вживаются в роль понравившихся персонажей и это стимулирует их воспроизводить речевой материал уроков.

Также дети с удовольствием принимают участие в театральных постановках.

Во внеурочной деятельности (классный час правила поведения в магазине) используются элементы сюжетно-ролевой игры.

Постепенно к 3-4 классу работа по развитию связной речи усложняется и возникает необходимость в использовании более сложных методов и приемов в обучении. Одна из таких эффективных методик – работа по закрытой картине.

Учащиеся до определенного момента не знают содержания принесенной в класс картины. В специально созданной «ситуации заинтересованности» обучающиеся стремятся к выполнению умственных и речевых операций, направленных на узнавание изображенного.

Процесс узнавания осуществляется через разговорную речь, через диалог, который ведётся под руководством учителя между ним и классом. Чтобы узнать изображенное, учащимся необходимо, с одной стороны, спросить – поставить вопрос, а с другой – понять поступающую словесную информацию. На её основе складывается представление о содержании закрытой картины.

Изначально содержание картинок очень простое. На них изображен один персонаж и обязательно действующий. И вопросы к этой картинке

тоже самые элементарные: Кто на картинке? Что делает? Большой или маленький? Какие волосы? Какое платье? И т.д. Педагог побуждает детей задавать ему вопросы: «Спросите у меня: «Кто нарисован на картинке?». Если после двукратного повторения задания никто из класса не догадался, что надо сделать, учитель показывает вопрос, написанный на табличке. После прочтения вопроса детьми, учитель записывает на доске свой ответ полным предложением, а к концу учебного года – краткий ответ. По этим записям дети будут рисовать картинку по представлению.

В дальнейшем можно взять картинку с изображением нескольких персонажей и объектов. Соответственно усложняются и вопросы: Какое время года на картинке? Какая погода? Кто на картинке? Где стоит девочка? Что нарисовано справа? Что нарисовано слева? И тому подобное.

Итог работы по закрытой картине в начальных классах – это работа по многоплановой картинке и формирование понятия: сколько планов на картинке? Кто изображён на первом плане? Что или кто изображён на втором плане? И т.д.

Непременным условием эффективности данного вида работы является постановка вопросов обучающихся и ответов учителя. Содержание картинки должно раскрываться от общего к частному.

Аналогично строится работа по серии закрытых картинок, но вначале учитель дает установку на понимание содержания серии в целом. В процессе беседы о содержании каждой картинки школьники ведут краткие записи ответов, располагая их группами по числу картинок. В основе работы с серией закрытых картинок лежит не простое знакомство с содержанием каждой из них, а понимание развития действий. Поэтому важно, чтобы дети выделили главное в содержании каждой картинки. Это предполагает синтез, обобщение по полученным ответам основного содержания и выражение его в заголовке. Совокупность заголовков составит план, который поможет ученикам представить начало, ход и завершение событий, изображенных на серии закрытых картинок. По такому плану и ответам на вопросы к каждой картинке ученики смогут составить рассказ до показа оригинала.

Таким образом, в процессе работы по закрытой картинке глухие и слабослышащие дети учатся в строгой логической последовательности задавать вопросы об ее содержании, по словесным ответам учителя отображать его в рисунках, сравнивать их с картинкой. Эта работа проводится с целью интенсификации разговорной речи, логического мышления и творческого воображения обучающихся, совершенствования диалогической и монологической речи, закрепляет и уточняет лексику и грамматический строй, обогащает разговорно-обиходную речь.

Если в младших классах работа по развитию речи протекает в условиях организованной предметной деятельности, то в средних классах школьники овладевают речевым материалом, необходимым для различных видов будущей деятельности и для сообщения о результатах работы. Это очень

важно для обеспечения преемственности в обучении между начальными и средними звеньями.

Работа по развитию связной речи продолжается и в средних классах. Но она усложняется и соответственно меняются приемы и методы обучения, что наглядно можно проследить в методике работы по закрытой картине. Непременным условием ее эффективности является логика вопросов учащихся и ответов учителя. Содержание картинки должно раскрываться от общего к частному.

Картинки предлагаются не по порядку, а вразбивку; ведется беседа, ответы ученики записывают, группируют и по каждой картинке делают обобщение. По этим обобщениям, записанным ответам учащиеся определяют последовательность картинок, аргументируют место каждой из них. Им предлагаются вопросы: «Где первая картинка?», «Почему ты так думаешь?». Далее составляется рассказ-повествование, в котором ученики должны наиболее полно и точно, в соответствии с записанными ответами передать содержание рассказа. В средних классах им предлагается продумать и подготовить письменно серию вопросов, которые нужны для полного представления о содержании закрытой картинки и на которые потом они записывают ответы.

Не менее важным и интересным видом работы является составление рассказа по полузакрытой картинке. Для этого вида работы выбирается картинка, совершенно незнакомая учащимся. Закрывается какая-то часть картинки. Может быть закрыта половина картинки, одна треть, четверть и т.д. Учащимся предлагается схематично зарисовать видимую (не закрытую) часть картины и дорисовать то, чего не видно. После того как рисунок будет готов, учитель предлагает составить рассказ, описать то, что они нарисовали. Затем учитель открывает закрытую часть и предлагает сравнить рисунки учащихся с действительной картиной. Затем школьникам можно предложить составить еще один рассказ, но уже по той картине, часть которой закрывал учитель. Таким образом, в результате у учащихся получится два рассказа, два сочинения, которые учитель может сравнить с точки зрения количества использованных предложения, слов, оборотов речи.

Также для развития речи проводятся работы по открытой картине. Работа с открытой картиной относятся к традиционным видам работ в школе. Описание открытой картины помогает учащимся увеличить словарь и уточнить значение используемых ими слов, кроме того в процессе выполнения этого вида работы дети овладевают навыком правильного построения предложений. Эта работа требует труда и затрат времени, поэтому описание картины предваряется выполнением упражнений. Например, картина «Зима в лесу» – «упражнением в зимнем лесу», чтением текста «Зима», подбором прилагательных к существительным на зимнюю тему, заучиванием стихов о зиме. Характер вопросов определялся темой урока – описанием природы зимнего леса. Речевой материал (слова, словосочетания, фразы), необходимый при работе над картиной, намечается заранее.

Опорные слова написаны на доске и проводится работа над их значением, орфоэпией. Чтобы получить ответы от большего числа учащихся выполняются упражнения с подбором нескольких оценочных прилагательных к одному существительному, учащиеся используют их в ответах на вопросы, поскольку давать варианты ответов непросто.

Работа над предложением является основным звеном в системе упражнений, подготавливающим детей к письменным изложениям и сочинениям, т.е. к самостоятельной связной речи.

Это систематическая работа, необходимая на каждом уроке русского языка.

Опираясь на наглядный метод, можно сделать альбомы «Собери предложение», представляющие собой разрезные альбомы, в которых каждая языковая единица, то есть слово, расположена на отдельном листе. Обучающийся, работая индивидуально, вынужден подбирать к каждому слову подходящие по смыслу и грамматическим признакам остальные члены предложения. К личным местоимениям, например, нужно правильно подобрать личные глаголы единственного или множественного числа, к дополнениям, выраженным существительными, подобрать определения, выраженные прилагательными соответствующего рода и числа. Этот приём способствует совершенствованию навыка согласования, подлежащего со сказуемым, существительного с прилагательным, а также формирует представление о предложении как единой синтаксической конструкции, т.е. предложение не «рассыпается» на отдельные слова, что характерно для детей с нарушенным слухом, а воспринимается ими как единое целое.

Предложения в разных альбомах различаются по своей структуре: от простых к более сложным. Эти же предложения используются при изучении осложнённого простого предложения или сложного предложения. При этом обучающимся необходимо сначала составить простое предложение из альбома, а потом дополнить его в соответствии с заданием.

Так же можно сделать альбом «Собери сложное предложение» по принципу предыдущих альбомов, где языковой единицей является одна часть сложного предложения. Обучающемуся необходимо подобрать к главной части сложноподчинённого предложения подходящие по смыслу придаточные. При использовании альбомов закрепляется навык согласования и управления слов, сочетания главного и придаточного предложений.

Употребление предлогов в речи обучающихся.

Как известно, употребление предлогов вызывает большие затруднения у обучающихся с нарушенным слухом. Использование альбома «Предлоги» и тетради «Подбери нужный предлог» оказывают им в этом значительную помощь. В альбоме «Предлоги» схематично, доступно изображены значения предлогов. В тетради «Подбери нужный предлог» обучающимся нужно вставить в подпись под картинкой подходящие по смыслу предлоги.

Все виды этих работ позволяют обогащать и развивать речь. Ведется работа на всех уровнях обучения языку: произносительном, словарном, морфологическом, синтаксическом, уровне текста (табл. 1).

Таблица 1

Произносительный уровень	**Словарный уровень**	**Морфологический уровень**	**Синтаксический уровень**	**Уровень текста**
дикция орфоэпия интонация выразительность	обогащение словаря (усвоение новых слов и значений), активизация словаря	употребление частей речи, образование и употребление форм склонения, спряжения	образование и употребление словосочетаний и предложений разных типов	анализ образцов разных типов текста, изложение, сочинение, пересказ

Конечный результат обучения связной речи определяется умением, правильно и адекватно воспринимая, и используя языковые единицы всех уровней, получить или передать последовательную информацию.

Литература:
1. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования слабослышащих и позднооглохших обучающихся: сайт. – URL: https://fgosreestr.ru (дата обращения: 15.02.2022).
2. Примерная адаптированная основная образовательная программа основного общего образования обучающихся с нарушениями слуха: сайт. – URL: https://fgosreestr.ru (дата обращения: 15.02.2022).

Развитие связной речи у детей с моторной алалией

Качалко Александра Владимировна,
учитель-дефектолог
ГУО «Ясли-сад № 41»
(Республика Беларусь, Гродненская область, г. Лида)

Аннотация. В статье описывается специфика развития связной речи у детей дошкольного возраста с моторной алалией. Актуальность проблемы обусловлена сложной симптоматикой данного речевого нарушения, оказывающего отрицательное влияние на развитие познавательной деятельности в целом, в связи с чем возникает необходимость подбора эффективных методик работы с детьми данной категории. Автор рассматривает некоторые направления специальной коррекционной методики обучения связной речи: методику графомоторной стимуляции речи, рассказывание с опорой на наглядно воспринимаемую ситуацию и другие.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, моторная алалия, развитие связной речи.

Моторная алалия – одна из тяжелых форм речевых нарушений. У большинства детей с моторной алалией речь не развивается даже к шестилетнему возрасту.

Характерная для них сложная симптоматика речевых и неречевых нарушений оказывает отрицательное влияние не только на речевую функцию, но и в какой-то степени на развитие познавательной деятельности, некоторых сторон личности, а нередко препятствует достижению значимых для формирующейся личности потребностей и стремлений.

В современных психологических и методических исследованиях отмечается, что умения и навыки связной речи даже если и развиваются спонтанно, они не достигают того уровня, который нужен для полноценного обучения ребенка в школе, им нужно обучаться специально. Но методы такого обучения не изучены достаточно, так как научно обоснованная теория развития речи, по оценке Т.А. Ладыженской, только начинает формироваться, в ней еще недостаточно разработаны основополагающие категории и понятия, такие как разделы работы по развитию связной речи, содержание, средства обучения, критерии оценки уровня развития этого вида коммуникации.

Во многих работах представлены способы и методы развития связной речи нормально развивающихся детей, но для специального образования эти способы так и остаются неизученными. Это способствует тому, что учителям-дефектологам приходится обращаться к общедидактическим методам и приемам, но эти приемы оказываются недостаточно эффективными, а в ряде случаев и неприемлемыми для обучения детей с системным недоразвитием речи [4].

Для успешной работы по исследуемой проблеме необходимо тщательное изучение специфики развития связной речи у детей с моторной алалией. При этом пристальное внимание следует уделить особенностям речевого развития, и, в частности, связной речи у детей с моторной алалией, определению эффективных методик логопедической работы с детьми с моторной алалией, подбору комплекса игр и упражнений для детей с целью развития связной речи при моторной алалии.

Связная речь – это такая речь, которая имеет грамматически оформленное, смысловое и законченное высказывание. Речь может быть несвязной по двум причинам: либо потому, что эти связи не осознаны и не представлены в мысли говорящего, либо эти связи не выявлены надлежащим образом в его речи. Связная речь имеет две формы - диалог и монолог, через которые осуществляется её главная функция – коммуникативная. Методика формирования форм связной речи зависит от ряда особенностей. Многие ученые считают, что овладение диалогической речью подготавливает к овладению монологической, но формирование диалогической речи зависит во многом от того, насколько сформирована диалогическая речь. Таким образом, обучение элементарной диалогической речи должно подводить к овладению связным монологическим высказыванием и потому, чтобы последнее могло быть как можно раньше включено в развернутый диалог и обогащало бы беседу, придавая ей естественный, связный характер [1].

Среди первых исследователей, которые заметили трудности в построении связного высказывания, нужно назвать Н.Н. Трауготт, которая указывает на значительные расхождения между возможностями детей формулировать фразы и возможностями формулировать мысль в связной форме, а также на полную невозможность воспроизводить связную речь. При попытках детей с моторной алалией рассказать о прочитанном или увиденном ими, они прибегают к мимике и жестам. Затруднения в связном высказывании, по мнению автора, являются постоянными и общими нарушениями, которые характерны для всех детей с моторной алалией.

Н.Н. Трауготт, помимо нарушений экспрессивной речи, указывает и на невозможность понимать сложные речевые обороты, понимать содержание даже простых текстов. Кроме того, автор говорит о том, что даже достаточный словарный запас у ребенка, не дает возможности самостоятельно овладеть навыком связного рассказа. Методика работы по развитию связной речи дошкольников с нарушениями речи освещена в работах В.П. Глухова, Л.Н. Ефименковой, Н.С. Жуковой, Т.Б. Филичевой, Т.А. Ткаченко, С.Н. Шаховской и других. Отмечая ограниченность моторных возможностей детей с алалией, Т.В Пятница и Т.В. Башинская, предложили использовать в коррекционной работе методику графомоторной стимуляции речи при моторной алалии, в основе которой лежит максимальное совмещение момента движения с моментом начала речи (голосовой реакцией). Каждый «звук» сопровождается движением, а каждое движение – «звуком» [3].

Методика графомоторной стимуляции речи позволяет координировать речь с движением, развивать чувство ритма, формируя речь на основе специальных игровых упражнений. Методика содержит пять последовательных этапов, которые содержат игровые упражнения, пальчиковые игры, подвижные речевые игры, графические упражнения. Игровые упражнения используются педагогами в разных видах деятельности. Работа строится последовательно и подразделяется на три этапа.

1 этап – звук, слог, слово. На первом этапе воспитывается речевая активность у детей, формируется пассивный и активный словарь, доступный пониманию и воспроизведению. Также ведется работа над простейшим диалогом, небольшим простым рассказом, нераспространенными, затем распространенными предложениями, формируются предпосылки речевой деятельности и первоначальные навыки в ситуации общения. При работе над звуком, слогом, словом формируется способность выражать свои мысли, а не исправляется звукопроизношение.

2 этап – фраза. На втором этапе формируется фразовая речь на фоне усложнения словаря и структуры фразы. Ведется работа над распространением предложений и их грамматическим оформлением, над диалогом и рассказом описательного характера, формируется высказывание как основная единица речевого действия.

3 этап – связная речь. На третьем этапе формируется связная речь, коммуникативные умения [5]. Наиболее подробно методические аспекты

формирования связной монологической речи освещены в работе Л.Ф. Спировой. Определяя пути формирования связной речи учащихся специальных школ, Л.Ф. Спирова считает, что в основе такой работы должны лежать общие принципы развития речи: принцип единства развития речи и мышления, принцип системности, принцип перехода от простого к сложному. В качестве специальных приемов, обеспечивающих понимание рассказов, рекомендуется: использование вопросов, направленных на осмысление взаимосвязи событий, их временной последовательности; составление рассказов из деформированных предложений [2].

Основными видами работ по обучению собственной связной речи должно явиться: рассказывание с опорой на наглядно воспринимаемую ситуацию, рассказывание по памяти, рассказывание на основе жизненного опыта или на заданную тему. Для обеспечения планомерного последовательного рассказывания применяется план в виде вопросов, вначале подробный, а затем краткий. Важным методическим приемом, развивающим речевую активность, является умение оценивать рассказы других учеников как по содержанию, так и по форме. Однако критерии такой оценки автором не раскрываются. Высшим умением признается умение составлять такие высказывания, которые «бытуют в реальной практике взрослых» [4].

Работа по развитию связной речи включает обогащение словаря; обучение составлению и придумыванию рассказов, загадок; разучивание стихотворений. Используются такие приёмы работы, как показ и называние нового предмета, его признаков, действий; объяснение происхождения данного слова (чайник-посуда, в которой заваривают чай); употребление расширенного значения известных словосочетаний (громадный дом - это очень большой дом, тот, который выше всех других домов); подбор названий предметов к действиям и названий действий к предметам (игра «Кто как кричит», «Кто как передвигается» и др.); наречий к названиям различных действий (Лампа висит над столом (как?) - (низко); Кошка мяукает (как?) - (громко); эпитетов к предмету (Этот стол какой? - высокий, деревянный, коричневый; однокоренных слов (лес-лесной, лесник, лесок); распространение предложений путём введения обстоятельств причины, следствия, условия, цели.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что логопедическая работа по развитию связной речи должна быть направлена на использование упражнений по пониманию слов в предложении и точном их употреблении в своей речи. С помощью упражнений ребенок учится анализировать, наблюдать, обобщать языковой материал разного уровня.

Эффективность проводимой работы зависит от правильно подобранных игр и игровых упражнений. К первой группе относятся игры, в которых предлагается закончить предложение по картинке, например, в игре «Моя семья» у воспитанников формируется умение составлять предложения о членах семьи по картинкам. Вторую группу составляют игры, где необходимо восстановить порядок серии картин, объединенных единой темой, с последующим составлением рассказа или его фрагмента. К этой

категории игр относится игра «Исправь ошибку», направленная на развитие умения устанавливать правильную последовательность действия. Более сложной задачей является отобрать из ряда предложенных сюжетных картинок только те, которые иллюстрируют прочитанный логопедом рассказ, расположить их в последовательности протекания события или восстановить заданный порядок картинок по ранее прочитанному рассказу, т.е. по памяти. Еще одну группу игр составляют игры типа «Какая картинка не нужна», предполагающие найти лишнюю картинку исходя из содержания рассказа, оставшиеся картинки расположить в соответствии с логикой протекания события. Пожалуй, самым сложным заданием является найти в рассказе слова, словосочетания и фразы, не подходящие по смыслу, и заменить их подходящими.

Изучив специальную литературу, можно заметить, что в логопедии прибегают к устоявшимся методам развития связной речи. Большое внимание авторы уделяют лексико-грамматическим и фонетическим нарушениям связной речи, а особенности ее организации у детей с системным нарушением речи остаются неизученными. Это не дает возможности в полном объеме представить состояние связной речи у детей с системными нарушениями. Многие вопросы методического характера, являющиеся актуальными в свете современных представлений о природе связной речи, не ставятся в логопедии. К ним относятся: вопросы обучения осознанному овладению связным сообщением на основе усвоения правил смысловой и лексико-синтаксической организации текстового высказывания; вопросы разработки специальных методов и приемов, обеспечивающих подход к самостоятельному созданию связных рассказов; вопросы, связанные с развитием навыка контроля за правильностью построения связных сообщений в самостоятельной речи и в речи партнера по коммуникации; вопросы отбора текстов применительно к различным этапам обучения. Решение поставленных вопросов позволит определить основные направления специальной коррекционной методики обучения связной речи, существенно отличающейся от той, которая применяется при обучении и воспитании детей с нормально развивающейся речью [4].

Литература:

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учебное пособие / М.М. Алексеева, Б.И. Яшина. – М. : «Академия», 2000. – 400 с.
2. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учебное пособие / В.К. Воробьева. – М. : АСТ: Астрель, 2006. – 158 с.
3. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В.П. Глухов. – М. : АРКТИ, 2002. – 144 с.
4. Логопедия: учебник для студентов дефектологического факультета педагогических высших учебных заведений / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – 3-е издан., перераб. и доп. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 680 с.
5. Пятница, Т.В. Система коррекционного воздействия при моторной алалии: Часть 1 / Т.В. Пятница, Т.В. Башинская. – М. : ТЦ Сфера, 2010. – 61 с.

Использование технологии игрового обучения для формирования познавательной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью

Клыбик Елена Павловна,
учитель-дефектолог
Наумик Наталья Ярославовна,
воспитатель дошкольного образования
ГУО «Специальный ясли-сад № 3»
(Республика Беларусь, г. Волковыск)

Аннотация. В статье описывается использование технологии игрового обучения для формирования познавательной деятельности детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Актуальность данного направления обучения обусловлена спецификой дефекта рассматриваемой категории детей, в связи с чем возникает потребность постоянного поиска оптимальных средств педагогического воздействия на процесс активизации их познавательной деятельности. Авторы описывают содержание разработанного дидактического пособия «Волшебный сад» и результаты мониторинга полученных результатов.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью, технология игрового обучения.

Современный этап развития общества выдвигает новые задачи воспитания и обучения детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями. Проблема формирования познавательных процессов детей с интеллектуальной недостаточностью в обучении очень актуальна. Соответственно каждый педагог, осуществляющий коррекционно-развивающий процесс с такими детьми, находится в постоянном поиске оптимальных средств педагогического воздействия на процесс активизации познавательной деятельности дошкольника.

Практика показывает, что у детей с интеллектуальной недостаточностью наблюдается недоразвитие познавательных интересов, которое выражается в том, что они меньше, чем их сверстники, испытывают потребность в познании [1]. У них на всех этапах процесса познания имеют место элементы недоразвития. В результате чего эти дети получают неполные, а порой искаженные представления об окружающем.

Снижение познавательной активности является основной характеристикой детей с интеллектуальной недостаточностью. Это проявляется во всех сферах психической деятельности таких детей дошкольного возраста, то есть отмечается тотальность проявления дефекта [1].

Педагогическое воздействие на данную категорию детей направлено на развитие внимания, памяти, на формирование умения сравнивать, выделять характерные свойства предметов, обобщать по определенному признаку, получать удовлетворение от найденного решения. Только в процессе самостоятельного действия с объектами, ребенок лучше познает окружающий мир, поэтому основа обучения таких детей – применение практических и активных методов обучения.

На данный момент основной формой педагогического воздействия на ребенка в специальном дошкольном учреждении являются игровые технологии, в которых ведущая роль принадлежит взрослому.

Для воспитанника с интеллектуальной недостаточностью игра должна стать ведущим видом деятельности для обеспечения «зоны ближайшего развития» и воздействия на развитие всех познавательных процессов. Недоразвитие интегративной деятельности коры головного мозга, низкий уровень познавательной активности, запаздывание в сроках овладения двигательными функциями, предметными действиями, средствами коммуникации, эмоциональным и ситуативным общением со взрослым являются причинами замедленного темпа формирования игры у детей с интеллектуальной недостаточностью. Часто на имеющийся органический дефект наслаивается обеднённый и порой искажённый образ окружающего мира, вследствие депривации в младенчестве.

Поэтому одной из приоритетных коррекционно-воспитательных задач обучения и воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью является формирование предпосылок игровой деятельности и целенаправленное обучение игре. Опираясь на игровую деятельность, игровые формы и приемы, педагог безболезненно вводит ребенка в образовательный процесс. Фраза: «обучаемся – играя» отражает форму взаимодействия педагога и ребенка.

Место и роль игровой технологии в образовательном процессе, сочетание элементов игры и ученья во многом зависят от понимания педагогом функций и классификации педагогических игр.

Обширна типология педагогических игр по характеру игровой методики. Укажем лишь важнейшие из применяемых типов: предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные и игры-драматизации.

И, наконец, специфику игровой технологии в значительной степени определяет игровая среда: различают игры с предметами и без предметов, настольные, комнатные, уличные, на местности, компьютерные и с техническими средствами обучения, а также с различными средствами передвижения.

Спектр целевых ориентаций:

• Дидактические: расширение кругозора, познавательная деятельность; формирование и применение определенных умений и навыков, необходимых в практической деятельности; развитие общеучебных умений и навыков, трудовых навыков.

• Воспитывающие: воспитание самостоятельности, воли; формирование определенных подходов, позиций, нравственных, эстетических и мировоззренческих установок; воспитание сотрудничества, коллективизма, общительности, коммуникативности.

• Развивающие: развитие внимания, памяти, речи, мышления (умение сравнивать, сопоставлять, находить аналогии, оптимальные решения), воображения, фантазии, творческих способностей, эмпатии, рефлексии; развитие мотивации учебной деятельности.

• Социализирующие: приобщение к нормам и ценностям общества; адаптация к условиям среды; стрессовый контроль, саморегуляция; обучение общению; психотерапия.

Педагог сам выбирает целевой спектр игр, которые были бы интересны воспитанникам с интеллектуальной недостаточностью и соответствовали бы их возрасту и развитию познавательной деятельности и наиболее эффективно бы решали педагогические, образовательные, коррекционные и воспитательные задачи.

Результаты мониторинга уровня развития познавательной деятельности у воспитанников группы для детей с интеллектуальной недостаточностью на начало учебного года показали, что у всех детей отмечаются значительные нарушения в развитии познавательной деятельности.

Поэтому появилась потребность поиска эффективного стимулирования познавательно-речевой, информационно-творческой активности воспитанников. В связи с этим возникла идея создания и использования дидактического пособия «Волшебный сад», которое позволяет раскрыть темы занятий и по образовательным областям, и по коррекционному компоненту. Пособие интегрирует содержание разных видов деятельности, повышает устойчивый интерес воспитанников с интеллектуальной недостаточностью к познанию окружающего мира, развивает познавательную активность, формирует элементарные математические представления, развивает речь, изобразительные навыки.

Дидактическое пособие «Волшебный сад» дает возможность педагогу построить деятельность на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, создать условия, при которых сам ребенок становится активным в выборе содержания своего обучения.

Пособие помогает реализовать основные принципы игры:

- отсутствие принуждения,
- развитие игровой динамики,
- поддержание игровой атмосферы,
- переход от простейших игр к сложным,
- поддержания игровой инициативы,
- взаимосвязь игровой и учебной деятельности,
- углубление содержания игровых заданий.

При подборе игры педагогами учитываются следующие требования:

- игровая форма занятия создается при помощи игровых приемов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стимулирования воспитанников к учебной деятельности;
- соответствие игры возрасту ребенка или его актуальному уровню развития;
- учет структуры дефекта;
- подбор игрового материала с постепенным усложнением;
- связь содержания игры с системой знаний ребенка;
- соответствие коррекционной цели занятия;

- учет принципа смены видов деятельности;
- использование ярких объектов игры;
- соответствие пособия гигиеническим требованиям, безопасность.

Основная цель использования пособия – создание условий для развития познавательной деятельности и коммуникативных навыков у детей с интеллектуальной недостаточностью.

Пособие позволяет решить следующие задачи:

- оптимизировать предметно-развивающую среду;
- способствовать формированию у детей умения использовать накопленные знания и опыт, применяя их в игре;
- систематизировать знания детей по образовательным областям;
- формировать у воспитанников навыки совместной деятельности.

Дидактическое пособие «Волшебный сад» универсально и многофункционально, его можно использовать практически в любых видах детской деятельности: игровой, коммуникативной, познавательно-исследовательской, как элемент в ознакомлении с художественными произведениями.

Пособие представляет собой фланелевую прямоугольную основу с набором мобильных деталей из фоамирана. Ребенок может обследовать детали, составлять из них предметный или сюжетный ряд из предлагаемого педагогом материала по какой-то определенной теме (времена года, фрукты, один – много, величина, бывает – не бывает и др.). При этом дидактическое пособие «Волшебный сад» – это не просто картинка, а заключительный этап самостоятельной мыслительной работы, которую ребенок проделал в ходе изучения (закрепления) определенной темы.



Работа с дидактическим пособием создает условия для формирования и актуализации знаний в процессе практической деятельности с объектами, дает возможность строить определенный сюжет и, при необходимости, сразу разбирать и исправлять ошибки. Позволяет организовать партнерскую деятельность «педагог-воспитанник»: включенность педагога в деятельность наравне с детьми, добровольное присоединение всех к деятельности (без принуждения), свободное общение и перемещение детей во время деятельности (при соответственной организации рабочего пространства).

Данное пособие – отличный способ закрепить определенную тему с детьми с интеллектуальной недостаточностью, осмыслить содержание материала занятия, провести последовательную анализирующую работу, в процессе которой ребенок участвует в поиске, анализе и сортировке информации.

Таким образом, дидактическое пособие «Волшебный сад» – это не просто картинка, а материл, который направлен на развитие познавательного потенциала в рамках заданной темы, расширяющий кругозор и формирующий навыки и умения.

Пособие «Волшебный сад» помогает привлечь и родителей к сотрудничеству. Родители могут обеспечивать техническую (материалы и помощь при изготовлении деталей), воспитательную (использование пособия в домашних условиях), мотивационную (поддерживание интереса, уверенности в успехе) поддержку. Данная форма работы при детско-взрослом взаимодействии развивает более доверительные отношения при работе с семьей, повышает родительскую (профессиональную) компетентность и дает возможность не только узнать интересы и потенциал воспитанников, но и развить их.

Как изготовить дидактическое пособие «Волшебный сад»? Основа игры – рамки прямоугольной формы (большая и несколько рамок меньшего размера), обтянутые фланелевой тканью. Отдельно изготовляется набор мобильных деталей из фетра и фоамирана разного цвета и размера: деревья, животные, птицы, листья, фрукты, цветы, солнце и т.д. Все материалы, используемые для изготовления данного пособия, безопасны и экологичны (рис. 1).

При создании дидактического пособия необходимо учесть: эстетичность (желание взять детали в руки), долговечность (с пособием будут заниматься дети, оно должно быть крепким), методически правильный подход к изготовлению деталей (размер; четкое, хорошо узнаваемое для ребенка с интеллектуальной недостаточностью, изображение предмета; правильный подбор цветового спектра).

Пособие «Волшебный сад» уникально своей вариативностью. На его основе можно провести множество игр, например:

- «Большой - маленький»,
- «Один - много»,
- «Найди такой же»,
- «Назови ласково»,
- «Отгадай загадку»,
- «Времена года»,
- «Назови признак»,
- «Бывает – не бывает» и др.



Рис. 1 Материалы для изготовления пособия

Заниматься по дидактическому пособию необходимо постепенно. Такая необычная подача материала обязательно привлечёт внимание воспитанников, и они ещё не раз возвратятся к «Волшебному саду», чтобы поиграть с мобильными деталями, а заодно, незаметно для себя самого, повторить пройденный материал.

Чем привлекательна данная форма работы в группах для детей с интеллектуальной недостаточностью?

Во-первых, пособие позволяет организовать игру с ребенком по интересующей его теме, помогает ему лучше понять и запомнить материал.

Во-вторых, это отличный способ для повторения пройденного материала. В любое удобное время воспитаннику можно предложить фланеле-

вую основу, набор деталей и с радостью, в игровой форме, повторить пройденное.

В-третьих, самостоятельно, своими же руками, ребенок выстраивает интересный для него сюжет.

В-четвертых, можно выбрать задания в зависимости от уровня и особенностей развития ребенка.

В результате данной практики у детей с интеллектуальной недостаточностью развиваются универсальные умения: мышление, воображение, любознательность, моторика, пространственная ориентировка. Все игры дидактического пособия способствуют формированию словарного запаса, расширению представлений об окружающем мире и др., объединяют группу детей для совместного увлекательного занятия, что позволяет повысить уровень усвоения программного материала. Такая форма работы создает условия для развития личности, мотивации и способностей ребенка.

Результаты мониторинга (рис. 2) на конец учебного года показали положительную динамику развития уровня познавательной деятельности у воспитанников группы для детей с интеллектуальной недостаточностью.

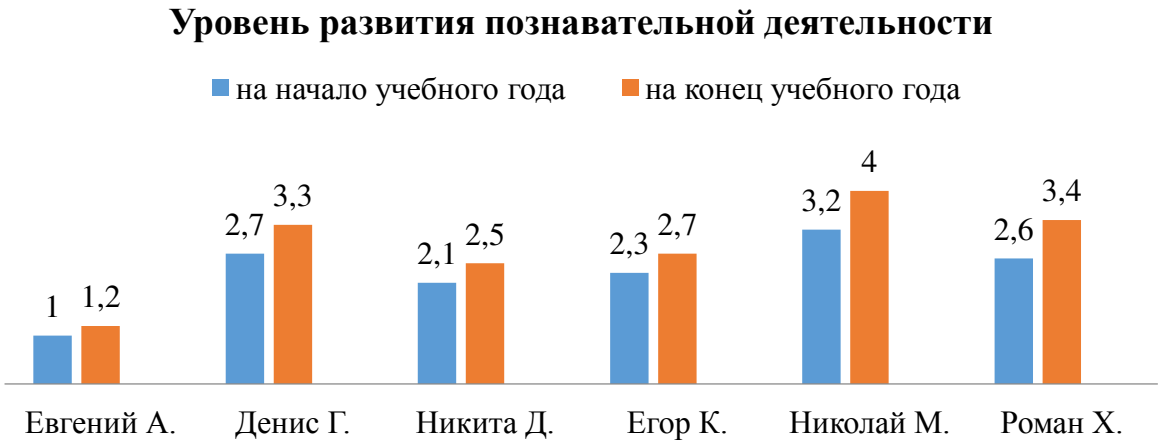


Рис. 2 Сравнительные показатели уровня познавательной деятельности

При изготовлении и работе с данным пособием необходимо учитывать следующие аспекты (табл. 1).

Таблица 1

Положительные аспекты	Отрицательные аспекты
- индивидуальные особенности детей - возможность добавлять новые задания - вариативность использования игровых развивающих заданий - интеграция разных видов деятельности (индивидуальная, подгрупповая, групповая) - компактное хранение большого количества игр и заданий в пластиковых конвертах - ручная работа - совместная работа с родителями	- большая дополнительная подготовка педагога - время для создания - затраты на приобретение материалов

Дидактическое пособие «Волшебный сад» разработано с учетом современных педагогических технологий, способствующих активизации мыслительной и речевой деятельности воспитанников с интеллектуальной недостаточностью, индивидуализации обучения и адресовано учителям-дефектологам, воспитателям дошкольного образования, а также родителям воспитанников. Авторами пособия представлены: классификация используемых на занятиях игр, упражнений, диагностические критерии уровня развития познавательной деятельности у воспитанников с интеллектуальной недостаточностью, создание и использование предметно-развивающей среды в соответствии с возрастными особенностями и способностями детей.

Литература:
1. Глухов, В.П. Специальная педагогика и специальная психология: учебник / В.П. Глухов. – М. : Изд-во: ЮРАЙТ, 2022. – 324 с.

Нейропсихологические упражнения для развития высших психических функций у детей с задержкой психического развития

Корчемкина Светлана Валериевна,
педагог-психолог, учитель-логопед
МБОУ «Мари-Биляморская СОШ им. Н.П. Венценосцева»
(Россия, Республика Марий Эл, с. Мари-Билямор)

Аннотация. В статье описывается специфика применения нейропсихологических упражнений для развития высших психических функций у детей с задержкой психического развития. Автор предлагает в работе с детьми данной категории применять нейропсихологический подход, который позволяет системно исследовать структуру высших психических функций и сформировать в процессе нейропсихологической коррекции целостную функциональную систему. Описывается разработанная на основе идей А.Р. Лурии коррекционно-развивающая программа.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, развитие высших психических функций, нейропсихологические упражнения.

Психические функции не даны ребенку от рождения, они преодолевают длинный путь, начиная с внутриутробного периода. Если ребёнок развивается соответственно этой последовательности, правильно пройденные этапы двигательного развития запускают ряд важнейших рефлексов и позволяют ребёнку без искажений воспринимать пространственную сферу и окружающий мир. Многие исследователи указывают на взаимосвязь психического и моторного развития ребенка. Отечественная нейропсихология базируется на принципах, разработанных классиками психологии – Л.С. Выготским, А.Р. Лурией, Л.С. Цветковой, А.В. Семенович, А.Л. Сиротюк, А.Н. Леонтьевым и др. В ряду наук, изучающих проблему «мозг и психика», нейропсихология занимает особое место, так как с помощью

своих специфических методов она может подойти к решению проблемы строения ВПФ (высших психических функций) и их связи с мозгом.

Высшие психические функции были выделены Львом Семёновичем Выготским и представляют собой сложные формы сознательной психической деятельности, осуществляемые на основе соответствующих мотивов, регулируемые соответствующими целями и программами и подчиняющиеся всем закономерностям психической деятельности. К ВПФ относятся память, внимание, мышление, речь, восприятие, движение.

ВПФ опосредованы, осознанны и произвольны. Каждая ВПФ – функциональная система, которая состоит из определённых звеньев, выполняющих определённые функции, и обеспечивается работой определённых мозговых структур. А.Р. Лурия писал, что нейропсихология сделала целью научного исследования изучение роли отдельных систем головного мозга в осуществлении психической деятельности [2].

В настоящее время увеличивается количество детей с задержкой в психическом развитии (ЗПР) среди обучающихся общеобразовательных организаций, нуждающихся в специализированной помощи. Объективные клинические обследования, как правило, не выявляют у этих детей грубой патологии, но уровень развития этих обучающихся ниже возрастного. Одной из причин, на наш взгляд, является то, что школьные программы усложняются каждый год, в результате даже способные к обучению дети становятся неуспешными. Вторая причина школьной неуспешности – это недосформированность некоторых отделов головного мозга. При этом обучающийся может быть здоровым в умственном и физическом плане, но при этом его головной мозг еще формируется и не всегда справляется со школьными нагрузками. Головной мозг ребёнка пластичен, находится на стадии формирования, а у каждой высший психической функции своя программа развития.

Эффективность обучения детей с проблемами в освоении школьной программы зависит от многих факторов, во-первых, от раннего выявления локальных повреждений головного мозга ребенка, особенностей протекания патологического процесса у детей различных возрастных групп в связи с неравномерным созреванием различных отделов мозга.

Во-вторых, необходимо профессиональное нейропсихологическое обследование, которое требует исследования всей психической сферы и всех форм деятельности ребенка, а не отдельных тех или других психических процессов.

В-третьих, обследование должно быть системным, при котором ВПФ не исследуются изолированно от других, а во взаимосвязи с отдельными системами головного мозга.

И, наконец, обследование ребенка должно заканчиваться не простым описанием трудностей, возникающих у него при формировании навыков и усвоении умений и знаний, а вычленением механизма и причины этих трудностей и дефектов, на основании которых только и может быть по-

ставлен топический диагноз. Это и является задачей диагностического обследования детей [3].

Обследуя ребенка, нужно знать и учитывать современные представления в психологии о генезе, строении и формировании ВПФ у детей. Психические функции, такие как восприятие и память, речь и мышление и др., сложны по своему генезу и строению, их правильное формирование и протекание зависит на психологическом уровне от взаимодействия и взаимовлияния разных уровней в структуре психической функции и от взаимодействия с другими психическими процессами. Поэтому устная речь, например, или письмо, чтение могут оказаться нарушенными (или несформированными) по самым разным основаниям, и механизмы нарушения будут разными и зависеть от того, на каком уровне или в каком звене его структуры произошло нарушение. Симптом может быть один и тот же - нарушение, например, письма, а сущность и механизмы его нарушения будут разными, и закономерности протекания дефекта, и методы его преодоления также будут неодинаковыми и будут зависеть от причины поражения мозга.

А ведь при аномальном развитии психической сферы нарушение одного какого-либо психического процесса ведет к системному эффекту, т.е. к нарушению или несформированности и других психических процессов, взаимосвязанных структурно или функционально с нарушенным.

И, наконец, нельзя забывать, что у детей с аномалией психического развития или его недоразвитием имеют место и компенсаторные процессы, поэтому при исследовании ребенка нужно уметь отдифференцировать дефект от компенсации. Одним их комплексных подходов в организации помощи детям с особыми возможностями здоровья является применение нейропсихологического подхода [3].

Нейропсихологическая коррекция предполагает формирование целостной функциональной системы, которая позволит ребенку самостоятельно овладевать различными умениями. Отличие нейропсихологического подхода заключается в том, что он реализует коррекцию не на преодоление отдельного нарушения, а на гармонизацию личности и психического развития ребенка. Данный подход является здоровьесберегающей и игровой технологией. Он предполагает коррекцию нарушенных психических процессов, эмоционально-волевой сферы ребёнка через движение. Необходимо понимать, что нейропсихологические упражнения не выступают как обучение. Они предполагают формирование основных функций и процессов, которые необходимы для дальнейшего развития.

В основе нашей коррекционно-развивающей программы лежит теория А.Р. Лурия о трех функциональных блоках головного мозга, 1-й функциональный блок головного мозга – блок регуляции тонуса и бодрствования, 2-ФБМ – блок приема, переработки и хранения информации, 3 – ФБМ – блок программирования, регуляции и контроля.

Программа коррекционно-развивающих занятий предполагает занятия с детьми 6-12 лет в группах по 8-10 человек один раз в неделю, в течение

40 минут. Занятия начинаются с разминки, в которую входят дыхательные и глазодвигательные упражнения, далее идут растяжки и упражнения на развитие двигательного репертуара, задание на программирование, целеполагание, самоконтроль, коммуникативные и когнитивные навыки. В конце занятия используются упражнения на визуализацию и релаксацию. Для закрепления результата, дети получают домашнее задание.

Каждый блок упражнений направлен на развитие таких высших психических функций, как память, внимание, мышление, восприятие, речь, а также, саморегуляцию [7].

Некоторые из упражнений, входящих в методику А.В. Семенович, наиболее удобны в использовании [6].

Упражнения, направленные на **развитие 1 уровня:** дыхательные упражнения, глазодвигательные и кинезиологические упражнения, упражнения для развития мелкой моторики рук, обучение приемам релаксации, массаж и самомассаж, работа над мышечным тонусом, повышением устойчивости, умением «чувствовать» свое тело, устранением различных синкинезий (навязчивых движений).

Дыхательные упражнения оказывают релаксирующее воздействие, способствуют концентрации внимания и действуют успокаивающе. Так же, целью организации правильного дыхания является формирование у детей произвольной саморегуляции. На занятиях обучающиеся учатся регулировать дыхание на счёт, с задержкой, с подъемом одноимённых и разноименных ног и рук. В начале занятий под контролем педагога-психолога, позже-самостоятельно выстраивая программу, таким образом дети начинают контролировать свое дыхание, что способствует дальнейшему формированию навыка саморегуляции. В работе с детьми можно использовать такие дыхательные упражнения «Шарик», «Свечка», «Ветер», «Кулачки» и др.

Глазодвигательные упражнения расширяют поле зрения, улучшают восприятие. Однонаправленные и разнонаправленные движения глаз и языка развивают межполушарное взаимодействие и повышают энергетизацию организма.

Растяжки — это специальные упражнения, основанные на растягивании в естественном движении. При выполнении упражнений в мышцах возникает ощущение мягкого растяжения. Данные упражнения направлены на стабилизацию и оптимизацию тонуса, так изменения в познавательном и эмоциональном развитии ребёнка, могут быть следствием тонуса гипертонуса или гипотонуса. Упражнение «Росток», «Потянулись-сломались», «Качалка», «Обратная лодочка», «Струночка», «Кобра», «Звезда», «Тянемся к солнышку», «Дерево» и др.

Коррекционно-развивающая и формирующая работа должна включать в себя различные виды массажа. Особенно эффективным является массаж пальцев рук и ушных раковин. Например, точечный массаж по А.А. Уманской.

Упражнения, направленные на **развитие 2 уровня:**

- соматогностические, тактильные и кинестетические процессы, например: «Повтори позу» (игра «Замри»), «Рисунки и буквы на спине и на ладонях», нейроскакалка (специальный тренажер для развития координации и вестибулярного аппарата), нейровосьмерка (тренажер-игра по развитию внимания, координации, пространственного восприятия, крупной моторики), доска Бильгоу (балансир для мозжечковой стимуляции), «Предметы с различной фактурой поверхности», «Игры с палочками, спичками, кубиками», «Распознай буквы, предметы(на ощупь) и т.д.

-Зрительный гнозис: «Разрезные картинки» (картинки-пазлы), «Выбор недостающего фрагмента изображения», «Чего здесь не хватает?», «Дорисуй предмет до целого», алмазная мозаика, «Что перепутал художник?», «Зашумленные картинки», «Лабиринт», «Допиши букву», «Письмо в воздухе», «Исправь ошибки» и т.д.

- Пространственные представления, схемы и диктанты, конструирование и копирование, логико-грамматические речевые конструкции (словесно-логическое мышление).

- Слуховой гнозис и фонетико-фонематические процессы: «Доскажи словечко», «Какой звук пропущен?», «Угадай, сколько слогов в слове», «Звонкий или глухой», «Повтори за мной», «Загадки Бабы Яги», «Не зевай, а за мной поспевай».

Упражнения, направленные на **развитие 3 уровня:**

- развитие внутреннего контроля, отработка коммуникативных навыков, развитие произвольного внимания и памяти, межполушарного взаимодействия. Здесь могут быть использованы упражнения такие как, «Гонка за лидером», «Звонкая цифра», «Запретное число», Двуручное рисование», «Ухо-нос», «Внимательный», «Муха», «Фокус», «Японская машинка» и т.п.

В процессе выполнения упражнений **двигательного репертуара** обучающиеся осваивают пространство собственного тела и пространство вокруг своего тела, происходит отработка таких понятий как: «впереди-позади», «верх-низ», «лево-право». Двигательные упражнения помогают решить проблемы, связанные с нарушением письма, счёта, чтения, ориентацией в пространстве. Выполняя упражнения, направленные на программирование, целеполагание и самоконтроль, ребёнок учится принимать правила и нормы взаимодействия как с другими людьми, так и с самим собой.

Коммуникативные упражнения направлены на восстановление и дальнейшее углубление контакта с собственным телом, дают возможность ребёнку навыки взаимодействия в коллективе через организацию совместной деятельности.

Когнитивные упражнения способствуют развитию высших психических функций: памяти, мышления, воображения, восприятия, внимания.

Упражнения на визуализацию способствуют воссозданию зрительных, слуховых, осязательных, обонятельных и других образов. Визуализа-

ция происходит в обоих полушариях головного мозга, что эффективно развивает мозолистое тело.

Упражнения для релаксации способствуют расслаблению, самонаблюдению, воспоминанию событий и ощущений и являются единым процессом [5].

Результатом нейропсихологических упражнений на коррекционно-развивающих занятиях с педагогом-психологом является активизация энергетического потенциала организма (повышение общей работоспособности) и улучшение всех жизненно важных процессов, повышение устойчивости и концентрации внимания, памяти, речи, мышления. Улучшение качества освоения учебного материала, развитие творческих способностей, приобретение необходимых социально-поведенческих навыков взаимодействия происходит благодаря повышению уровня саморегуляции и самоконтроля.

Сложный комплекс диагностических и коррекционных упражнений, которыми владеет нейропсихология, позволяет в значительной степени избавить ребенка от личностных, социальных и адаптационных проблем. Это длительная и кропотливая работа, требующая терпения и вдумчивости.

Можно сделать вывод, что коррекционно-развивающие занятия с использованием нейропсихологических упражнений необходимы не только детям, которые не успевают усваивать школьную программу по причине отставания в развитии отдельных высших психических функций, но и детям, которые в ущерб своему здоровью справляются со школьной программой.

Таким образом, использование нейропсихологических упражнений в развитии ВПФ с детьми с ЗПР способствует преодолению и коррекции имеющихся у них нарушений: интеллектуальных, речевых, двигательных, поведенческих расстройств и способствует созданию базы для успешного преодоления психических нарушений, даёт возможность педагогам более качественно вести свою работу.

Применение педагогами упражнений с нейропсихологическим воздействием может оказать положительное воздействие на сформированность мозговых процессов детей при условии правильной организации этой технологии. Необходимо понимать, что данные упражнения не выступают как обучение. Они предполагают формирование основных функций и процессов, которые необходимы для дальнейшего развития. Нейропсихологическая коррекция достаточно легко интегрируется в процесс психолого-педагогического сопровождения детей и даёт стойкие положительные результаты.

Литература:
1. Визель, Т.Г. Основы нейропсихологии: учебник для студентов ВУЗов / Т.Г. Визель. – М. : АСТАстрель Транзиткнига, 2005. – 384 с.

2. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии: учебное пособие / А.Р. Лурия. – М. : Изд-во: Академия, 2006. – 384 с.
3. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / под ред. Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. – М. : В. Секачев, 2008. – 128 с.
4. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А.В. Семенович. – М. : Изд-во: Академия, 2002. - 232 с.
5. Семенович, А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: учебное пособие / А.В. Семенович. – М. : Генезис, 2007. - 476 с.
6. Сиротюк, А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / А.Л. Сиротюк. – М. : Творческий центр «Сфера», 2003. - 288 с.
7. Цветкова, Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей / Л.С. Цветкова. – М.: «Российское педагогическое агентство», «Когито-центр», 1998. – 128 с.

Роль дополнительного образования в социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья

Красноярова Надежда Иннокентьевна,
учитель русского языка и литературы
Понушкова Александра Николаевна,
учитель технологии
Волков Сергей Анатольевич,
учитель музыки
МАОУ «СОШ № 60 социальной адаптации детей-инвалидов»
(Россия, Республика Бурятия, г. Улан-Удэ)

Аннотация. В статье описывается система работы педагогов дополнительного образования, позволяющая обучающимся с ограниченными возможностями здоровья выбрать индивидуальный образовательный путь, увеличить пространство для развития личности каждого ребенка и социально адаптироваться. Авторы рассказывают об особенностях некоторых образовательных программ («Ритмика и хореография», «Изобразительное искусство», «Технология», «Музыка»). Результатом совместной работы преподавателей дополнительного образования и обучающихся с нарушениями развития являются яркие творческие мероприятия.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, дополнительное образование, социальная адаптация.

В соответствии с Конституцией Российской Федерации и Законом «Об образовании», дети с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) имеют равные со всеми права на образование. Образование детей с ОВЗ предусматривает создание для них специальной образовательной среды, обеспечивающей адекватные условия и равные с обычными детьми возможности для получения образования в пределах специальных образовательных стандартов, воспитание, коррекцию нарушений развития, социальную адаптацию [1; 5].

Дополнительное образование – это иной способ взаимодействия растущего человека с миром взрослых, безоценочный, обеспечивающий до-

стижение ребенком успеха в соответствии с его способностями независимо от уровня успеваемости по обязательным учебным дисциплинам.

Дополнительное образование дает реальную возможность выбора ребенку с ОВЗ своего индивидуального образовательного пути, увеличивает пространство, в котором может развиваться личность ребенка, обеспечивает ему «ситуацию успеха». Дети обучаются навыкам общения, способам саморегуляции, умению анализировать ситуацию и делать правильный выбор [2; 4; 6].

В дополнительном образовании ребёнок может не бояться неудач. Это создает позитивный психологический фон для достижения успеха, формирования мотивации творческой деятельности, что, в свою очередь, благоприятно сказывается и на учебной деятельности ребёнка.

Цель деятельности педагогов дополнительного образования школы №60 социальной адаптации детей-инвалидов г. Улан-Удэ – социальная адаптация учащихся и дальнейшее приспособление к условиям жизни в тех случаях, когда они бывают включены в окружающую и социальную среду. В нашей школе реализуются следующие программы.

Программа «Ритмика и хореография»

Кто из детей не любит танцевать?! Поэтому в воспитании детей ритмика и танец занимают особое место. Структура танца, четкий рисунок, последовательность движений формируют внешние опоры для личностного поведения ребенка. Танец создает эмоциональное равновесие: собирает, успокаивает детей, развивает физические качества, вырабатывает правильную осанку, походку, силу и ловкость. Занятия танцами способствуют постепенному устранению физических недостатков. Уходят сутулость, косолапость, уменьшается искривление позвоночника, дети учатся владеть собственным телом.

Перед нашими хореографами стоит ряд важных задач, которые они успешно решают:

- создать творческую среду, позволяющую ученику чувствовать себя свободно, стремиться к самосовершенствованию;
- способствовать физическому развитию, умению осознавать свое тело и управлять им;
- развивать эмоциональную сферу учащихся, формировать умение выражать свои чувства [1; 3].

Программа «Изобразительное искусство»

Изобразительная деятельность способствует не только его эстетическому и нравственному воспитанию, расширению кругозора, но и умственному развитию. Только на уроках рисования развиваются творческое и абстрактное виды мышления, активизируется сенсорное развитие ребенка, его моторика, пространственное восприятие; уроки положительно воздействуют на формирование речи, игры, в целом помогают ребенку в овладении всех школьных дисциплин.

Отличительной чертой занятий по рисованию в нашей школе является направленность на приобщение учащихся к национальным ценностям че-

рез изучение творчества художников Бурятии, освоение их художественного опыта. Ребята с удовольствием изучают полотна Цыренжапа Сампилова, Аллы Цыбиковой, работы наших современников Зорикто Доржиева всемирно известного художника и скульптора Даши Намдакова.

В нашей школе программы «Ритмика и хореография», «Изобразительное искусство» реализуется в 4 возрастных группах: 1-4 классы, 5-7 классы, 8-9 классы, 10-11 классы.

Программа «Технология»

Наши дети имеют возможность посещать такие занятия, как «Рукодельница», «Резьба по дереву», «Выжигание», «Лепка». Ребята могут себя попробовать во всех видах творческой деятельности без ограничения, главное – это желание и интерес. Работа с пластилином, с природным материалом, создание оригами, вышивка, вязание крючком и спицами, шитье. И это далеко не весь перечень.

Особенно привлекает школьников возможность самим создать такие работы, которые затем будут использованы в играх, в инсценировках, в качестве подарков на день рождения, к праздникам, в оформлении уголков, изготовлении декораций для школьных мероприятий.

Детские работы представляются на выставках, ученики с удовольствием участвуют в школьных и городских конкурсах, где занимают призовые места.

Программы «Вокал». «Гитарист»

Урок музыки в нашей школе является составной частью учебно- воспитательного процесса и в комплексе с другими предметами решает образовательные, воспитательные, коррекционно-развивающие задачи. Оказывая сильное эмоциональное воздействие, музыка является одним из наиболее привлекательных видов деятельности для ребенка с ОВЗ, способствует развитию, эстетического восприятия. Ребята с большим удовольствием посещают кружки, занимаются индивидуально и в группах, любят дыхательную гимнастику, учат песни к различным школьным мероприятиям, а также осваивают обучение игры на гитаре.

Реализация данных программ предполагает использование различных форм обучения:

- работа кружков;
- открытые уроки;
- адаптационные уроки;
- внеклассные общешкольные мероприятия;
- изготовление дидактического материала и декораций для мероприятий;
- проведение народных игр, праздников, экскурсий;
- участие в конкурсах;
- посещение театров, музеев.

Мы смело можем сказать, что система работы дополнительного образования в нашей школе дает реальную возможность выбора ребенку с ОВЗ

индивидуального образовательного пути, увеличивает пространство, в котором может развиваться личность ребенка, позволяет добиться успеха.

Результатом дружной совместной работы преподавателей дополнительного образования и учеников являются яркие творческие мероприятия.

- Яркие театрализованные линейки, посвященные праздникам «Первое сентября» и «Последний звонок».
- Ежегодный праздник «Вера. Надежда. Любовь», который проходит на сценах театров города. Это непередаваемая атмосфера песни, музыки, стихов, творчества.
- А как завораживают дух национальные праздники «Сагаалган», «Масленица». Ученики погружаются в мир русских и бурятских игр, соприкасаются с историей своего народа. Это позволяет формировать национальное самосознание.

Ребята – активные участники открытых родительских собраний. Это тот миг, это то мероприятие, на котором мамы и папы, бабушки и дедушки видят, как «растут» их дети, видят их таланты, радуются успехам.

Интересным и плодотворным, успешным можно назвать результат реализации проекта «Прикосновение к волшебному миру театра: «мы в театре, театр в нас». Это пример интеграции предметов художественно-эстетического цикла на уровне межпредметных связей.

В рамках реализации проекта было проведено много разнообразных мероприятий. Так, интересными для учащихся стали уроки адаптации по ИЗО («Театральный художник», «Театральный занавес») и музыки («Рождественский балет П.И. Чайковского «Щелкунчик», «Сказочная опера»). Они стали некими «вратами» в художественный мир театра. Ребята с большим удовольствием принимали участие в изготовлении костюмов героев («Готовим спектакль. Персонажи своими руками. Мышиный король») и декораций для постановок («Мой театр. Резьба по дереву. Горячая живопись»). Ученики изучали не только теорию хореографии, но и с особым усердием учились танцевать («Путешествие в музыкальный театр. Балет»).

Формированию практических навыков творческой деятельности учащихся, развитию их артистических способностей, техники речи, памяти способствовало участие в подготовке и выступлении в музыкальной новогодней сказке В. Усовича «Мороз Иванович» совместно с артистами театра. Ярким событием стал творческий вечер «Театральный салон», где артисты рассказывали о своем пути к театру, любимых ролях, исполняли песни, давали советы, как раскрыть свои таланты и способности, учили приемам развития артикуляции.

Сколько эмоций и впечатлений подарило проведение школьное театрализованное представление «Широкая Масленица!», это был праздник и для учеников, и для родителей, и для педагогов. Здесь были и песни, и игры, и танцы, была организована ярмарка.

Каковы же результаты работы педагогов дополнительного образования? По отзывам учеников, родителей, учителей, осуществляется коррек-

ция ряда проблем адаптации детей с особыми образовательными потребностями, из них важны следующие:

- повышение мотивации и интереса у учащихся к обучению, способствование дальнейшему саморазвитию;
- снятие психологических комплексов развития, в том числе и у родителей и педагогов;
- разрядка возникающего эмоционального напряжения;
- создание атмосферы сотрудничества между всеми участниками проекта с целью эффективного обучения детей.

Мы осознаем, что не имеем права учить детей с особыми образовательными возможностями видеть мир только одним способом, так, как видим мы. Мы обязаны помочь таким детям в понимании своего внутреннего «Я», определении своего места в реальном мире.

Полученные знания и умения в системе дополнительного образования могут в дальнейшей жизни таких детей быть не только досугом, но и профилизацией их жизненного статуса. Многие наши выпускники поступают в высшие учебные заведения, а это доказательство того, что мы работаем не зря, не зря дарим не только знания, но и тепло своих душ.

Литература:

1. Голиков, Н.А. Дети с выраженными ограничениями в здоровье: как оптимизировать качество их жизни в массовой школе? / Н.А. Голиков // Народное образование. – 2015. – № 5. – С. 188-196.
2. Голованов, В.П. Инклюзивный потенциал современного дополнительного образования детей / В.П. Голованов // Дополнительное образование и воспитание. – 2015. – № 1. – С. 3.
3. Карташова, Ю.Н. Инклюзивное образование для детей с ОВЗ. Технология организации / Ю.Н. Карташова // Практика управления ДОУ. – 2015. – № 4. – С. 48-52.
4. Лаврентьева, З.И. Дополнительное образование как условие развития инклюзии для детей с ОВЗ / З.И. Лаврентьева // Дополнительное образование и воспитание. – 2016. – № 2. – С. 3-6.
5. Маллер, А.Р. Программа спецкурса. Воспитание, обучение и интеграция в общество детей с тяжёлыми нарушениями интеллекта / А.Р. Маллер. – М., 2000. – 195 с.
6. Маллер, А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: практическое пособие / А.Р. Маллер. – М. : Аркти, 2005. – 176 с.

Воссоздание словесно-музыкальных образов литературных героев в процессе изучения художественных произведений с детьми с нарушениями слуха

Михеева Наталья Вадимовна,
учитель начальных классов
ГБОУ Республики Марий Эл «Семеновская школа-интернат»
(Россия, Республика Марий Эл, с. Семеновка)

Аннотация. В статье рассматриваются особенности восприятия школьниками с нарушениями слуха текстов произведений и приемы воссоздания словесно-музыкальных образов героев на уроках чтения и музыкально-ритмических занятиях. Актуальность обусловлена новыми требованиями к качеству знаний данной категории обучающихся, что требует поиска новых приемов и методов обучения восприятию художественных текстов. Автор описывает приемы формирования коммуникативной мотивации с помощью организации игровой формы изучения художественных текстов.

Ключевые слова: обучающиеся с нарушениями слуха, коммуникативная мотивация, игровая форма изучения художественных текстов.

В современном обществе повышаются требования и к уровню речевого развития неслышащего ребенка. Максимальная социализация ребенка с ОВЗ является первоочередной задачей, к выполнению которой всегда необходимо стремиться педагогу при построении системы своей работы в коррекционной школе [1]. Наряду с традиционными можно и нужно применять и новые методики обучения. Одной из них является реконструкция словесно-музыкальных образов героев на уроках чтения и музыкально-ритмических занятиях.

Целью проводимой нами работы на уроках в рамках указанной темы является максимально глубокое и осознанное понимание проблематики художественных произведений и развитие навыка творческого прочтения текстов с использованием средств словесной и музыкальной выразительности.

В соответствии с поставленной целью мы решали следующие задачи:

- способствовать повышению интереса учащихся к литературному чтению;
- развивать воображение и творческие способности учащихся;
- способствовать осмыслению учащимися духовно-нравственных ценностей;
- развивать речь и обогащать словарный запас учащихся;
- воспитывать личность, способную к пониманию нравственных проблем, к сочувствию, состраданию, любви во всех её проявлениях;
- развивать способности у учащихся со слуховой депривацией достаточно свободно воспринимать речь окружающих и говорить внятно, понятно для окружающих.

Проблема интереса – одна из важнейших при обучении в школе. В переводе с латинского слово «интерес» означает «имеет значение, важно». Это избирательная направленность личности, ее стремление к овладению

тем или иным видом деятельности. Проблема интереса – это не только вопрос о хорошем эмоциональном состоянии детей на уроках; от ее решения зависит, как будут использованы усвоенные на уроках знания.

Мы часто говорим, что наши дети не умеют общаться, говорить, заинтересовывать собеседника, то есть имеет место очень низкий уровень коммуникативной мотивации. И его как раз можно повысить с помощью организации игровой формы изучения художественных текстов.

Игровая форма занятий создается при помощи игровых приемов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стимулирования учащихся к учебной деятельности. Положительный эмоциональный настрой учителя создает ту положительную атмосферу урока, где в ходе изучения художественного текста происходит его восприятие.

В процессе обучения игра моделирует жизненные ситуации или условные взаимодействия людей, вещей, явлений, драматизированные отношения героев. Деятельность, движение помогают ученику сделать более кратким, ярким и впечатляюще-мотивированным путь к пониманию того, чему его учат.

Маленькому неслышащему школьнику в силу особенностей восприятия важно быть не только зрителем, но и актёром. Это помогает лучше ориентироваться в тексте. Самостоятельно разыгрывая мини-сценки, фрагменты, дети легче постигают смысл произведения. Полный образ героя формируется в процессе воплощения. Каждая воспроизводимая даже самая маленькая роль индивидуальна, и учащиеся тем самым могут проявить свои творческие способности.

Поставленные на уроках в процессе игр художественные произведения зачастую являются материалом для проведения речевых праздников и речевых встреч. В процессе подготовки учащиеся испытывают потребность в дополнительной информации, чаще обращаются за консультацией к учителю. Такие театральные постановки привлекательны ещё и тем, что вносят в ученические будни атмосферу праздника, приподнятое настроение, позволяют ребятам проявить свою инициативу, способствуют выработке у них чувства взаимопомощи, коммуникативных умений. При подготовке таких уроков даже работа над сценарием и изготовление элементов костюмов становятся дополнительным мотивом к словесному выражению своих мыслей, а значит – к осознанию нравственной стороны поступков и чувств литературного героя.

Драматизация способствует решению задач эстетического воспитания, являясь средством приобщения школьников к художественному творчеству, формированию у них художественно-творческих способностей (только через непосредственную демонстрацию событий учащиеся с потерей слуха могут овладевать абстрактными понятиями).

Театрализация – методический прием, предполагающий введение в урок заранее подготовленных элементов театрального действия, оформления, при котором подготовленные ученики появляются в классе с элементами костюма героя, произносят наиболее выразительные его реплики. Яр-

кость учебного материала, эмоциональная реакция и заинтересованность самого учителя положительно воздействуют на ученика.

Обыгрывание текстов, постановка произведений является очень важной ступенью для понимания идейной направленности произведения. На уроках стараемся направлять познавательный процесс обучающихся с нарушением слуха на понимание сущности происходящего в том или ином произведении, обращая особое внимание на внутреннее состояние героев, взаимоотношения людей, нравственные проблемы, на авторские размышления. Важно помочь разобраться в непростых человеческих взаимоотношениях, в поступках людей, через которые проявляются характеры, художественные образы.

Изучение художественного произведения можно превратить в увлекательный процесс. Проникнуть во внутренний мир героев, оценить их характер и поступки, прочувствовать своеобразие того или иного художественного текста можно и на музыкально-ритмических занятиях. В данном случае мы в полной мере можем говорить о межпредметных связях в организации образовательного процесса. А сравнение музыкального и литературного образа героев помогает полнее понять и почувствовать переживания персонажей и происходящих с ним событий. Обучение музыкально-ритмическим движениям направлено на формирование способности учащихся воспринимать музыку – её характер, основные средства музыкальной выразительности и выражать эмоциональное содержание музыки в движениях.

При обучении детей различным танцевальным движениям сначала детей знакомят с музыкой, проводится анализ произведения, дети дают словесную характеристику доступным средствам выразительности музыки, изменению музыки в ходе звучания, прохлопывается темп музыки, чтобы дети почувствовали его, пропустили «через себя», а только потом разучиваются движения. Двигаться под музыку и одновременно воспринимать её звучание, в грамзаписи слабослышащим детям трудно, но доступно. Что касается глухих детей, то музыкальная вибрация, проникающая через пол, сливается с движениями ног. И если при исполнении движений под аккомпанемент учителя на фортепиано, в условиях, когда вибрация сильная, дети могут ориентироваться на смену характера музыки, то при звучании музыки в грамзаписи при выполнении движений опора идёт на счёт. В то же время «суфлируются» детям необходимые движения, показывается время начала и смены движений.

В содержание работы по обучению музыкально-ритмическим движениям входит и задача по обучению детей импровизации под музыку, созданию музыкально-пластических образов природы и человека. При этом творческая активность проявляется у школьников по-разному: в самостоятельном выражении движениями эмоционального содержания музыки, в подборе известных им движений при прослушивании нового музыкального сопровождения, в выразительном выполнении под музыку разученных движений. Важно, чтобы в процессе импровизации ученики не придумы-

вали движений, не связанных с характером музыки. Поэтому импровизации предшествует работа по слушанию музыки, где дети знакомятся с произведением, дают характеристику средствам выразительности музыки. Наиболее сложной импровизацией является импровизация, когда дети после прослушивания сами придумывают музыкальные образы.

Обобщающая литературно-музыкальная композиция по творчеству писателя – это прекрасная ситуация для активизации речи, ее коммуникативной функции, это речевая среда, которая так необходима детям с нарушенным слухом. В такой композиции присутствуют разнообразные виды искусства: литература, музыка, живопись, театр, пантомима. Таким образом, композиция является синтезом практически всех видов искусств. А широкое использование этих средств в работе с детьми со сниженным слухом позволяет расширить кругозор, сформировать взгляды и нормы поведения ребенка, развить его творческие способности. В разнообразных видах деятельности проявляются наклонности, формируются определенные умения и навыки. На литературно-музыкальной композиции дети не только говорят, но танцуют, декламируют песни. Ребята учатся подчинять свои движения ритму музыки, различать музыкальные темпы, отражать их в движениях, сопровождая речью.

Творческое воссоздание характеров литературных героев в процессе организации игр-драматизаций на уроках, подготовки к речевым встречам и литературно-музыкальным композициям по изученным произведениям способствует наиболее глубокому пониманию художественных текстов и является действенным мотивом, побуждающим неслышащего школьника использовать полученные на уроках знания. Это в полной мере соответствует новой направленности педагогики, максимальной социализации лиц с ОВЗ и возможности лицам с нарушением слуха полноправно и полноценно участвовать во всех сферах жизни общества.

Литература:
1. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования слабослышащих и позднооглохших обучающихся: сайт. – URL: https://fgosreestr.ru (дата обращения: 15.03.2022).

Организация взаимодействия специального дошкольного учреждения и семьи, воспитывающей ребенка с особенностями психофизического развития

Наумик Наталья Ярославовна,
воспитатель дошкольного образования
ГУО «Специальный ясли-сад № 3»
(Республика Беларусь, Гродненская область, г. Волковыск)

Аннотация. В статье описывается организация взаимодействия специального дошкольного учреждения и семьи, воспитывающей ребенка с особенностями психофизического развития. Актуальность проблемы обусловлена увеличением числа детей

указанной категории, что требует от педагогических работников учреждения образования готовности строить эффективное взаимодействие с родителями с учетом специфики развития их детей. Автор рассматривает эффективные формы сотрудничества учреждения образования и семьи ребенка нарушениями развития.

Ключевые слова: специальное дошкольное учреждение, семья ребенка с особенностями психофизического развития, сотрудничество с родителями.

Качество и развитие специального образования во многом определяются кадровым потенциалом, готовностью и желанием педагогических работников успешно решать сложные задачи результативной социальной интеграции и адаптации лиц с особенностью психофизического развития (далее – с ОПФР). Ведь специальное образование – это не только формирование у воспитанников представлений, овладение умениями и навыками, но и коррекционно-образовательная работа, направленная на исправление или ослабление отклонений в развитии, на формирование и развитие личности с целью её социальной адаптации.

Одной из составляющих специального дошкольного образования является качество оказываемых услуг специальным дошкольным учреждением образования (далее – учреждение образования), показатель которых — уровень удовлетворённости главных заказчиков специального дошкольного образования – законных представителей (далее – родители) воспитанников. В связи с этим возрастает необходимость повышения компетентности педагогических работников в организации конструктивного взаимодействия и сотрудничества с родителями.

В специальном яслях-саду №3 г. Волковыска функционируют четыре группы: 2 группы для детей с нарушениями функций опорно - двигательного аппарата (со значительным и резко выраженным нарушением передвижения или его отсутствием); 1 группа для детей с интеллектуальной недостаточностью и 1 группа (класс ЦКРОиР) для обучающихся с тяжёлыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями. Все 24 воспитанника являются инвалидами детства.

Дети с ОПФР – это дети, нуждающиеся в специальной психолого-педагогической помощи и организации особых условий при их воспитании и обучении. Как показывает практика, увеличение числа «особых» детей требует от педагогических работников учреждения образования готовности строить эффективное взаимодействие с родителями с учетом специфики развития их детей.

Социально-экономические условия современной жизни, происходящие в обществе и образовании, предъявляют новые требования к характеру и качеству отношений между учреждением образования и семьёй. Создание единого образовательного пространства невозможно осуществить без тесного взаимодействия, распределения обязанностей и ответственности между родителями в процессе воспитания собственных детей. Существенная роль здесь отводится организации совместной деятельности взрослых и детей, что остается актуальным для современного учреждения образования. Учитывая актуальность данного направления деятельности,

мы организуем целенаправленную работу по повышению психолого-педагогической культуры родителей, воспитывающих ребенка с ОПФР, формированию у них основных компетенций, включению в коррекционно-образовательный процесс, установлению доверия во взаимоотношениях между педагогическими работниками и родителями, понимание нужд и интересов ребенка и своих обязанностей.

Достигнуть поставленной цели позволяет реализация следующих задач: обеспечение комплексной поддержки семьи в вопросах воспитания и развития ребёнка с ОПФР; создание реальной возможности для ознакомления их с деятельностью учреждения образования; оказание коррекционно-развивающей помощи, обеспечивающей максимально возможное включение детей с ОПФР в жизнь общества, их самореализацию в процессе социальной интеграции; поддержка уверенности родителей в вопросах воспитания «особого» ребенка; преемственность воспитания в семье и в специальном дошкольном учреждении.

Важнейший институт социализации подрастающих поколений – это семья. Какую бы сторону развития ребенка мы ни взяли, всегда окажется, что решающую роль в его эффективности на том или ином возрастном этапе играет семья. Семья является основной, решающей ступенью в формировании личности. Семейное воспитание в широком смысле слова – изначальная форма социализации и воспитания детей, органически соединяющая объективное влияние культуры, традиций, обычаев, нравов народа, семейно-бытовых условий и взаимодействие родителей с детьми, в процессе которого происходит развитие и становление их личности.

Однако далеко не все семьи в полной мере реализуют весь комплекс собственных возможностей на ребенка, а именно на ребенка с ОПФР. Причины могут быть разные: одни семьи не хотят воспитывать ребенка с ОПФР, другие - не умеют это делать, третьи - не понимают, зачем это нужно делать им. Во всех случаях семьям, имеющим детей с ОПФР, необходима постоянная квалифицированная психолого-педагогическая помощь и поддержка специалистов [3, с. 94].

Возрастание роли образования, которое наблюдается во многих странах мира, в том числе и в нашей стране, меняет отношение к дошкольным учреждениям. Теперь во главу ставится функция специального дошкольного учреждения: организация обучения и воспитания воспитанников с ОПФР по образовательным программам специального образования на уровне дошкольного образования; создание специальных условий для получения образования и коррекции, имеющихся физических и (или) психических нарушений у воспитанников с ограниченными возможностями здоровья; оказание квалифицированной психолого-педагогической помощи; развитие компенсаторных способностей, исправление и (или) проведение работы по ослаблению нарушений в психофизическом развитии воспитанников; проведение работы по обеспечению охраны жизни и здоровья воспитанников; обеспечение охраны, защиты и укрепления физического и психического здоровья воспитанников с ОПФР; формирование основ здо-

рового образа жизни, позитивного общественного мнения в отношении лиц с ОПФР; улучшение морально-психологического положения детей с особенностями развития в семье, коллективе, обществе.

Чтобы эффективно выполнять данные функции, специальное дошкольное учреждение должно пересматривать содержание и качество образовательной и коррекционно-развивающей работы с детьми с ОПФР, искать пути более сильного влияния на адаптацию в социуме каждого ребенка с особенностями в развитии. Это ставит педагогический коллектив учреждения образования перед необходимостью искать в лице семьи союзника и единомышленника по реализации вышеназванных задач.

В воспитании маленького ребенка с ОПФР многое строится на формировании положительных эмоций, привычек, навыков поведения, рациональных способов деятельности. Все это возможно, если все воспитывающие ребенка: и учреждение образования, и родители - будут договариваться о требованиях к нему, о методах воздействия, способах обучения, коррекции нарушения в развитии. Очень важно, чтобы требования, предъявляемые ребенку в условиях общественного воспитания и семьи, были едиными, чтобы и в семье, и учреждении образования он получал все необходимое для полноценного физического и психического развития [1, с. 24].

В нашем понимании, для того чтобы взаимодействие осуществлялось в интересах развития личности ребенка, семья для педагогических работников не должна выступать лишь как объект воздействия. Педагогические работники должны понимать сами и объяснять родителям, что семья для воспитанника с особенностями в развитии - жизненно необходимая среда, во многом определяющая путь развития его личности. Следовательно, вовлечение родителей в педагогическую деятельность, их заинтересованное участие в коррекционно-образовательном процессе важно не потому, что этого хочет педагог, а потому, что это необходимо для развития их собственного ребенка.

Таким образом, можно сделать вывод, что в основе взаимодействия современного учреждения образования и семьи, воспитывающей ребенка с ОПФР, лежит сотрудничество. Инициатором установления сотрудничества должны быть педагогические работники учреждения образования, поскольку они профессионально подготовлены к образовательной и коррекционно-развивающей работе, а стало быть, понимают, что ее успешность зависит от согласованности, преемственности в воспитании детей. Инициатива в установлении взаимодействия с семьей и квалифицированная реализация задач этого взаимодействия определяют направляющую роль учреждения образования по отношению к семейному воспитанию ребенка с ОПФР.

По мнению специалистов, общение педагогических работников и родителей должно базироваться на принципах открытости, взаимопонимания и доверия с учетом интересов и запросов семьи. Именно по этой причине многие учреждения образования сегодня ориентируются на поиск таких форм и методов работы, которые позволяют учесть актуальные потребно-

сти родителей, способствуют формированию их активной родительской позиции.

В соответствии с положениями Кодекса Республики Беларусь об образовании субъектами образовательных отношений являются не только педагогические работники, но и законные представители несовершеннолетних [5, ст. 5]. Следовательно, семья и специальное дошкольное учреждение образования в равной степени ответственны за условия воспитания и развития личности ребёнка, и имея свои особые функции, не могут заменить друг друга, следовательно, требуют установления особых отношений между собой, а именно сотрудничества и взаимодействия.

Взаимодействие представляет собой способ организации совместной деятельности, которая осуществляется на основании социальной перцепции и с помощью общения [2, с. 45].

Взаимодействие педагогических работников с родителями предполагает взаимопомощь, взаимоуважение и взаимодоверие, знание и учет педагогическим работником условий семейного воспитания, а родителями – условий воспитания в учреждении образования. Взаимодействие педагогических работников с родителями неоспоримы и многочисленны. Во-первых, это положительный эмоциональный настрой педагогов и родителей на совместную работу по воспитанию детей с ОПФР. Родители находятся в позиции активных участников коррекционно-образовательного процесса и должны быть уверены в том, что специальное дошкольное учреждение не навредит, так как будут учитываться мнения семьи и предложения по взаимодействию с ребенком. Педагоги, в свою очередь, уверены в поддержке родителей, которые с пониманием относятся к необходимости решения проблем в учреждении образования (от воспитательных до хозяйственных). А в самом большом «выигрыше» находятся дети, ради которых осуществляется это взаимодействие. Во-вторых, это учет индивидуальности ребенка. Поддерживая контакт с семьей, педагогический работник узнает особенности, привычки своего воспитанника и учитывает их при работе. В-третьих, это укрепление внутрисемейных связей, что также является проблемным вопросом в педагогике на сегодняшний день. В-четвертых, это возможность реализации единого подхода в воспитании и развитии ребенка в учреждении образования и в семье [6, с. 124].

Сотрудничество учреждения образования и семьи предполагает совместные определения целей деятельности, планирование предстоящей работы, распределение сил и средств в соответствии с возможностями каждого участника, совместный контроль и оценку результатов работы, и прогнозирование новых целей, задач и результатов.

Поэтому уже на первом родительском собрании мы пытаемся вызвать родителей на диалог, предоставляя возможность каждому родителю высказать свои мысли о воспитании. Стараемся узнать, в каких вопросах воспитания родителям необходима помощь.

В работе с родителями иногда приходится использовать линию воздействия на семью через ребенка. Если жизнь ребенка в группе эмоцио-

нально насыщена, комфортна, содержательна, то ребенок обязательно поделится своими впечатлениями с родителями. При этом многие родители обязательно расспросят педагогического работника о возможных предстоящих развлечениях, предложат свою помощь.

Из активных форм взаимодействия учреждения образования и семьи, направленных на единение педагогического и родительского коллективов, формирования общего чувства «Мы», чувства принадлежности к одной команде, а также с целью совершенствования профессионально - педагогического общения с родителями доброй традицией стало проведение таких проектов как: «Что главней всего на свете? Мир, любовь, семья и дети!», природоохранных акций: «Вырастут деревья на память», «Каждой пичужке - по кормушке» и др.

Например, в рамках, проводимой в Волковысском районе акции «Наш район – и забота наша. Сделаем малую родину краше!» в государственном учреждении образования «Специальный ясли-сад № 3 г. Волковыска» в апреле месяце прошел праздник «Вырастут деревья на память» под девизом «Я расту с тобой!». Каждая семья подарила детскому саду маленькое деревце на память о себе. Воспитанники и их родители вместе с педагогами высадили на участке 11 саженцев.



Финалом праздника стало вручение именных сертификатов каждой семье, участвовавшей в акции «Вырастут деревья на память». Молоденькие деревца получили таблички с именами детей, в честь которых они посажены.



Пройдёт время, дети вырастут, а вместе с ними и маленькие саженцы превратятся в красивые деревья. Ведь это здорово, когда ребенок, став взрослым, сможет сказать: «Это дерево посадила моя семья»! Деревца, по-

саженные нами, будут радовать других деток, которые завтра придут в наш детский сад.

Педагоги выбирают и используют те формы и виды взаимодействия с семьей, которые соответствуют особенностям каждой специальной группы учреждения образования, запросам родителей и задачам учреждения образования, а также позволяют реализовать функции взаимодействия с родительской общественностью на качественном уровне.

Взаимодействие педагогических работников и родителей воспитанников с ОПФР осуществляется посредством методов: изучение семей воспитанников, их образовательных и информационных потребностей и запросов, воспитательного и культурного потенциала; создание условий для включения родителей в деятельность учреждения образования как равноправных субъектов; привлечение родителей к активному участию в коррекционно-образовательном процессе, развитие их творческой инициативы; повышение уровня психолого-педагогической, правовой, информационной культуры родителей; формирование единого информационного пространства, способствующего неконфликтному взаимодействию педагогов, родителей и воспитанников; создание преемственности между семьей ребенка со сложными нарушениями в развитии и педагогического коллектива в методах воспитания.

Успех взаимодействия во многом зависит от взаимных установок семьи и учреждения образования. Наиболее оптимально они складываются, если обе стороны осознают необходимость целенаправленного воздействия на развитие ребенка с ОПФР и доверяют друг другу. Важно, чтобы родители были уверены в хорошем отношении педагогических работников к ребенку, его нарушениям в развитии; чувствовали компетентность в вопросах воспитания и коррекции, ценили личностные качества (заботливость, внимание, доброту, чуткость, милосердие). Такое доверие само по себе не приходит: педагогический работник завоевывает его добрым, неравнодушным отношением к ребенку с особенностями в развитии, умением воспитывать в нем хорошее, великодушием и милосердием, культурой общения, тактичностью и взаимопониманием.

Таким образом, эффективность взаимодействия педагогических работников с родителями, воспитывающими ребенка с ОПФР, зависит от их педагогических подходов, личностного и профессионального самосознания, накопленного опыта. Поэтому подготовка специалистов к данному процессу предусматривает, прежде всего, их личностный и профессиональный рост, самосовершенствование, педагогическое творчество, поиск наиболее целесообразных форм и методов работы с семьёй.

Первоочередная задача каждого педагогического работника, заключается в том, чтобы, не используя элементов назидания, вовлечь родителей в процесс воспитания и развития своих детей, предложить свой способ оценки их потребностей и оказать помощь в приобретении умений наблюдать за своими детьми, следить за их развитием и уровнем достижений, вовлекая всех участников коррекционно-образовательного процесса. При-

влекая мам и пап к совместной педагогической деятельности, педагогические работники всегда находятся в поиске новых действенных форм, которые дали бы возможность пробудить интерес родителей к жизни детей в учреждении образования.

Одной из важнейших форм взаимодействия семьи и педагогов является индивидуальная работа с каждым родителем. Преимущество такой формы состоит в том, что через изучение специфики семьи, беседы с родителями (с каждым в отдельности), наблюдение за общением родителей с детьми как в группе, так и дома, изучение семейной микросреды, педагогические работники намечают конкретные пути совместного воздействия на ребёнка. Для этого проводится диагностико-аналитическая работа с взрослыми – анкетирование «Мой ребенок и его индивидуальные особенности», «Сотрудничество учреждения и семьи», «Понимаем ли мы своих детей?» и посещение семьи.

Воспитывать и обучать детей с ОПФР сложно. Для этого требуется соответствующее материально-техническое и методическое обеспечение, услуги узкопрофильных специалистов, подготовленных к работе с детьми с разными возможностями.

Понять, что семья – ближайшее, постоянное социальное окружение ребёнка, научить уважению даже в самых маленьких детях человеческой личности и их прав, развить умение наблюдать за ребёнком, получить научно-популярные знания об отличительных особенностях детского организма, просветить в вопросах педагогики, психологии, гигиены детского возраста помогает консультационный пункт «Специалисты советуют».

Родители и педагогические работники зачастую испытывают недостаток информации о воспитании ребенка, особенностях его развития вне границ их воздействия. Но по долгу службы, по уровню подготовленности к воспитательной деятельности именно педагогический работник демонстрирует конкретные позитивные способы взаимодействия с родителями. Это, прежде всего, ежедневная краткая, но содержательная беседа о том, что было особенно значимо в поведении, деятельности ребенка. Задача педагога - подметить и рассказать родителям, какие маленькие «росточки» нового появились у их ребенка. При этом родительская поддержка в воспитании и развитии ребенка во многом определяется тем, как педагогический работник сообщает о событиях жизни ребенка в учреждении образования. Регулярно сообщая родителям даже о незначительных достижениях ребенка, показывая его поделки, рисунки, обращая внимание на их достоинства, педагог приучает родителей следить за успехами ребенка, правильно реагировать на них.

Убедить законных представителей воспитанников в том, что их взаимодействие с педагогическими работниками является важнейшим условием всестороннего развития детей, преодолеть авторитаризм и увидеть мир с позиции ребёнка, установить доверительные отношения с ним позволяет

родительский клуб «Молодая семья», который успешно функционирует в нашем учреждении образования.

Наглядно-информационная форма работы дает возможность донести до родителей любую информацию в доступной форме, напомнить тактично о родительских обязанностях и их ответственности, включая в себя: родительские уголки, буклеты, памятки, брошюры, фотовыставки и т.д.

Преодолеть внутреннюю борьбу с собственными сомнениями и предрассудками, разрушить негативный психологический барьер, внушить родителям расположение и доверие по отношению к учреждению образования помогают организованные дни открытых дверей и предусматривают собой возможность для родителей присутствовать на любом занятии, прогулке, принимать участие в разных мероприятиях: праздник детства «Путешествие на воздушном шаре», физкультурный досуг «В гостях у Карлсона», музыкальное развлечение «В гостях у сказки», конкурс поделок из природного материала и др.

Фрагменты праздника детства
«Путешествие на воздушном шаре»













Организация работы группы по психолого-медико-педагогическому сопровождению воспитанников с ОПФР осуществляет психолого-педагогическую, медицинскую поддержку и помощь ребенку с ограниченными возможностями здоровья и его родителям в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации со стороны специалистов разного профиля, действующих координировано. В группу сопровождения входят специалисты: учитель-дефектолог, воспитатели дошкольного образования, педагог-психолог, музыкальный руководитель и медицинские работники – старшая медсестра, инструктор по лечебной культуре, врач-педиатр, врач-ортопед, которые ведут ребенка на протяжении всего периода его обучения. Комплексное изучение ребенка, выбор наиболее адекватных проблеме ребенка методов работы, отбор содержания обучения осуществляется с учетом индивидуально-психологических и физических особенностей детей. Специалисты группы осуществляют консультативную поддержку родителей в вопросах охраны и укрепления здоровья детей, разрабатывают и доводят до их сведения методические рекомендации, советы специалистов в области дошкольной психологии и педагогики по организации детской деятельности дома. Тематическое консультирование осуществляют через родительские стенды, папки–передвижки «Профилактика речевых рас-

стройств у детей с ОПФР»; «Использование комплекса упражнений и игровых заданий для формирования тактильной чувствительности у детей с тяжелыми и множественными нарушениями»; индивидуальные и групповые беседы «Игры и упражнения для развития сенсомоторной сферы у детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, с интеллектуальной недостаточностью»; «Пальцы помогают говорить», ведение папок для занятий дома «Занимаемся вместе с мамой» и т.д. [4, с. 38].

Одной из форм взаимодействия с семьёй для педагогического коллектива стала организация дефектологического лектория «Учимся вместе», где квалифицированные учителя-дефектологи дают родителям специальные знания, обучают их пониманию проблем своего малыша, показывают приёмы индивидуальной коррекционной работы с ребёнком, подсказывают, какую помощь необходимо оказать дома. Работа лектория проводится при активном участии родителей, в их совместной деятельности с детьми и педагогическими работниками. Лекторий по структуре состоит из трёх частей: сообщение учителя-дефектолога на определённую тему, которое сопровождается демонстрацией литературы и содержит конкретные советы для родителей; показ занятий (фрагментов) с детьми; обучение родителей конкретным приёмам работы с детьми, совместная деятельность родителей и детей.

Сохраняют свою популярность по взаимодействию с семьей и родительские собрания. Это действенная форма работы педагогических работников с коллективом родителей, направленная на координацию действий родительской общественности и педагогического коллектива по вопросам воспитания, развития и оздоровления воспитанников в условиях учреждения образования и семьи. Проводятся родительские собрания в форме диалога «Давайте познакомимся»; круглого стола «Эмоциональный мир ребенка. Его значение и пути развития»; мастер-класса «Особые игрушки для особых детей», чаепития «Мой мир, моя семья» и др. Вот уже который год мы проводим семейные вечера различной тематики: «Рождественские встречи», «Я, ты, он, она – вместе дружная семьям» и др.

Данные формы работы дают возможность родителям, воспитывающим детей с ОПФР, поверить в себя, в свои силы и возможности своего ребёнка, преодолеть внутреннюю борьбу с собственными сомнениями и предрассудками, не замыкаться в своих проблемах, а решать их сообща.

Педагогическому работнику важно научиться слышать и слушать родителей своих воспитанников, понимать невербальный язык общения и соответственно на него реагировать, устанавливать доверительные отношения, доводить информацию всевозможными способами, поддерживать постоянный диалог с законными представителями, в котором последним должна принадлежать активная роль. Для этого с педагогическими работниками проводим методические часы, круглые столы, тематические консультации по вопросам организационных форм, функциях и видах проведения родительского собрания, составляем информационно-наглядные

буклеты, памятки, где делимся секретами успешного проведения родительского собрания.

«Погружение» в жизнь учреждения образования способно в большей степени продемонстрировать родителям особенности воспитания и обучения детей с ОПФР, это дает возможность увидеть своего ребенка в условиях, отличных от домашних, и пересмотреть методы и приемы воспитания.

Опыт работы показал, что позиция родителей как педагогов стала более гибкой. Родители стали проявлять искренний интерес к жизни учреждения образования, научились выражать восхищение результатам и продуктам детской деятельности, эмоционально поддерживать своего ребенка, с интересом посещать родительские собрания, активно участвовать в праздниках и развлечениях, проектной деятельности. Работа в тесном взаимодействии с родителями за последние три года дала отрадные результаты:

- районный этап фестиваля «Безопасное детство» среди учреждений дошкольного образования (диплом 3 степени, 2022 год);
- областной конкурс видеороликов «Мир един для всех» (диплом 2 степени, 2021 год);
- районный конкурс на лучшую игровую площадку для воспитанников с ОПФР учреждений образования, реализующих образовательную программу специального образования на уровне дошкольного образования (диплом 1 степени, 2020 год);
- районный этап областного конкурса на лучшую организацию развивающей предметно-пространственной среды в учреждении образования в номинации «Лучшая авторская игрушка» (диплом 3 степени, 2019 год);
- презентация наглядного методического пособия-сказки «Зайкава хатка» на районной и областной ярмарке педагогических идей в рамках творческого проекта «Беларускія народныя казкі з бабульчынага куфэрка», изготовленного творческой группой педагогов и родителей (2019 год).

Взаимодействие и сотрудничество с родителями, включающее использование различных форм и методов работы, обеспечивает организацию оптимальных условий для позитивного развития личности ребёнка с ОПФР и его ближайшего окружения, способствует формированию педагогической компетентности родителей, активизирует и обогащает их воспитательные умения, поддерживает уверенность в собственных педагогических возможностях.

Литература:

1. Винникова, Е.А. Принципы и технологии взаимодействия с семьей ребенка с особенностями психофизического развития / Е.А. Винникова // Спецыяльная адукацыя. – 2010. – №6. – С.24-29.
2. Гуз, А.А. Взаимодействие дошкольного учреждения и семьи: пособие для педагогов учреждений дошкольного образования / А.А. Гуз. – Мозырь: ООО ИД «Белый Ветер», 2007. – 191 с.

3. Закрепина, А.В. Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья / А.В. Закрепина // Дошкольное воспитание. – 2009. – №4. – С. 94-101.
4. Кислякова, Ю.Н. Развитие речи: занимательные игры и упражнения: учебное наглядное пособие для педагогов учреждений, реализующих образовательную программу специального образования на уровне дошкольного образования / Ю.Н. Кислякова, М.В. Былино. – Минск: Нар. асвета, 2013. – 111 с.
5. Кодекс Республики Беларусь от 13.01.2011 №243-З (ред. от 13.12.2011) «Кодекс Республики Беларусь об образовании»: сайт. – URL: http://research.bsu.by/wp-content/uploads/2014/04/code-on-education-243-3-13.01.2011-ed-2012.pdf (дата обращения: 11.02.2022). – Текст: электронный.
6. Левченко, И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / И.Ю. Левченко. М.: Просвещение, 2008. – 239 с.

Создание ситуации успеха при обучении английскому языку детей с ограниченными возможностями здоровья

Ожогина Ирина Анатольевна,
Балдарова Туяна Бальжинимаевна,
учителя английского языка
МАОУ «СОШ № 60 социальной адаптации детей-инвалидов»
(Россия, Республика Бурятия, г. Улан-Удэ)

Аннотация. В статье описываются приемы создания ситуации успеха при обучении английскому языку детей с ограниченными возможностями здоровья. Актуальность проблемы обусловлена необходимостью формирования мотивации к изучению английского языка у данной категории обучающихся. По мнению авторов, задача учителя – стремиться создавать такие условия на уроке, чтобы каждый ученик имел возможность заниматься успешно и получать высокую оценку своей деятельности. Для достижения этой цели может применяться технология создания ситуации успеха на уроке.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, английский язык, создание ситуации успеха.

Эффективность учебного процесса зависит от множества факторов. Одним из важных факторов, определяющих успешность изучения иностранного языка, является мотивация учащихся. В арсенале современного преподавателя имеется достаточно средств для формирования высокой мотивированности к изучению предмета. Создание ситуации успеха на уроке иностранного языка представляется важным аспектом деятельности учителя.

Почему же так важно создание ситуации успеха при работе с детьми ОВЗ? Отвечая успешно, соответственно получая хорошую оценку, похвалу педагога, ученик испытывает положительные эмоции. Таким образом, закрепляется положительное отношение к предмету, возрастает интерес, появляется желание и на следующих уроках работать эффективно, добиваться позитивного результата. Соответственно, задача учителя – стремиться создавать такие условия на уроке, чтобы каждый ученик имел возмож-

ность заниматься успешно и получать высокую оценку своей деятельности.

При описании технологии создания ситуации успеха на уроке иностранного языка считаем необходимым обратиться прежде всего к трудам А.С. Белкина как автору описываемого феномена. Сам метод описан как «банк ситуаций успеха», накопленный учителем и модифицированный для каждого отдельно взятого урока. Ситуация успеха – это такое целенаправленное, организованное сочетание условий, при которых создается возможность достичь значительных результатов деятельности как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом. Ситуация успеха бывает нескольких видов: «Общая радость», «Следуй за мной», «Эврика», «Эмоциональный всплеск», «Даю Шанс», и некоторые другие. Ситуации успеха можно классифицировать по этапам взаимодействия ученика и учителя (оценка – наставничество – партнерство – сотрудничество), а также их форм и функций для ученика. Этапы взаимодействия соотносятся с этапами формирования умений учащихся (представление нового материала – тренировка в речи – продуктивное использование). Именно этот принцип организации учебного материала был положен в основу разработанного комплекса упражнений для создания ситуации успеха по теме «Спорт и здоровый образ жизни».

Упражнения, описанные ниже, предполагается использовать на одном из этапов урока. Комплекс упражнений можно адаптировать для любой из тем, предусмотренных учебной программой. Все упражнения сгруппированы в соответствии с этапами формирования лексических навыков, однако это не является обязательным условием их использования в работе.

Упражнения для этапа ознакомления с новым лексическим материалом, его первичное закрепление.

Упражнение 1 «Займемся спортом»

Этап работы над лексическим материалом: ознакомление.

Цель: представить изучаемую тему, практиковать речевые образцы.

Этап урока: целеполагание.

Способ взаимодействия учащихся: фронтальная, индивидуальная работа.

Тип ситуации успеха: «Даю шанс».

Этап взаимодействия учителя и ученика: оценка.

На доске слова play, go, do. Учащиеся составляют словосочетания с использованием этих слов. Учитель обращает внимание, если будет задета тема спорта, таким образом, дети сами формулируют правило употребления этих слов с видами спорта. Вместе вписываем слова каждое в подходящий столбик.

В том или ином виде данные словосочетания уже встречались учащимся. Они могут обнаружить (даже слабые ученики), что данный материал им знаком – это важно для формирования ситуации успеха.

Упражнение 2 «Быстрее, выше, сильнее»

Этап работы над лексическим материалом: первичное закрепление нового и повторение ранее изученного лексического материала.

Цель: тренировка лексико-грамматических навыков.

Этап урока: динамическая пауза.

Способ взаимодействия учащихся: групповая работа.

Тип ситуации успеха: «Общая радость».

Этап взаимодействия учителя и ученика: оценка.

Учащиеся делятся на 2 команды. Каждой из команд выдается список прилагательных. Задача учащихся – записать эти прилагательные в подходящий по способу образования сравнительной и превосходной степени столбик на доске. После окончания игры подсчитываются баллы (1 правильный ответ – 1 балл). Данное задание более целесообразно использовать в середине урока в качестве динамической паузы. Использование соревновательного элемента и групповой работы одновременно.

Упражнение 3 «Напоминающее слово»

Этап работы над лексическим материалом: ознакомление.

Цель: знакомство с новым лексическим материалом.

Этап урока: целеполагание, основной.

Способ взаимодействия учащихся: фронтальная работа.

Тип ситуации успеха: «Неожиданная радость».

Этап взаимодействия учителя и ученика: наставничество.

Учитель пишет на доске в столбик новые слова. Учащиеся называют знакомое им слово, которое напоминает им новое. Учитель стирает новое слово – ученик должен вспомнить новое слово, опираясь на свои ассоциации.

Пример: Новое слово: rewind –знакомое слово: remind

Кроме ассоциаций, в ходе выполнения данного упражнения задействована также оперативная память.

Упражнение 4

Этап работы над лексическим материалом: первичное закрепление, тренировка в речи.

Цель: тренировка в речи изученного лексического материала.

Этап урока: основной.

Способ взаимодействия учащихся: групповая работа.

Тип ситуации успеха: «Эврика».

Этап взаимодействия учителя и ученика: наставничество.

«Чемпион по игре в домино». В данном виде деятельности учащиеся играют в мини-группах в домино, содержащее слова вместо набора цифр, составляя короткие предложения, в которых были бы связаны два соседствующие на карточках понятия, например: «You play tennis with a rocket», «You need a net to play volleyball», «If you win a race in the Olympic Games you get a gold medal»

Необходимо разделить класс на группы по 3-5 человек. Каждой группе выдать комплект домино, они должны поделить все карточки поровну. Цель игры – как можно скорее избавиться от своих карточек, составляя

предложение с использованием своей карточки и последней сыгранной. Ученик, первый избавившийся от своих карточек, побеждает, но игра продолжается до тех пор, пока все ученики не избавятся от своих карточек.

Упражнение 5 «Здоровый стол»

Этап работы над лексическим материалом: ознакомление, первичное закрепление.

Цель: тренировка в речи изученного лексического материала.

Этап урока: основной.

Способ взаимодействия учащихся: групповая работа.

Тип ситуации успеха: «Эмоциональный всплеск».

Этап взаимодействия учителя и ученика: партнерство.

Мозговой штурм – групповая работа. Учащиеся делятся на группы и составляют списки из здоровой и нездоровой еды, здоровых и нездоровых упражнений. В группах разрабатываются брошюры, пропагандирующие здоровый образ жизни.

Упражнения для закрепления и тренировки в речи изучаемого лексического материала.

Упражнение 6 «Составь сканворд»

Этап работы над лексическим материалом: тренировка

Цель: повторение ранее изученного материала.

Этап урока: основной.

Способ взаимодействия учащихся: индивидуальная и парная работа.

Тип ситуации успеха: «Неожиданная радость».

Этап взаимодействия учителя и ученика: сотрудничество.

Учащимся выдаются листки в клетку, на которых он составляет сканворд из изученных слов, на выполнение задания дается 7-8 минут. После того, как сканворд составлен, ученики меняются сканвордами и разгадывают их.

Упражнение 7 «О спорт, ты – жизнь!»

Этап работы над лексическим материалом: первичное закрепление, тренировка в речи.

Цель: тренировка в речи изученного лексического материала.

Этап урока: основной.

Способ взаимодействия учащихся: групповая работа.

Тип ситуации успеха: «Общая радость».

Этап взаимодействия учителя и ученика: сотрудничество.

Класс делится на две группы, каждой группе выдается кроссворд. Оговариваются временные рамки (5-8 минут), учащиеся заполняют кроссворд на время. Для проверки правильности заполнения группы меняются работами, подсчитывается количество правильных ответов, выявляется победитель.

Упражнение 8 «Слова – подсказки»

Этап работы над лексическим материалом: первичное закрепление, тренировка в речи

Цель: тренировка в речи изученного лексического материала.

Этап урока: основной, рефлексия.

Способ взаимодействия учащихся: индивидуальная работа.

Тип ситуации успеха: «Следуй за нами».

Этап взаимодействия учителя и ученика: партнерство.

На доске написаны начала предложений, задача учащихся – продолжить его.

A sport is…

Health is

A good team is…

A winner is …

The Olympic Games are…

A champion is…

Подростки в большинстве случаев с удовольствием высказывают свое мнение по разным вопросам. Задание можно проводить устно в виде опроса, а можно письменно с зачитыванием вслух.

Упражнение 9 «Найди глагол»

Этап работы над лексическим материалом: первичное закрепление, тренировка в речи.

Цель: тренировка в речи изученного лексического материала.

Этап урока: основной.

Способ взаимодействия учащихся: групповая работа.

Тип ситуации успеха: «Эврика».

Этап взаимодействия учителя и ученика: оценка.

Ученики работают в группах их трех человек. Каждому из группы выдаются небольшие одинаковые тексты по изучаемой теме. Задача одного – найти и подчеркнуть все глаголы, другого – существительные и третьего – прилагательные в разных степенях сравнения. Время выполнения ограничено, результаты замеряются и могут сравниваться с другими группами.

Упражнение 10 «Давай займемся спортом»

Этап работы над лексическим материалом: контролируемое применение.

Цель: тренировать в речи изученный лексический материал.

Этап урока: рефлексия.

Способ взаимодействия учащихся: индивидуальная работа.

Тип ситуации успеха: «Эмоциональный всплеск».

Этап взаимодействия учителя и ученика: партнерство.

На доске – фотографии людей, занимающихся спортом, на которые учащиеся смотрят в течение одной минуты. После того, как картинку убираем, ученики по очереди составляют по одному предложению по ней. Задача учеников – описать как можно больше деталей, не повторяясь. Можно использовать 3-4 картинки. Учителю необходимо поправлять учащихся в случае допущения ошибок и эмоционально выражать похвалу. Кроме условий для формирования оперативной памяти, в задание включен соревновательный момент – важное условие при организации учебной деятельности подростков, отчасти стимулирующий их интерес к учебе.

При планировании проведения каждого из заданий следует учитывать уровень владения языком каждого класса отдельно, также необходимо представить, на каком этапе урока проведение будет целесообразным. Порядок проведения упражнений – также на усмотрение учителя. Совершенно очевиден тот факт, что ситуация успеха есть результат спланированной деятельности учителя, но нельзя не принимать во внимание что без усилий самого ученика даже опытному учителю будет трудно добиться хорошего результата. Деятельность будет иметь субъективную успешность, если ученик сумел преодолеть свой страх, затруднение, растерянность, неорганизованность, лень и другие негативные факторы.

В заключение хотелось бы отметить, что описанные способы создания ситуации успеха не являются единственно возможными, и каждый педагог вправе использовать свои методы достижения высоких результатов, учитывая индивидуальные особенности детей и группы в целом. Объединяет всех учителей общая цель – создать на уроке условия для успешного обучения каждого ребенка. Успех в учёбе – завтрашний успех в жизни.

Литература:

1. Белкин, А.С. Ситуация успеха – путь к сотрудничеству: книга для учителей / А.С. Белкин. – Екатеринбург, 2005. – С. 85-93.
2. Белкин, А.С. Ситуация успеха – как ее создать / А.С. Белкин. – М. : Просвещение, 2007. – С. 69-76.
3. Биболетова, М.З. «Enjoy English» : учебник для 6 класса общеобразовательной школы / М.З. Биболетова, Н.Н. Трубанева. – Обнинск : Титул, 2014. – 160 с.
4. Биболетова, М.З. «Enjoy English» (6 класс) : книга для учителя / М.З. Биболетова, Н.Н. Трубанева. – Обнинск : Титул. 2014. – 64 с.
5. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
6. Пассов, Е.И. Урок иностранного языка / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – Ростов н/Д. : Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.
7. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций / Е.Н. Соловова. – М. : Просвещение, 2002. – 239 с.

Психологическая поддержка матери ребенка с особенностями психофизического развития в условиях учреждения дошкольного образования

Радивон Марина Николаевна,
педагог-психолог
ГУО «Ясли-сад №10»
(Республика Беларусь, Гродненская область, г. Лида)

Аннотация. В статье описывается специфика оказания психологической поддержки матери ребенка с особенностями психофизического развития в условиях учреждения дошкольного образования. Актуальность проблемы обусловлена необходимостью создания оптимальных условий, обеспечивающих индивидуальный подход не только к каждому ребенку с нарушениями развития, но и к его семье. Автор рассмат-

ривает эффективные приемы психологического сопровождения матерей, воспитывающих детей данной категории, дает оценку динамики данного воздействия.

Ключевые слова: матери детей с особенностями психофизического развития, приемы психологической поддержки.

Современное дошкольное образовательное учреждение (далее ДОУ) в рамках инклюзии предусматривает целенаправленную работу со всеми участниками образовательного процесса. Принципы взаимодействия и преемственности обеспечивают не только получение качественного образования, но и способствуют эмоциональному благополучию ребенка, сохранению и укреплению его физического и психического здоровья, делают комфортным реабилитационный период ребенка с особенностями психофизического развития (далее ОПФР, определение, принятое в Республике Беларусь).

Комплексная помощь в ДОУ включает психолого-педагогическое сопровождение, являющееся одной из действенных технологий помощи ребенку с особенностями психофизического развития. Термины «сопровождение» и «поддержка» используются как синонимы для обозначения системы деятельности психолога, как особого вида оказания психологической помощи. В отличие от коррекции, сопровождение предполагает не «исправление недостатков и переделку», а поиск скрытых ресурсов развития человека, опору на его собственные возможности и создание на этой основе психологических условий для восстановления связей с миром людей. Г.А. Берулава [1] определяет цель сопровождения как создание необходимых условий для ее наиболее эффективного становления. С этой точки зрения, яркой иллюстрацией психологического сопровождения развития личности является его практическая реализация в УДО, где вариативность образовательной программы, приоритет здоровья ребенка и ведущая роль семьи способствуют эффективной деятельности психолога и педагогов.

Неоспоримым является тот факт, что семья, воспитывающая ребенка с ОПФР, является структурой, обладающей потенциальными возможностями к созданию максимально благоприятных условий для развития и воспитания ребенка [2]. Хорошо, когда семья полная и благополучная, но, к сожалению, распространена ситуация, когда отец ребенка исчезает либо устраняется из прежде кажущейся счастливой совместной жизни и женщина остается одна. О проблемах этих женщин говорят нечасто. Рождение ребенка с особенностями психофизического развития изменяет порой не только жизнь женщины, но и ее представление о себе, о ценности жизни. Матери приходится вместо того, чтобы с гордостью делиться с окружающими своей радостью, противостоять настороженности, холодности, отчуждению не только посторонних, но иногда близких и родных людей. Как правило, она пребывает в растерянности перед новыми обстоятельствами, когда приходится брать на себя полную ответственность за воспитание, содержание и лечение ребенка. И это не кратковременная ситуация, а по-

вседневная жизнь, в которой каждый день – это вызов себе, и обществу, это постоянная работа над собой, это осознание и принятие новых реалий жизни. Личностные деформации родителей проявляются в дезадаптивном поведении и неадекватных формах взаимодействия с внешним миром, включая ребенка.

От того, насколько быстро и адекватно женщина сможет принять случившееся как факт, настолько скоро и качественно она сможет помочь своему ребенку. Счастье любого ребенка в любви, идущей от родителей, семьи, друзей, окружающего его мира.

В государственном учреждении образования «Ясли-сад № 10 г. Лида» удалось создать оптимальные условия, обеспечивающие индивидуальный подход не только к каждому ребенку, но к семье в целом. Порой проблемы матерей, воспитывающих особенных детей, глубоки и обширны, разовой консультацией их не разрешить. Необходимым условием работы психолога с данной категорией является организованная многократная система встреч в безопасном пространстве для выражения опыта. Важно, чтобы матери не оставались один на один со своей бедой, не замыкались, не стеснялись своего ребенка и не культивировали в себе чувство вины, а сделали все возможное для сохранения собственного физического и душевного здоровья. Психологическая помощь матери включает индивидуальную и групповую работу. Одной из форм работы является организация и сопровождение матерей в рамках встреч-диалогов «Витражи».

Предлагаемый цикл встреч рассчитан, прежде всего, на взаимное сотрудничество и поддержку матерей особых детей друг другом; принятие своего ребенка, формирование положительных установок относительно ребенка и его психофизиологических особенностей; гармонизацию психоэмоционального состояния; профессиональную помощь педагога-психолога. Встречи учат видеть, признавать и ценить индивидуальность и уникальность каждой личности; дают возможность осознать собственные чувства и переживания, выразить травматичный и накопить эмоционально положительный опыт; развить умение проводить самоанализ, преодолевать психологические барьеры; содействуют формированию навыка адекватного восприятия и позитивного общения с окружающим миром.

Встречи проходят в 2 этапа: 1 этап – занятия в группе матерей, воспитывающих детей с ОПФР (9 занятий), 2 этап – совместные занятия матерей этой группы со своими детьми (3 занятия).

Периодичность встреч 1-2 раза в месяц, общее количество встреч – 12, продолжительность встреч первого этапа – 2-2,5 часа, второго этапа – 40 минут - 1 час (во избежание переутомления детей). В течение всего цикла занятий, по мере необходимости, участники получают индивидуальную психологическую поддержку.

С каждой участницей обязательно проводится предварительная работа, включающая в себя:

- индивидуальную беседу-интервью с целью установления доверительных отношений, стимулирования мотивации к работе;

- сбор и анализ необходимых данных, позволяющих не только обеспечить максимальный комфорт в будущей работе, но и разработать индивидуальные рекомендации;

- диагностику эмоционального состояния, особенностей выхода из трудных жизненных ситуаций, стрессоустойчивости и социальной адаптации;

- обсуждение ключевых моментов встреч-диалогов «Витражи»;

- выбор удобного мессенджера для индивидуальной поддержки.

Итог – планирование встреч вариативно, занятия соответствуют общей концепции, но разрабатываются с учетом особенностей каждой новой группы (возраста, образования, эмоционального состояния женщин). От того насколько был успешен подготовительный этап, зависит вера в положительный результат, общий настрой и включенность в занятия женщины.

Структура занятий предполагает:

- разминку (2-3 мин.);

- повторение и обсуждение домашнего задания (10-20 мин.);

- теоретический блок или подготовительный блок (10-15 мин.);

- практический блок (1- 1,5 ч.);

- групповой шеринг (30-45 мин.);

- релаксацию (5-7 мин).

Первая встреча отличается от остальных – она самая насыщенная по содержанию и включает в себя кроме стандартных элементов:

- знакомство участников;

- обсуждение правил работы в группе;

- подписание «Контракта» на участие в 1 этапе встреч с каждым участником группы.

С первой встречи мамы выполняют домашние задания и ведут структурированный «Дневник любви и заботы». От встречи к встрече участники проходят путь раскрытия потенциала своих возможностей, восстановления чувств индивидуальности, целостности, устойчивости и безопасности; приобретают и закрепляют навыки самопомощи, учатся просить о помощи, благодарить и радоваться каждому дню.

Примерный план встреч-диалогов 1 этапа:

Встреча	Цель
«Визитная карточка. Обо мне. Контракт»	Осознание и восстановление чувства собственной уникальности, осознание индивидуальности других. Развитие социального интереса и активности. Принятие обязательств.
«Я – это Я. Я и мои чувства»	Познание своего внутреннего мира, осознание чувств и переживаний, связанных с травматическим опытом. Развитие и восстановление чувства целостности и способности к сензитивности. Стимулирование проявления любви к себе.
«Людская молва. Социальная зрелость»	Определение источников стресса. Восстановление чувства устойчивости.

	Определение компонентов социальной зрелости и активизация самопознания личности. Обучение экспресс-способам восстановления и саморегуляции.
«Колесо жизни – колесо баланса»	Осознание качества жизни. Определение жизненных приоритетов. Восстановление чувства внутреннего равновесия. Развитие прогностических способностей.
«Внутренний компас»	Обучение навыкам проявления любви к себе, ребенку, окружающему миру. Развитие прогностических способностей. Восстановление чувства возможности.
«Поиск ресурсов»	Поиск и расширение внешних и внутренних ресурсов. Восстановление чувства связи.
«Сердце моего дома»	Восстановление чувства безопасности и защищенности. Моделирование состояния уверенности, стабильности в разных ситуациях.
«Радость жизни»	Восстановление чувства веры и независимости. Обучение приемам регулирования своего эмоционального состояния. Стимулирование к планированию и проживанию продуктивной жизни.
«Визитная карточка новой меня. Книга благодарности»	Осознание произошедших перемен. Развитие версионного мышления, способности к децентрации. Определение эмоционального состояния по итогам курса встреч. Расширение опыта проявления благодарности.

Участие во 2-м этапе групповых встреч желательно, но не обязательно. Занятия разрабатываются всегда с учетом особенностей участников-детей, направлены на развитие уверенности ребенка в себе и ощущение безопасности в окружении незнакомых людей, гармонизацию детско-родительских отношений. Участие во втором этапе учит родителей не только содержательному взаимодействию со своим ребенком, но и позволяет освоить новые методы и формы общения с ним, наглядно ознакомиться с опытом взаимодействия других родителей. Кроме того, родители учатся приводить в соответствие свои требования к ребенку с его возможностями. Родители видят, что вокруг них есть семьи, имеющие похожие проблемы, у них формируется более активная родительская позиция и адекватная самооценка. Совместные усилия, основанные на принципах терпения, доверия и взаимопомощи, отсутствие директивности, погруженность в реальные истории, особые отношения между участниками процесса создают условия для становления и развития ресурсной личности готовой учиться жить и действовать так, чтобы вновь ощутить чувство опоры, поймать направление, двигаться вперед и жить в гармонии с собой и окружающим миром.

Анализ результатов встреч показал востребованность и эффективность данной формы работы. Участниками встреч отмечались следующие

изменения: принятие себя как уникальной личности, снижение требовательности к себе и другим, уменьшение чувства вины, расширение внешних и внутренних ресурсов, обретение опоры, веры в собственные возможности, восстановление связей с социумом, более качественное взаимодействие с ребенком. Сплочение и общая цель способствовали личностному росту и развитию не только родителей, их детей, но и педагога-психолога.

Литература:
1. Берулава, Г.А. Методологические основы деятельности практического психолога: учебное пособие / Г.А. Берулава. – М. : Высшая школа, 2003. – 64 с.
2. Мирошниченко, Е.В. Использование активных методов при организации психолого-педагогического сопровождения родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья / Е.В. Мирошниченко, Е.А. Корженевская, Н.А. Шипунова // Труды Братского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2016. – Т. 1. – С. 118-121.

Учет индивидуально-психологических особенностей обучающихся с особыми образовательными потребностями

Реховская Ольга Михайловна,
учитель русского языка и литературы
Замятина Юлия Борисовна,
учитель русского языка и литературы
МАОУ «СОШ № 60 социальной адаптации детей-инвалидов»
(Россия, Республика Бурятия, г. Улан-Удэ)

Аннотация. В статье описывается специфика учета индивидуально - психологических особенностей обучающихся с особыми образовательными потребностями. Актуальность проблемы обусловлена современными требованиями к процессу обучения, что требует от учителя не только профессиональных качеств, но и умения разбираться в психологических особенностях ребёнка, без учета которых образовательный процесс не будет успешен. Авторы описывают приемы обучения, основанные на знании особенностей модального восприятия обучающегося с нарушениями развития.

Ключевые слова: обучающиеся с особыми образовательными потребностями, учет индивидуально-психологических особенностей, каналы восприятия информации.

Современное обучение предусматривает максимально полное усвоение информации, умение удерживать её на внутреннем контроле, понимать, интерпретировать, использовать в будущем. К сожалению, дети с ОВЗ часто не могут осознанно воспринимать материал, теряются в потоке информации, не умеют устанавливать причинно-следственные связи, что сказывается на качестве обучения. Почему так происходит? На наш взгляд, современное обучение ориентировано на высокую активность левого и правого полушарий мозга и на полимодальность восприятия ученика (синтез аудиального, визуального и кинестетического восприятия). Но дети с особыми образовательными потребностями и дети-инвалиды владеют

обычно каким-то одним каналом восприятия, к тому же он часто бывает ослаблен или нуждается в корректировке. Иногда, опять же в силу заболевания, возникает необходимость замены одного канала восприятия другим. Именно это приводит к осознанию, что современный подход к процессу обучения требует от учителя не только профессиональных качеств, но и умения разбираться в психологических особенностях ребёнка, без учета которых образовательный процесс не будет успешен.

Как известно, с рождения у детей развит только один канал восприятия. Но по мере взросления модальность восприятия меняется, дети начинают пользоваться и другими сенсорными системами. Как утверждают психологи, можно не только развить природную модальность восприятия ребёнка, но и добиться целого репрезентативного восприятия, т.е. научить пользоваться всеми каналами восприятия: слуховым, зрительным и чувственным [1].

Практический опыт позволяет нам утверждать, что дети с преобладающим *визуальным* каналом восприятия больше читают и, следовательно, имеют больше представления о характере и структуре языка. Они лучше воспринимают новый материал, написанный в книге, на доске. Восприятие визуалом учебного материала становится продуктивнее, если он видит одновременно с объяснением учителя таблицы, рисунки, схемы, иллюстрации, фотографии или учебные фильмы. Он быстрее и качественнее запоминает то, что видел. Поговорка о том, что лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать, именно про него. Визуалы лучше справляются с письменными заданиями, лучше пишут диктанты, выполняют тесты, требующие вставить пропущенные буквы или знаки препинания. Они лучше овладевают правилами и, соответственно, допускают меньше орфографических и пунктуационных ошибок. Отличительной чертой визуала является устойчивость произвольного внимания, неотвлекаемость на внешние шумовые раздражители. У таких детей очень хорошо развито образное мышление. Они легче запоминают и работают с понятиями, сохраняют образ в памяти. Для визуалов очень важно наличие наглядного материала, причём эстетика оформления играет немалую роль.

Аудиалы легче воспринимают информацию на слух, с охотой слушают лекции, соответственно, они лучше пишут изложения, с большим удовольствием слушают аудиозаписи. Новый материал желательно рассказывать не монотонным, а выразительным голосом, интонацией выделяя важные моменты. Аудиал легко отвлекается на посторонние звуки. На уроке для таких учащихся нужно звуковое сопровождение, диалог. Для запоминания им надо произнести новый материал вслух, обсудить. Не стоит запрещать им проговаривать свои действия, они часто этим пользуются при выполнении особенно сложных заданий. Печатный материал аудиалы воспринимают хуже. Для таких учащихся учитель может, например, подготовить аудиозапись или сопроводить видеоряд звуком.

У **кинестетика** главный инструмент восприятия – движение, действие. Чтобы понять новое, им надо повторить действие руками. Если это

устная информация, то для запоминания кинестетику надо записать её. Таким учащимся можно предложить составить конспект, кластер, выписать новые определения, оформить материал в «облаке мыслей», интеллект-карте и т. п.

При подготовке к уроку учитель может предлагать задания в различной форме для учащихся с разными типами восприятия. Для этого не стоит аудиалу каждый раз записывать аудиофайлы, а визуалу воспроизводить видео. Обычно в классе обучаются ученики со всеми типами восприятия, а у учителя нет возможности один и тот же материал объяснять несколько раз по-разному. Но современный педагог, владеющий технологиями обучения, может и должен комбинировать всевозможные формы представления информации, основываясь на преобладающем способе восприятия. При постановке формулирования учебных задач и организации практической деятельности на уроке должен быть учёт индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребёнка.

Например, в формулировке заданий могут быть использованы глаголы, которые будут «ближе» ученику. Русский язык позволяет одну и ту же мысль представить разными словами. Например, ученики должны понять смысл теоретической части видеоурока. В этом случае визуалу учитель можно дать задание «увидеть главное», аудиалу – «услышать основное», кинестетику- «уловить суть». При этом при подборе индивидуальных заданий надо учесть особенности всех: наполнить их анимационными эффектами (движение и звук), кнопками или ссылками перехода между отдельными частями, чёткой структурой представления информации. Таким образом, если учитель будет учитывать индивидуальные особенности каждого ученика (с точки зрения способа восприятия информации), то будет достигнута цель конкретного урока, а учащийся будет учиться воспринимать информацию разными способами. А это, в свою очередь, послужит залогом успешности каждого ребёнка при обучении.

Знание особенностей модального восприятия – это лишь часть психологических характеристик человека. Современному учителю также нужно знать, что каждый ребёнок имеет своё индивидуальное сочетание особенностей нервной системы, которые определяют успешность или неуспешность системы обучения. Все дети также отличаются полушарной асимметрией мозга: левополушарные, которых отличает логическое, вербальное мышление, и правополушарные, которые ориентированы в первую очередь на эмоциональные процессы.

Левое полушарие известно как доминантное и имеет дело с языком, последовательно организуя, анализируя, то есть раскладывая на составные части оперативную информацию об окружающем мире.

Правое полушарие, известное как субдоминантное, обрабатывает информацию более обобщённым (цельным) или интуитивным способом. «Правый ум» отвечает за цветовую чувствительность, музыкальный слух, артистизм, эмоции, его связывают с подсознанием. А «левый ум» обеспе-

чивает чёткость, логичность, последовательность, оно связано с конкретным, осознаваемым.

К сожалению, сегодня система обучения ориентирована, прежде всего, на левополушарных детей, которые принимают информацию пошагово, порционно, от частного к общему, логично, последовательно. Такие дети школе более успешны, чем интуитивные хаотичные, эмоциональные правополушарные дети, которые не хотят и не могут работать пошагово и порционно, потому что им гораздо важнее понять и принять целое – большую единицу, затем разукрупняя её и проводя аналогии. Более того, насильственное, некорректное вмешательство в целый и интуитивный мир правополушарного ученика может привести к нарушению хрупкой структуры интуитивного познания мира: потенциально гениальный ребёнок «усредняется» и действует, как требуют, а это означает поступать как все. Естественно, человек наиболее успешен, когда в работу включаются право- и левополушарные методы работы. Но им необходимо обучить, прежде чем их применять. Существует много различных российских и зарубежных исследований, которые убеждают, что у одарённых людей творческий процесс предполагает особое взаимодействие левого и правого полушарий головного мозга, им известно, что непродуктивная умственная деятельность объясняется не отсутствием к ней способностей, а неумением их использовать. Чаще всего 2/3 класса в обычных школах – это дети, у которых достаточно развиты и визуальные, и аудиальные, и кинестетические способности. Остальные учащиеся – это дети, отдающие предпочтение одной модальности. В нашей школе наоборот: преобладает количество детей, у которых развита одна модальность. Поэтому для детей с ОВЗ любая информация, идущая через их нервную систему, должна предварительно транслироваться в ведущую модальность, а затем под руководством учителя осознанно преобразоваться через другие каналы восприятия. Для этого учителю необходимо выработать правильную стратегию подхода к обучению. Обучая детей с особыми образовательными возможностями и детей-инвалидов, необходимо давать информацию по нескольким каналам восприятия, учить многосенсорно (полимодально). Многосенсорное представление информации на уроке позволяет учащимся получать ее, используя свой ведущий канал восприятия. Кроме того, полимодальное обучение развивает другие сенсорные каналы. Следовательно, задача учителя, учитывая нейропсихологические характеристики учащихся, дифференцировать свое дидактическое воздействие, ориентируясь на основной канал восприятия, но при этом развивая другие.

Например, рассмотрим стратегию учителя на уроке развития речи по теме «Мир чужими глазами», построенного с учетом каналов восприятия учащихся. Цель урока: создать полимодальный текст, задействовав все репрезентативные системы: вижу, слышу, чувствую. На этапе мотивации можно использовать упражнение для гармонизации правого и левого полушарий головного мозга, например, «Синхронные хлопки». Для актуализации знаний предлагается учащимся описать ощущения, которые они ис-

пытали по дороге из дома в школу, используя начало предложений: «Я видел…»; «Я слышал…»; «Я ощутил…». На этапе объяснения новой темы предполагается прослушивание музыкальной композиции «Октябрь. Осенняя песня» П. И. Чайковского из фортепианного цикла «Времен года», описание картины И. Левитана «Золотая осень» и анализ отрывка из стихотворения А. С. Пушкина «Осень» - «Унылая пора! Очей очарованье!» Интересным является и метод вживания, когда посредством чувственно-образных и мыслительных представлений ученик пытается «переселиться» в изучаемый объект или перевоплотиться в него, чтобы почувствовать и понять его изнутри. Например, представьте себя журчащим ручейком или падающим листочком, теплым ветерком или колючим ветром, разноцветной березой или вечнозеленой сосной и напишите сочинение-миниатюру или нарисуйте картину «Осенний лес». Рождающиеся при этом мысли, чувства и есть эвристический образовательный продукт ученика, который может быть выражен им в словесной, знаковой, двигательной, музыкальной или художественно-изобразительной форме. Такие формы и методы работы позволяют развивать у ученика логику, воображение, интуицию.

Итак, мы можем сказать, что учитель, работающий с детьми с особыми образовательными потребностями, в своей педагогической деятельности должен руководствоваться факторами развития каждого ребенка, учитывая тип функциональной асимметрии полушарий и уровень развития каналов восприятия для того, чтобы создавать ситуацию успеха для каждого.

Литература:
1. Бандурка, Т.Н. Полимодальность восприятия в обучении. Как раздвинуть границы познания : монография / Т.Н. Бандурка. – Иркутск : Изд-во Оттиск, 2005. – 204 с.

Использование авторских электронных ресурсов в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья

Селецкая Елена Михайловна,
заместитель директора по учебной работе
ГУО «Новогрудская специальная общеобразовательная школа-интернат
для детей с тяжелыми нарушениями речи,
нарушениями психического развития, трудностями в обучении»
(Республика Беларусь, Гродненская область, г. Новогрудок)

Аннотация. В статье описывается специфика использования авторских электронных ресурсов в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья. Актуальность проблемы обусловлена необходимостью поиска путей и условий для повышения эффективности коррекционного и образовательного процесса для детей данной категории. Автор описывает разработанные педагогами конкретного учреждения авторские электронные средства обучения, которые можно применять в условиях инклюзивного образования на уроках математики, литературного чтения и в иных предметных областях.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, авторские электронные ресурсы.

В настоящее время увеличилось количество детей с такими патологиями, как тяжелые нарушения речи, нарушения психического развития. Состояние здоровья этих детей затрудняет освоение образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания. У большей части учащихся отмечается слабый уровень познавательной активности, низкая мотивация к учебной деятельности, сниженная самостоятельность и работоспособность. Учащимся с такими диагнозами требуется помощь специалистов: логопеда, дефектолога, психолога. Конструирование адаптивной образовательной среды с учетом индивидуальных особенностей учащихся и рекомендаций учителя-логопеда наиболее оптимально в условиях специальной школы. Успешность и результативность обучения данного контингента учащихся во многом зависит от выбора методов и приемов обучения, осуществления индивидуального и дифференцированного подхода к коррекции речевых нарушений. Действительно, в связи с ориентацией системы общего образования на инклюзивную практику возросли требования как к учителю, так и к учителю-дефектологу, работающему в условиях специальной школы. Следовательно, поиск и использование активных форм, методов и приёмов обучения является одним из необходимых путей увеличения эффективности образовательного и коррекционно - развивающего процессов.

Педагогами нашего учреждения созданы авторские электронные средства обучения, которые можно применять в условиях инклюзивного образования. При их разработке осуществлялась опора на технологии проектирования ключевых и предметных компетенций [1; 2]. Что же собой представляют данные пособия?

«Математический задачник». Это первое ЭСО, которое было создано при финансовой поддержке и участии Швейцарского офиса по сотрудничеству в Республике Беларусь. Предназначается научным и практическим работникам системы специального образования, педагогам и студентам факультетов специального образования, а также всем, кто интересуется вопросами воспитания и обучения детей с особенностями психофизического развития.

«Грамматика в математике» предназначается для формирования грамматического строя речи через использование системы развивающих упражнений на уроках математики (математические разминки, задачи в стихах, пословицы, поговорки с математическим содержанием, крылатые выражения, морфологические и синтаксические упражнения).

ЭСО «Считаю. Рассуждаю» позволяет осуществлять тестовый контроль на уроках математики.

ЭСО «Решаем без подсказки» включает в себя подборку материалов по формированию понятия числа, навыков устного счета, навыков решения текстовых задач методом наглядного моделирования для учащихся 1 класса с тяжелыми нарушениями речи. Это различные задания и упражнения в увлекательной форме по формированию понятия числа (раздел ЭСО «Математика вокруг нас», навыков устного счета (разделы «Задачи в сти-

хах», «Нестандартные и занимательные задачи»), навыков решения текстовых задач (раздел «Мультипликационный задачник. Решение текстовых задач методом наглядного моделирования»), конспекты учебных занятий, дополнительный материал, которым может воспользоваться учитель при подготовке к учебному занятию (стихотворения, пословицы и поговорки).

«Учимся! Запоминаем! Ни минутки не теряем» включает в себя систему упражнений по формированию орфографической зоркости с непроверяемыми согласными у учащихся 2-х классов с ТНР.

«Система упражнений в процессе изучения парных звонких и глухих согласных в корне слова» – это игровой тренажёр для автоматизации и дифференциации звуков, тренировки слуховой и зрительной памяти, отработки дифференциации парных звонких и глухих согласных звуков в письменной речи.

«По страницам Букваря»: электронный образовательный ресурс представляет систему работы по ознакомлению учащихся со звуками и буквами русского языка.

Мультимедийная книга «По страницам произведений К.Д. Ушинского» направлена на формирование устной речи у учащихся на уроках литературного чтения. Пособие включает произведения К.Д. Ушинского, которые изучаются в 5 классе, представлены различные задания и упражнения в увлекательной форме по формированию устной речи, аудиозаписи произведений, конспекты учебных занятий, дополнительный материал, которым может воспользоваться учитель при подготовке к учебному занятию (видеотека, визуальный материал (жизненный путь автора), музыкальные произведения, интересные сведения о животных, о птицах; стихотворения, пословицы и поговорки).

«Чтение в радость» предназначено для повышения читательской компетенции учащихся путём использования активных методов обучения на уроках литературного чтения.

Пособие «Удивительный мир белорусских лесов» включает научные знания о растительном и животном мире природного сообщества «Лес» в доступной форме с использованием разнообразного иллюстрационного материала: стихи, загадки, экологические сказки, небольшие по объему рассказы, включенные в рубрику «Литературная страничка»; интересные сведения о растениях и животных, систему дидактических игр и упражнений в рубрике «Учимся играя»; познавательные задачи, представленные в рубрике «Почемучка»; «Словарик», где содержится толкование основных понятий по данной теме; видео- и аудио- материалы в рубрике «Наш кинозал»; специально разработанные тестовые задания, позволяющие реализовать функцию контроля, размещенные в рубрике «Проверь себя».

Электронное средство обучения «Формирование речевых умений обучающихся 1-5 классов с моторной алалией посредством использования интерактивного пособия «Я учусь говорить».

Электронное средство обучения «Слышим. Различаем. Говорим» представляет систему коррекционной работы по дифференциации шипя-

щих звуков у учащихся, позволяет перенести традиционные формы обучения в дистанционную среду, соблюдается принцип последовательности (серия упражнений на дифференциацию звуков в разных типах слогов, в словах, в предложениях, в связных текстах, включающих оба смешиваемых звука).

«В мире сказок». Разработанное электронное пособие способствует развитию связной монологической речи у учащихся 1-3 классов с тяжёлыми нарушениями речи посредством использования мнемотаблиц на основе русских народных сказок.

ЭСО «Анимация в воспитании» комплексное развитие учащихся посредством использования анимационных технологий (создание мультипликационных фильмов, серия занятий, которые включают в себя упражнения и задания по технике линии и тушевки, определенной манере работе рисунка, т.е. работа в программе Paint 3D).

ЭСО «Безопасный мир вокруг меня» предназначен для формирования ключевых компетенций безопасности жизнедеятельности посредством применения средств ИКТ.

ЭОР «Знаем. Помним. Гордимся» позволяет систематизировать знания учащихся по изучению государственных праздников, праздничных дней, памятных дат, профессиональных и иных праздников в Республике Беларусь.

ЭСО «Пра вайну расскажу цьмастакіпяра» содержит методические материалы (презентации, тестовые задания, аудиозаписи поэтических произведений), что позволит преподавателю качественно и быстро подготовиться к урокам белорусской литературы.

ЭСО «Читаем с удовольствием» содержит подборку материалов для формирования читательской компетенции на уроках литературного чтения.

Подводя итог, можно отметить, что данные авторские электронные пособия можно использовать в работе учителям начальной школы, учителям, работающим условиях инклюзивного образования, в школах для детей с тяжёлыми нарушениями речи и трудностями в обучении, в классах интегрированного обучения и воспитания.

Литература:

1. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55-61.

2. Хуторской, А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / А.В. Хуторской // Эйдос: интернет-журнал. – 2005. - URL: http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm (дата обращения: 30.02.2022).

Методы и приёмы физического воспитания обучающихся с нарушениями слуха

Сельдюков Юрий Алексеевич,
учитель физического воспитания
ГБОУ Республики Марий Эл «Семеновская школа-интернат»
(Россия, Республика Марий Эл, с. Семеновка)

Аннотация. В статье описываются методы и приёмы физического воспитания для обучающихся с нарушениями слуха. Автор, учитель физического воспитания, описывает применяемые на занятиях физкультуры для обучающихся с нарушением слуха методы и приёмы обучения (специальные наглядные, технические и иные средства), предполагающие воздействие и на развитие познавательных процессов, и на совершенствование физических качеств организма. Подчеркивается, что учителем должны осуществляться индивидуальный и дифференцированный подходы к каждому ученику с нарушением слуха.

Ключевые слова: обучающиеся с нарушениями слуха, предмет «Физическая культура», методы и приёмы физического воспитания.

Реализуя программу, мы пытаемся постоянно решать вопросы учебной деятельности обучающихся, которая включает в себя ряд структурных элементов, выбор цели, средств, контроль над правильностью их использования, планирование действий, создание условий для достижения поставленной цели, непосредственное выполнение действия, в нашем случае выполнения движения, оценка достигнутого результата и коррекция своих действий. Преподавая предмет «Физическая культура», мы преследуем следующие цели:

- сообщать знания по физической культуре и тем самым развивать слуховое восприятие и речь;
- формировать двигательные навыки и умения;
- содействовать коррекции недостатка физического развития и моторики;
- воспитывать слабослышащих и глухих детей.

Применяемые на занятиях физкультуры для обучающихся с нарушением слуха методы и приёмы обучения предполагают воздействие и на развитие познавательных процессов, и на совершенствование физических качеств организма. Например, объяснение в сочетании с демонстрацией содействует развитию внимания, проведение различных упражнений в играх на свежем воздухе, в спортивном зале – развитию памяти, а разработка игр сюжетного характера по заданию педагога – развитию мышления. После изучения и закрепления учебного материала организовываются игры, которые помогают творчески применить полученные знания и двигательные умения [3].

В старших классах ученикам предлагается подобрать средства для выполнения упражнений вводной части урока – здесь присутствует более высокий уровень самостоятельной деятельности. В самостоятельные задания включаем выполнение упражнений, направленных на развитие физи-

ческих качеств и отработку техники двигательных навыков, совершенствование навыков и умений, физкультурно-оздоровительные мероприятия: утренняя гимнастика, закаливающие упражнения, физкультурные паузы и т.д. Необходимо добиваться, чтобы самостоятельные занятия соответствовали требованиям учебной программы, поскольку в ней представлены все виды самостоятельных занятий, которые уже отработаны, проверены опытом, соответствуют возрастным возможностям учащихся [2].

Для ясного понимания целей самостоятельной деятельности следует обращать внимание учащихся на то, чтобы они сознательно подходили к выполнению каждого задания, и особенно тех, в которых присутствуют элементы самостоятельности. Для этого необходимо точно разъяснять смысл задания и содержание занятий. Определяя сложность того или иного задания, нужно учитывать индивидуальные особенности учащихся, их склонности и способности.

Из педагогики известно, что любая задача, поставленная перед школьниками, должна приобретать для них личностный смысл, то есть, каждый воспитанник должен быть заинтересован в результатах своего труда, ощущать эти результаты именно сейчас, сегодня [3].

В работе мы рекомендуем использовать систему оценок различных видов поощрения: перевода школьников с ориентации результатов своих действий к ориентации на процесс, способ деятельности. С этой целью вырабатываем у учащихся потребность к самостоятельным занятиям физическими упражнениями не только ради удовольствия достижения конкретной задачи, но и для получения наслаждения и «мышечной радости».

Такая методика работы даёт свои результаты. Воспитанники на уроках быстро «схватывают» новый материал, выполняют хорошо подводящие упражнения, очень важные в баскетболе. Предлагаем обучающимся развивающие упражнения с баскетбольными мячами. Это помогает лучше подготовить ребят к основной части. Часто на занятиях физической культурой, особенно в спортивных играх, важно применять подводящие упражнения с набивными мячами, это способствует укреплению мышц, увеличению их работоспособности. В основной части урока, когда дети уже выполнили подводящие упражнения, можно увеличивать нагрузку и плотность урока с переходом к индивидуальной работе. При этом следует достаточно точно дозировать нагрузку и контролировать реакцию организма, обращая внимание на исправление ошибок. В своей работе большое внимание уделяем заключительной части урока, где подводим итоги по выполнению его целей и задач, выставляем оценки. Стараемся побеседовать с каждым учеником о его технике работы на уроке, готовности [2].

В процессе педагогической практики мы убедились, что наглядность содействует более глубокому усвоению знаний, выработке прочных навыков. Поэтому на уроках физической культуры путём показа упражнений, применения различных наглядных пособий ведем своих учеников от общих представлений об изучаемом двигательном действии к понятию об упражнении, к познанию и уяснению внешних и внутренних причинно-

следственных связей. Накопился достаточный опыт применения таких форм наглядных пособий как рисунки-схемы, фотографии, учебные планы. Применение наглядных и технических средств в особенности необходимо для неслышащих учащихся, так как можно решать коррекционные задачи и повышать интерес к занятиям. В результате учащиеся продуктивно, разумно и творчески выполняют намеченные задания. Наглядный материал, используемый на занятиях, должен в полной мере отвечать методическим требованиям, систематизируя их по классам и разделам учебной программы (виды упражнений) и по своему целевому назначению. Основная информация, сосредоточенная в них, передаётся точно, кратко, с минимумом текста. В карточках технически грамотно раскрывается структура упражнений, точно акцентируется основание узловых деталей двигательного действия. Следует заменять характер учебных карточек с учетом возраста учеников, а также наполнения у них двигательного опыта и совершенствования психических процессов [1].

В среднем, и особенно в старшем возрасте, возможна схематизация иллюстрированного материала. Учитывая факт работы учащихся средних классов над техникой игры в баскетбол, нужно делать подробный рисунок или изображение цифрами. При этом степень трудности физических упражнений при одних и тех же внешних условиях их выполнения может восприниматься учениками совершенно по-разному в зависимости от их темперамента и индивидуальных особенностей. Например, первое напряжение, вызванное у юношей 9-10 класса необходимостью преодолеть защитную реакцию при разучивании опорного прыжка «ноги врозь» через коня в длину, может быть различным у ребят в зависимости от двигательного опыта, физической подготовленности, личных особенностей их нервной системы. Не следует забывать и учитывать индивидуальные и физические особенности детей с ОВЗ; один обучающийся – спортивный мальчик, быстро схватывает новый материал, быстро преодолевает чувство страха перед выполнением сложных упражнений, другой уже менее спортивный, ему с трудом даются физические упражнения, появляется чувство страха, он боится выполнять упражнение. Такому обучающемуся предлагаем много подводящих упражнений, обучаем страховке и самостраховке. Следовательно, на уроках гимнастики и лечебной физкультуры много приходится работать индивидуально и подходить дифференцированно к каждому ученику [1; 3].

В практической работе необходимо учитывать тип человека, его характер, темперамент. У учеников с чертами холеристического темперамента может проявляться неустойчивость эмоционального тонуса, повышенная нервозность перед выполнением сложного упражнения, поспешность в принятии решения. Учащимся с чертами флегматического темперамента для проявления осознанной решительности обычно требуется тщательная и заблаговременная тренировка и подготовка.

Всегда нужно помнить, что при форсированном подходе освоения сложного упражнения отрицательные эмоции, возникающие у детей с

нарушением слуха, особенно при проявлении соответствующих свойств темперамента, могут рефлекторно закрепляться и приводить к возникновению так называемых психологических барьеров, преодолению которых в дальнейшем часто не помогают никакие волевые усилия. У таких обучающихся важно воспитывать уверенность в своих силах, что является одним из важнейших условий повышения их волевой активности. Учитывая психологические особенности учащихся при оценке качества и техники выполнения упражнения, необходимо подчеркивать, какие волевые качества ученик проявил на уроке физкультуры или соревновании [3].

Очень важно знать, что коррекционная работа должна проводиться не только на уроках физической культуры, во внеклассное время, но и при решении организационных вопросов: оказание помощи в ремонте спортивного инвентаря, проведение спортивных соревнований, помощь в судействе, изготовление наглядной агитации, составление таблиц и протоколов соревнований и т.д. [3].

Литература:
1. Бабенкова, Е.А. Здоровьесберегающие образовательные технологии. Новые стандарты / Е.А. Бабенкова ; под ред. Е.А. Бабенковой. – М. : УЦ «Перспектива», 2013. – 268 с.
2. Виленский, М.Я. Физическая культура. 5, 6, 7 классы : учебник для общеобразовательных организаций / М.Я. Виленский ; под ред. М.Я. Виленского. – 11-е изд. – М. : Просвещение, 2021. – 255 с.
3. Сивинский, А.М. Современные методики эффективного обучения детей с нарушениями слуха: сотрудничество, межпредметность и пропедевтика / А.М. Сивинский // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2019. – №3 (37). С. 89-96.

Особенности формирования коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра

Семенова Лариса Валерьевна,
учитель учреждения образования
«Государственный центр коррекционно-развивающего
обучения и реабилитации»
(Республика Беларусь, г. Гродно)

Аннотация. В статье описываются особенности формирования коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Учитывая, что затруднения формирования коммуникативных навыков – одна из основных проблем детей с РАС, особую актуальность приобретают вопросы приемов коррекционно-педагогической работы с ними. Автор, педагог центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, описывает специфику применяемых методов и средств формирования коммуникативных навыков для рассматриваемой категории детей.

Ключевые слова: дети с расстройствами аутистического спектра, коммуникативные навыки, PECS, индивидуальные доски, глобальное чтение.

Проблема оказания коррекционно-педагогической помощи детям с аутистическими нарушениями в последнее время приобретает все

большую актуальность. В центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации г. Гродно уже более 15 лет функционирует класс для детей с аутистическими нарушениями. Коррекционная работа в данном классе направлена на непрерывность коррекционно-педагогического воздействия, на повышение осведомленности родителей в вопросах развития, обучения, воспитания и социализации их детей. Успешность работы зависит не только от создания благоприятных образовательных условий, но и от того, насколько полно и эффективно обеспечена поддержка каждого ребенка в классе, начиная с первых дней пребывания.

Одна из функций коррекционно-педагогической работы заключается во все большем совершенствовании специфической обстановки, но что гораздо важнее – это работа, которая позволяет улучшить состояние детей и сформировать у них необходимые социальные навыки.

Необходимым при организации коррекционно-педагогической работы с рассматриваемой категорией детей является составление индивидуальной программы коррекционно-педагогической работы с детьми с аутизмом, а это значит:

- поставить основную цель коррекционного процесса;
- обозначить виды поведения и навыки, над развитием которых планируется работать;
- решить вопрос о том, какими способами будет проводиться коррекционная работа по выбранным направлениям;
- каким образом будет осуществляться контроль над проведением коррекции.

Факторы, которые необходимо учитывать при составлении индивидуальной программы:

- индивидуальные особенности ребенка;
- интересы и способности ребенка;
- учет зоны ближайшего развития;

Индивидуальная программа должна быть направлена на:

- формирование, развитие, коррекцию познавательной деятельности;
- формирование и развитие навыков учебной деятельности;
- развитие речи и коррекцию речевых нарушений, развитие коммуникативной функции речи;
- развитие познавательной, волевой, мотивационной сферы.

Динамику развития детей с аутизмом можно отслеживать, используя карту контроля за динамикой усвоения программы по учебным предметам, мониторинг усвоения программы, который дает возможность более подробно следить за развитием ребенка.

Особенности формирования коммуникативных навыков – одна из основных проблем детей с аутизмом [1]. Нарушения формирования речи детей рассматриваемой категории являются одним из результатов общего нарушения развития, активного взаимодействия с окружающими и близкими людьми. Речевые расстройства усугубляют затруднения в

контакте с окружающими. Поэтому работа по развитию речи должна начинаться как можно в более раннем возрасте.

Существуют специальные приемы активизации речи мутичных детей. Вслушиваясь в поток их вокализаций, взрослые должны четко повторять слова, которые нечетко произносит ребенок. Внимательно прислушиваясь к бормотанию, можно уловить в этом потоке обрывок или целое слово. Речевую активность таких детей стимулируют восклицания в виде междометий, звукоподражательных слов, а так же знакомые стихи, песни, сказки.

Речь для людей с аутизмом – это что-то абстрактное и мимолетное. Им свойственны проблемы с обработкой и пониманием вербальной информации. Краткие, четкие предложения зачастую они понимают лучше всего. Не слова дают информацию, а прежде всего, визуальные раздражители. Все высказывания воспринимаются ими дословно.

Около половины людей с аутизмом вообще не говорят или не пользуются активной речью. Они не пытаются заменить свою речь мимикой или жестами. Те, которые обладают достаточной речевой компетенцией, также обнаруживают серьезные коммуникативные проблемы. Коммуникация в повседневной жизни служит в основном двум целям: удовлетворение собственных потребностей, социальный контакт. Настоящего диалога с детьми с аутизмом в большинстве случаев не получается. У них ограничен выбор тем для разговора.

Необычные речевые признаки – это стереотипные высказывания, которые не всегда адекватны определенной ситуации, собственные новые необычные слова, частые вопросы, эхолалия. Эхолалия – это не бессмысленное механическое повторение услышанного, в нем есть коммуникативный аспект, который не всегда понятен окружающим.

Исходя из опыта работы, можно определить следующие проблемы в общении у детей с аутизмом:

- проблема с отработкой вербальной информации;
- отставание или полное отсутствие речи;
- трудности использования вербальных средств с коммуникативными целями;
- проблемы с сообщением собственных потребностей и др.

В процессе организации коррекционно-педагогической работы нами используются следующие методы и средства формирования коммуникативных навыков для рассматриваемой категории детей:

- использование изображений в развитии коммуникации детей с аутизмом (система PECS и ее элементы) [2];
- использование индивидуальных досок с заданиями занятий в виде фотографий;
- глобальное чтение.

Обучение глобальному чтению позволяет развивать речь и мышление ребенка до овладения произношением, а так же зрительное внимание и память. Суть глобального чтения в том, что ребенок может научиться

узнавать написанные слова целиком, не вычленяя отдельных букв. При обучении необходимо соблюдать постепенность и последовательность. Слова, чтению которых хотим научить ребенка, должны обозначать известные ему предметы, действия, явления.Метод глобального чтения подходит не каждому ребенку с аутизмом, выбор метода зависит от индивидуальных особенностей ребенка.

Актуальным и необходимым в процессе организации коррекционно-педагогической работы с детьми с аутизмом по формированию коммуникативных навыков является использование дополнительного мотивирования (поощрения, подкрепления) формируемых действий и навыков: использование любимых и желанных ребенком объектов и действий в процессе организации коррекционно-педагогической работы.

Таким образом, формирование коммуникативных навыков у детей с аутизмом имеет ряд специфических особенностей, учет которых определяет успешность и эффективность их формирования у рассматриваемой категории детей.

Литература:
1. Гилберт, К. Аутизм: медицинское и педагогическое воздействие / К. Гилберт, Т. Питерс. – М. : Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2002. – 144 с.
2. Танцюра, С.Ю. Альтернативная коммуникация в обучении детей с ОВЗ : методическое пособие / С.Ю. Танцюра, С.И. Кононова. - М.: ТЦ Сфера, 2017. - 64 с.

Коррекция общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста посредством театрализованной деятельности

Скорб Ирина Петровна,
учитель-дефектолог
ГУО «Санаторный ясли-сад № 2»
(Республика Беларусь, Гродненская область, г. Лида)

Аннотация. В статье описывается специфика коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста посредством театрализованной деятельности. Актуальность проблемы обусловлена ростом количества детей с данным речевым нарушением и поиском эффективных способов его коррекции, одним из которых может являться театрализованная деятельность. Автор раскрывает сущность театрализованной деятельности как средства коррекции и подробно описывает специфику поэтапной работы по развитию речи у рассматриваемой категории детей.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, общее недоразвитие речи, театрализованная деятельность.

Актуальной проблемой в наше время является рост количества детей дошкольного возраста с нарушениями речи. Одним из наиболее распространенных нарушений является общее недоразвитие речи (ОНР). Это расстройство характеризуется недоразвитием фонематических и лексико-грамматических средств языка. У воспитанников бедная мимика, невыра-

зительные движения, отсутствует чувство ритма. Помимо словесно-логического мышления, слабое произвольное восприятие, внимание и память, что приводит к проблемам в познавательной активности. Дети дошкольного возраста с ОНР самостоятельно не способны к свободному и открытому общению. Если при этом не проводить соответствующую коррекцию, то дефект может стать стойким. На почве нарушения общения возникают трудности не только коммуникативной сферы, но и в будущем нарушения развития и проблемы в обучении.

Следовательно, проблема коррекции ОНР у воспитанников на сегодня является актуальной и практически востребованной.

Исследователи в области развития коммуникативных навыков отмечают, что дошкольный возраст поддается влиянию театрализованной деятельности за счет ведущего вида деятельности – игры [1]. Эмоционально-волевая сфера детей готова воспринимать игру как реальность. Проигрывание ролей взрослых, знакомых ситуаций, любимых персонажей сказок и литературных героев – все это положительно влияет на эмоциональное состояние ребенка и на разностороннее развитие в целом.

Театрализованная деятельность способствует развитию основных мыслительных способностей воспитанников, умений анализировать, сравнивать, сопоставлять, делать выводы и обобщать. Различные звуки и яркие цвета способствуют эмоциональному развитию воспитанников. Театрализованная деятельность раскрывает мир возможностей за счет новых образов, проигрывания знакомых ситуаций и сцен из любимых сказок. Совместно с эмоционально-волевой сферой развиваются и умственные способности. Эффективно использовать театрализованную деятельность в работе над исправлением речевых нарушений у воспитанников с ОНР, в процессе которой они стараются четко произносить текст, выразительно передавать мысли автора (интонацию, логическое ударение, диапазон, силу голоса, темп речи) [2].

Театрализованная деятельность проходит в увлекательной, ненавязчивой форме, в которой даже самые необщительные и скованные воспитанники легко вступают в речевое общение и раскрепощаются.

При использовании театрализованной деятельности создаются оптимальные условия для коррекции речевых нарушений у детей дошкольного возраста. Благодаря этому заметно улучшаются разные стороны речи.

Входе работы над ролью, заучивания текста активизируется лексический словарь. Речевой материал, в виде высказываний персонажей, входит в активный словарь, расширяет пассивный словарь. Фразы героев насыщенны глаголами и наречиями, что актуализирует лексическую сторону речи.

Совершенствуется произносительная сторона речи, в целом речь становится более выразительной. Исполняемая роль ставит перед необходимостью ясно, четко, понятно изъясняться. Воспитанники контролируют и корректируют свое звукопроизношение, стараются правильно произносить поставленные звуки в речи.

Расширяется и активизируется грамматический строй за счет конструкций, которые используются в активной речи. Закрепляются лексико-грамматические средства речи с использованием игровых упражнений «Посчитаем козлят», «Назови какая?», «Скажи наоборот», «Назови, где находятся герои?» (русская народная сказка «Репка»).

На развитие речевого аппарата и просодической стороны речи активно влияют голосовые и дыхательные упражнения, которые проводятся перед разучиванием роли. Эмоциональное проигрывание роли способствует развитию интонационной выразительности речи.

Использование театрализованных игр способствует полноценному развитию связной монологической и диалогической речи воспитанников. Ролевой диалог создаёт предпосылку для создания проблемной ситуации и одновременно способствует развитию навыков диалогической речи как основы коммуникации.

Для включения театрализованной деятельности в образовательный процесс воспитанников с ОНР конспекты занятий выстраиваются в виде театрализации текстов. Включая театрализацию текстов в индивидуальные занятия, необходимо адаптировать их под лексические темы. Рекомендуется переходить от бессловесных этюдов к этюдам со словами, импровизировать с элементами ряженья на заданную тему. У детей дошкольного возраста формируются умения выражать себя в движении, свободно использовать мимику и пантомимику, не стесняясь окружающих. При этом важны все компоненты театра: музыка, костюмы, декорации, а главное – слово.

Работа по развитию речи воспитанников посредством театрализованной деятельности строится поэтапно.

На первом этапе выполняются упражнения для развития речевого дыхания («Остуди чай», «Проведи колобка по дорожке», «Спаси козлят от волка», «Домики трех поросят»). Также используются упражнения для развития силы голоса («Вьюга», «Покричим», «Ауканье»), высоты голоса («Три медведя», «Воют волк и волчонок», «Красная шапочка и волк»). Применяются упражнения для развития интонационной выразительности речи («Ох и Ах», «Определи настроение», «Скажи, как смайлик»).

На втором этапе используются:

- игровые упражнения по развитию мимики: «Съем кислый лимон» (дети морщатся), «Рассердились на драчуна» (сдвигают брови), «Встретили знакомую девочку» (улыбаются), «Удивились» (приподнимают брови, широко открывают глаза), «Обиделись» (опускают уголки губ), «Умеем лукавить» (моргают то правым глазом, то левым).

- игровые упражнения по развитию пантомимики: «Завяли, как травка», «Полетели, как птицы», «Идёт медведь по лесу», «Крадётся волк за зайцем», «Идут пингвины», «Скачут лошадки».

Благодаря систематически проводимым игровым упражнениям движения воспитанников приобретают большую уверенность, подвижнее и выразительнее становится мимика. Дети дошкольного возраста легче пере-

ключаются с одного движения на другое, понимают нюансы выражения лица, жестов и движений другого человека.

На третьем этапе включаются игры со словами, которые развивают связную речь, творческую фантазию. У воспитанников развиваются умения сочинять небольшие рассказы и сказки, подбирать простейшие рифмы, рассказывать стихи. Особый интерес вызывают диалогические стихи. Дети дошкольного возраста заранее заучивают тексты стихотворений, прибауток, потешек. Затем обыгрывают их, используя настольный или пальчиковый театр.

На четвертом этапе используют более сложный вид деятельности – драматизация сказок.

Для постановок драматизаций создается соответствующая развивающая среда, в которую входят различные виды театра: пальчиковый театр, театр топотушек, масок, на конусах, на прищепках, на магнитах, на рукавичках, на дисках, на медальонах, на гапите, на фартуках, на ложках, на крышках, плоскостной настольный театр, театр кукол би-ба-бо, театр картинок на тарелках и на палочках.



Разыгрывание сказок позволяет развивать у воспитанников умение использовать разнообразные выразительные средства (речь, напев, мимика, пантомима, движения). Вначале фрагменты из сказок используются как упражнения. Детям дошкольного возраста предлагается выполнить игровые действия от имени разных персонажей (например, русская народная сказка «Теремок»). После этого выбрать совместно с воспитанниками, кто из них был более похожим по голосу и манерам на этих персонажей. В следующий раз задание усложняется: одному воспитаннику (по желанию) предлагается разыграть диалог двух персонажей (проговаривая слова и действуя за каждого). Таким образом, ненавязчиво и непринужденно у детей дошкольного возраста формируются умения выразительно передавать и изменять действия, характер, настроение и голос персонажа в зависимо-

сти от исполняемой роли. Важно предоставить воспитанникам больше свободы в действиях, фантазии при имитации движений.

На данном этапе для развития навыка творческого рассказывания также используется составление сказок по силуэтным изображениям. В качестве элементов модели предъявляются силуэты животных, растений, людей или природных явлений. Задается начало сказки и предлагается продолжить ее, опираясь на силуэтные изображения. Особенность данных элементов в том, что силуэтные изображения, в отличие от картинного материала, задают определенный обобщенный образ, не раскрывая его смыслового содержания. Определение характера, настроения, даже внешнего вида героя является прерогативой самих воспитанников. Они наделяют силуэты предметов определенными смысловыми качествами. На последующих этапах они сами придумывают сюжет сказки по заданной теме, выбирая силуэты для модели в соответствии со своим замыслом.

При распределении ролей в игре-драматизации учитываются речевые возможности каждого воспитанника в определенный период коррекционной работы. Важно предоставить каждому возможность выступить наравне с другими хотя бы с самой маленькой речью, чтобы была возможность, перевоплощаясь, отвлечься от речевого нарушения или продемонстрировать правильную речь. Не имеет значения, какую роль исполняет воспитанник, важно, что он создает образ с несвойственными ему чертами, которые помогают преодолевать речевые трудности и свободно вступать в диалог. Желание получить роль персонажа – мощный стимул для быстрого развития умения говорить чисто и правильно. Дети дошкольного возраста достигают определенных успехов в выполнении сценических движений, а также овладевшие чистой, ясной, выразительной речью довольно хорошо справляются с данной им ролью.

Таким образом, театрализованная деятельность, является эффективным способом воздействия на детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Использование театрализованной деятельности в коррекционно-развивающей работе позволяет активизировать и обогатить словарный запас, грамматический строй речи, совершенствовать навыки связной речи.

Литература:
1. Насибуллина, А.Д. Специфика использования игровых технологий в коррекционной работе с дошкольниками с речевыми нарушениями / А.Д. Насибуллина, М.Н. Хаустова // Новое слово в науке: перспективы развития : материалы III Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 2015 г.) / редкол.: О.Н. Широков и др. – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 63–65.
2. Хаустова, М.Н. Сказкотерапия как средство развития коммуникативных умений старших дошкольников с общим недоразвитием речи / М.Н. Хаустова, Е.В. Попова, А.Д. Насибуллина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 50. – URL: http://e-koncept.ru/2016/76657.htm. (дата обращения: 11.03.2022).

Развитие инициативности и самостоятельности у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи

Скрипская Ирина Иосифовна,
воспитатель дошкольного образования
ГУО «Ясли-сад аг. Геранёны»
(Республика Беларусь, агрогородок Геранёны)

Аннотация. В статье описывается специфика развития инициативности и самостоятельности у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Проблема создания обогащённой предметной среды, которая способствовала бы развитию деятельности детей, приобщению их к творчеству в игре или других видах деятельности, является актуальной в работе с детьми с речевыми нарушениями. Одной из технологий, способствующей развитию инициативности и самостоятельности у детей данной категории, является технология «Говорящая стена».

Ключевые слова: дети с тяжелыми нарушениями речи, технология «Говорящая стена», развитие инициативности и самостоятельности.

В ракурсе современных тенденций развития дошкольного образования образовательная среда учреждения выступает в качестве многомерного пространства, наполнение которого призвано учесть развитие общества и индивидуальные потребности дошкольника. В дошкольном образовании термин «предметно-пространственная среда» понимается как комплекс материально-технических, санитарно-гигиенических, эргономических, эстетических, психолого-педагогических условий, обеспечивающих организацию жизни детей и взрослых.

Предметно-пространственный компонент образовательной среды охватывает её пространственную организацию (условия) и соответствующее предметное наполнение (средства). Создание развивающей предметно-пространственной среды преследует цель развития индивидуальности каждого ребенка с учетом его возможностей, уровня активности и интересов. Для реализации данной цели развивающая предметно - пространственная среда должна отличаться насыщенным содержанием, быть гибкой (трансформируемой), многофункциональной, соответствующей индивидуальным особенностям, возрасту и гендерным особенностям детей. Кроме того, обязательным условием эффективности развивающей предметно-пространственной среды является ее доступность и безопасность [3, с. 13].

Проблема создания обогащённой предметной среды, которая способствовала бы развитию деятельности детей, приобщению их к творчеству в игре или других видах деятельности, становится особенно актуальной в работе с детьми с нарушением речи.

В соответствии с основными задачами и принципами построения предметно-развивающей среды для детей с ТНР в групповой комнате должна быть рационально расставлена мебель, выделены разнообразные микросреды и уголки, с использованием подвижных ширм-перегородок. Это позволит каждому ребенку найти место, удобное для занятий и игр,

комфортное с точки зрения его эмоционального состояния, развития речевого общения. Отставание от нормы в развитии речи у данной категории детей проявляется в нарушениях лексики, грамматики, звукопроизношения. Довольно часто, понимая логическую взаимосвязь событий, в речи дети ограничиваются лишь перечислением действий, пропускают отдельные звенья, «теряют» действующих лиц. Для них мало доступен рассказ-описание, обычно они просто называют отдельные предметы и их части, а некоторые способны только отвечать на вопросы.

Успешность речевого развития зависит не только от программы и методики развития речи, но и – в большей степени – от условий, в которых оно протекает. Интересная, порождающая богатые впечатления окружающая ребенка речевая среда является первым социальным условием становления речи.

Второе условие для речевой практики – общение, обеспечивающее систематическое упражнение в усвоении норм и навыков литературной речи.

Третье условие – создание коррекционно-развивающей среды, включая специальную программу и методику, дидактические материалы и пособия, игры и игрушки, иллюстративно-графический и литературный материал, а также технические средства, новые информационные технологии.

По мнению учёных, самостоятельность как интегративное личностное качество объединяет и знания, и нравственно-волевые качества, и чувства. В

старшем дошкольном возрасте самостоятельность проявляется в сочетании личной мотивированной деятельности, самоорганизованности, инициативности, навыка самоконтроля и самооценки действий и поведения. Интерес к проблеме развития самостоятельности обусловлен тем, что стремление к самостоятельности свойственно маленьким детям. Это внутренняя потребность растущего организма ребёнка, которую необходимо поддерживать и развивать. Самостоятельность – постоянно развивающееся личностное качество, первоосновы которого закладываются в дошкольном возрасте. В условиях целенаправленной педагогической деятельности, направленной на развитие самостоятельности, дети-дошкольники достигают выраженных показателей самостоятельности в общении, в трудовой, игровой, учебной деятельности.

Один из классиков отечественной педагогики утверждал, что «воспитывает все»: и люди, и книги, и понятия. В учреждениях дошкольного образования могут воспитывать и стены.

Цель работы: способствовать развитию детской инициативы и самостоятельности в различных видах деятельности при помощи технологии «Говорящая стена».

Задачи:

- создавать атмосферу эмоционального комфорта, условия для проявления познавательной активности детей;

- изменять развивающую предметно-пространственную среду с учетом образовательной ситуации;

- развивать самостоятельность, мелкую моторику, инициативу при выборе содержания деятельности, наглядных средств.

Предметно-развивающая среда – это система материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание его духовного и физического развития. Обогащённая среда – это единство социальных и предметных средств обеспечения разнообразной деятельности ребенка.

Окружающая среда рассматривается как возможность наибольшего развития индивидуальности ребенка, учета его склонностей, интересов, уровня активности. Организовывая предметную среду, необходимо придерживаться следующих принципов.

1. Принцип «дистанции, позиции при взаимодействии», ориентирующий на организацию пространства для общения взрослого с ребенком «глаза в глаза», способствующего установлению оптимального контакта с детьми, который реализуется через уголок «уединения».

2. Принцип «активности», возможность ее проявления и формирования у детей и взрослых путем участия в создании предметного окружения.

3. Принцип «стабильности – динамичности», ориентирующий на создание условий для изменения и созидания окружающей среды в соответствии со «вкусами, настроениями, меняющимися возможностями детей».

4. Принцип «комплексирования и гибкого зонирования», реализующий возможность построения непересекающихся сфер активности, позволяющий детям свободно заниматься одновременно разным видам деятельности, не мешая друг другу.

Построение развивающей среды с учетом изложенных принципов даёт ребенку чувство психологической защищённости, помогает развитию личности, способностей, овладению способами деятельности.

«Говорящая стена» в яслях-саду представляет собой рисунок – четыре сезона года: осень, зима, весна, лето. «Говорящая стена» выполнена в теплых тонах, что позволяет использовать её в любое время года и на любую тему. Через всю стену размещен «Веселый паровозик», который везет детям что-то интересное.

На занятиях по математике, развитию речи, изодеятельности мы активно используем возможности «Говорящей стены». Используем такие игры: «Расставь по местам», «Найди такой же предмет», «Четвертый лишний», «Придумай», с помощью которых развивается и фонематический слух. В своей образовательной деятельности также используем и развивающие (дидактические) игры. В праздничные дни дети украшают деревья гирляндами, фонариками, сделанными своими руками. В новогодний период дети наряжают ёлку игрушками, гирляндами, сделанными своими руками или приготовленными вместе с родителями в домашних условиях. Неподалёку от леса стоит домик, в котором живут сказочные герои. С помощью «Говорящей стены» попадаем в волшебный мир театра. Дети

участвуют в театрализации таких сказок, как «Теремок на новый лад», «Сказка про семеро козлят» (приложение 3), «Колобок», «Кошкин дом», «Заюшкина избушка». Они с большим удовольствием озвучивают выбранных героев. Театрализованная деятельность направлена на целостное воздействие на личность ребенка, его раскрепощение, вовлечение в действие, активизируя при этом все имеющиеся у него возможности; на самостоятельное творчество, способствует самопознанию, самовыражению личности при достаточно высокой степени свободы; создает условия для социализации ребенка, усиливая при этом его адаптационные способности; помогает осознанию чувства удовлетворения, радости, значимости, возникающих в результате выявления скрытых талантов и потенциала.

Наши воспитанники очень любят придумывать сказки-приключения по лесу, по летнему отдыху, по сменяемости сезонов. Им очень нравится устраивать кукольные представления, используя стену со сказочными героями. Здесь акцент делается на речевое развитие, развитие внимания, памяти, воображения. Да и погода на «Говорящей стене» часто меняется: то по небу плывут облака и ярко светит солнце, то солнце прячется за тучи и вот-вот начнётся дождик, то появляется радуга. Сезоны сменяют друг друга: с наступлением осени листья становятся «разноцветными», а зимой они опадают, и на веточки деревьев ложится легкий снежок. А белые облака превращаются в темные снежные тучи, из которых идет снег.

«Говорящая стена» носит функцию своеобразного путеводителя среди множества материалов, пособий, развивающих игр. Организуя работу с «Говорящей стеной», педагог не пытается руководить ребёнком и направлять в нужное русло, а напротив – уважает его интересы и индивидуальные особенности развития. Он является наблюдателем, не вмешиваясь в деятельность, даже с целью поощрения. Предлагая выполнить задание, не навязывает ни темпа, ни процедуры решения, он не оценивает шаги к его выполнению. Следовательно, деятельность детей, занимающихся решением задачи самостоятельно, не регламентируется извне взрослыми. Педагог не подталкивает детей к правильному решению, он не сообщает ответ в случае затруднения. Однако деятельность детей управляема, но не взрослыми, а самим содержанием того задания или игры, над которыми они работают.

Для изготовления игр и пособий для «Говорящей стены» используем самый разнообразный материал, большая часть которого создана с использованием плёнки для ламинирования и магнитной плёнки. Пригодились игры на магнитах производственного изготовления, такие как буквы, цифры, мозаика. Обязательным приложением к многим играм стали образцы, схемы, карты-алгоритмы и т.д. Изготовлены игры по всем образовательным областям. Содержание игр и пособий обусловлено возрастными и индивидуальными особенностями детей. Так, для младших дошкольников первоначально понятны и интересны задания, не предъявляющие конкретных требований к результату: «Укрась варежку», «Собери букет в вазу». Затем дети выкладывают конкретную фигурку с помощью образца. Стар-

шие дошкольники выкладывают более сложные фигуры из геометрических фигур с образцом или без него. Для развития изобразительных способностей используются игры такие как «Дорисуй лучики солнышку», «Нарисуй дорожку» и т.п. В старшем возрасте предлагаются более сложные дорисовки. Например: «Дорисуй человека». Изготовлено множество игр по образовательной области «Элементарные математические представления». Для детей среднего дошкольного возраста, таких как «Подбери по размеру», «Выложи столько же, сколько…», «Расставь от низкого до самого высокого» и наоборот. Для старших дошкольников: «Река геометрических фигур», «Паровозик», «Раз, два, три ко мне беги!» (приложение 1), «Больше или меньше», «Посчитай и запиши». Разработаны многофункциональные пособия, которые можно использовать для творческой деятельности и для развития речи. Для старших дошкольников созданы речевые игры, игры с элементами обучения грамоте: «Почтальон», «Домик для звуков», «Поварёнок» (приложение 2), «Сложи букву» и т.д. Большое внимание уделено логическим играм, таким как «Что сначала, а что потом», «Что лишнее», «Соотнеси геометрическую фигуру с предметом». Все игры и пособия являются неотъемлемой частью развивающей стены и находятся в доступном месте. Так как практически все игры на магнитах, соответственно центральным звеном «Говорящей стены» является магнитная доска, которая дополнена различными элементами. Это леска и прищепки, наборное полотно и ткань с лентой-липучкой, втулки и вкладыши. «Говорящая стена» снабжена всевозможными материалами: маркерами, цветной изолентой, фишками, магнитами, которые размещены в специальных кармашках. Кроме того, на магнитную доску навешиваем панно с накладными элементами.

Под каждым объектом педагогом заранее крепится картинка, которая подскажет ребёнку какое задание необходимо выполнить. Например, картинка с цифрами всегда приносит задания по математике, вопросительный знак отвечает за логические игры, картинка с буквами отвечает за обучение грамоте и т.д. Как правило задания даются на один день. Работа с заданиями осуществляется детьми в течение дня поочерёдно в свободное от непосредственно образовательной деятельности время. Дети работают у стены по одному или по несколько человек в то время, когда остальные дети заняты свободной игровой, продуктивной деятельностью. Когда дети выполняют задания, наблюдаем за ними. Если же у ребёнка наблюдаются затруднения, то работаем с ним индивидуально, но не сразу и не возле «Говорящей стены», а чуть-чуть позже. Такой подход ограждает ребёнка от возникновения неуверенности в собственных силах, негативного отношения к самостоятельной деятельности. После индивидуальной работы с ребёнком, чтобы отследить, как он понял тему, готовим для него подобное задание. Так в начале месяца готовим задания, раскладываем их в цветные вагончики. Например, в первый – по математике, во второй по развитию речи и т.д.

В основе организации работы с «Говорящей стеной» лежит интерактивное обучение, основанное на равноправии всех участников деятельности, объединённых в микрогруппы из 3-4 человек и имеющих лидеров. Мы не делим детей на микрогруппы по своему усмотрению, используем другие способы деления: «найди команду по геометрической фигуре», «найди команду по цвету», «найди команду по цвету одежды», «команду набирает назначенный лидер по взаимным симпатиям» и т.д. Набранная команда существует весь месяц, а лидера дети выбирают каждый день. В первую неделю одна из команд может выбрать, например, жёлтый конверт. Этого же цвета конверт они могут выбрать и во вторник. Однако на второй неделе они не могут взять в понедельник жёлтый конверт, так как они уже выполняли это задание. Отслеживаем, чтобы команда выбирала другие конверты. При правильной организации команда в течение месяца успевает поработать со всеми конвертами. В следующем месяце готовим и раскладываем новые задания, формируем новые команды. Важно, чтобы каждый ребёнок мог поработать в группе со всеми сверстниками и обязательно побывать в роли лидера.

Применяя данную технологию в работе с детьми, мы видим, что она имеет только положительные аспекты. У детей развивается познавательная активность, они интересуются содержимым «Говорящей стены», выполняют задания, сами придумывают задания, у детей развивается самостоятельность, инициатива при выборе содержания деятельности, развиваются коммуникативные навыки. Они учатся сотрудничать со взрослыми и детьми, контролировать своё поведение, выполнять простые правила, следуют алгоритму при общении в группе. Наглядные средства пополняются, изготавливаются детьми, родителями, воспитателями. И самое главное, что теперь, если ребёнок затрудняется ответить сразу на вопросы о том, что сегодня было в детском саду – подсказка на стене. С момента работы по технологии «Говорящая стена» отмечается повышение показателей по всем образовательным областям. Таким образом, можно сказать, что данная технология качественно влияет на результаты образовательной деятельности в целом.

С целью развития инициативности и самостоятельности детей с тяжелыми нарушениями речи необходимо проявлять креативность и открывать для себя и детей новые идеи в области оформления стеновой поверхности. Построенный по всем правилам интерьер оказывает самое непосредственное влияние на личность ребёнка, а активное привлечение свежих решений расширяет его кругозор и делает более восприимчивым. Развивающее пространство учреждения дошкольного образования должно быть содержательно-насыщенным, развивающим, трансформируемым, полифункциональным, вариативным, доступным и безопасным, а также, обязательно, «говорящим».

Литература:
1. Воспитание и обучение детей с тяжёлыми нарушениями речи: программа для специальных дошкольных учреждений / сост. Ю.Н. Кислякова, Л.Н. Мороз. – Минск : Национальный институт образования, 2007. – 280 с.
2. Смолер, Е.И. Концептуальные основы проектирования пространственной среды в учреждениях дошкольного образования / Е.И. Смолер, Т.Е. Титовец // Пралеска. – 2018. – № 9. – С. 16-20.
3. Соценко, Т. Анализ качества условий благополучного развития ребёнка в образовательной среде учреждения дошкольного образования / Т. Соценко // Пралеска. – 2020. – № 1 – С.9-14.

Формирование коммуникативных компетенций у обучающихся с нарушениями слуха на уроках литературы

Смоленцева Ольга Сергеевна,
учитель русского языка и литературы
ГБОУ республики Марий Эл «Семеновская школа-интернат»
(Россия, Республика Марий Эл, с. Семеновка)

Аннотация. В статье описывается специфика формирования коммуникативных компетенций у обучающихся с нарушениями слуха на уроках литературы. Актуальность проблемы обусловлена спецификой нарушения: ребёнок с нарушенным слуховым анализатором не может в полной мере самостоятельно овладеть устной и письменной речью. Автор рассматривает фольклор как нетрадиционный, но эффективный способ формирования коммуникативных компетенций на уроках литературы, благодаря которому обучающиеся с нарушениями слуха в доступной форме учатся общаться.

Ключевые слова: обучающиеся с нарушениями слуха, коммуникативные компетенции, фольклор, уроки литературы.

ФГОС признаны универсальным инструментом инновационного развития образовательной системы страны. В коррекционной педагогике ФГОС призваны обеспечить право любого ребенка на получение образования, отвечающего его потребностям и полноценно использующего возможности его развития [1].

В структуре образования детей с ОВЗ во всех вариантах стандарта предполагается выделить семь областей образования. Основополагающая область новых стандартов – это язык. Каждая содержательная область включает два компонента: «академический» и «жизненной компетенции». Знания о языке выступают в качестве «академического» компонента, а за сферу формирования «жизненной компетенции» отвечает речевая практика.

Содержательными линиями обучения языку для всех вариантов стандарта являются:

1. Овладение грамотой, основными речевыми формами и правилами их применения.

2. Развитие устной и письменной коммуникации, способности к осмысленному чтению и письму. Овладение способностью пользоваться

устной и письменной речью для решения соответствующих возрасту житейских задач.

3. Развитие способности к словесному самовыражению на уровне, соответствующем возрасту и развитию ребенка.

Как видим, актуальным был и остается вопрос об овладении детьми родным языком. Овладение родным языком, развитие речи – самые важные приобретения ребенка в любом возрасте, но это и сложнейшая задача обучения и воспитания неслышащих школьников.

Практика показывает, ребёнок с нарушенным слуховым анализатором не может в полной мере самостоятельно овладеть устной и письменной речью. На помощь ребёнку приходят педагоги и родители школы-интерната. Проводятся беседы с родителями о решении ряда задач: обогащение словесной речи детей (новые слова и словосочетания в обиходе); расширение их кругозора (общение со слышащими сверстниками, выставки, кинотеатры и т.п.); воспитание культуры чувств и поведения (различные нормы поведении на личном примере и в общении с окружающими); создание слухоречевой среды.

Очевидно, что чем лучше дети будут подготовлены в области владения умениями устных высказываний, ведении диалога, активного участия в беседе, разных форм пересказов и рассказывании, тем успешнее они будут овладевать новыми знаниями.

Для устной речи большое значение имеет правильное произношение звуков в словах, грамматически верное построение предложений или точное использование лексических средств. Совместная работа педагогов по созданию слухоречевого контроля и расширению словарного запаса даёт положительные результаты. Речь педагога должна быть эмоциональной, интонационно богатой, достаточно громкой, неторопливой. Чистый, звучный, подвижный голос, негромкая речь являются одним из показателей общей культуры педагога, служат хорошим примером для школьников.

Сурдопсихологи подчеркивают, что в связной речи отчетливо выступает тесная связь речевого и умственного развития детей. Развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления и связанно с усложнением детской деятельности и общения с окружающими людьми.

Проанализировав свою работу с детьми старшего возраста, приходим к выводу, что необходимо искать более эффективные, нетрадиционные методы обучения неслышащих школьников развитию речи. Эта работа должна быть непрерывной и задействовать всех взрослых, оказывающих влияние на речь детей. Один из эффективных способов решения проблемы развития интеллекта и речи ребенка – фольклор, благодаря которому дети в доступной форме учатся общаться.

Невозможно переоценить роль традиций в воспитании у неслышащих детей чувства патриотизма и любви к родному языку. Что такое традиции? Это элементы социального и культурного наследия, передающиеся из поколения в поколение и сохраняющиеся в определенном сообществе, социальной группе в течение длительного времени. Язык служит средством пе-

редачи культурной традиции. Мы стараемся соблюдать народные традиции. Это помогает создавать разнообразные речевые ситуации, стимулирует и развивает речемыслительную деятельность учащихся. Накануне праздников Рождества Христова, Пасхи, Масленицы и т.д. мы постоянно обращаемся к произведениям устного народного творчества, тем самым обогащая внутренний мир и самосознание учащихся.

Через народные традиции легче приобщить ребенка с ОВЗ к удивительному миру природы родного края, культурно-историческому наследию прошлого и настоящего. Каждому человеку и каждому народу, чтобы жить осмысленно и с достоинством, чтобы пользоваться уважением окружающих, надо знать себя, понимать свое место в мире природы, среди других людей. Это возможно, когда органически освоена родная культура, понятно и изучено прошлое.

С этой целью проводим беседы о жизни людей в прошлом, рассматриваем старинную утварь, рассуждаем, как ей пользовались на Руси в те времена. Содержанием бесед становятся и традиции проведения излюбленных русских праздников. Пасха – катание яиц, Масленица – проводы русской зимы, катание на санях, Рождество – ряженье, колядование, гадания. Это радостное время в жизни людей, когда можно помочь слабым, своим друзьям, поделиться радостью с близкими, проявить к окружающим любовь, радушие, щедрость.

Драматизация, подготовка театрализованных представлений по фольклорным мотивам позволяет познакомить ребят с интереснейшими русскими традициями. Например, один из самых ярких видов святочных гаданий – это подблюдные песни. В них в иносказательной форме представлялась судьба, предназначенная для каждого из участников гадания.

Проводились в Святки, как правило, приурочивались к Васильеву вечеру 31 декабря. Темы подблюдных песен предусматривают всевозможные ситуации, которые могут возникнуть в жизни крестьянина: удача и несчастье, богатство и бедность, свадьба и безбрачие, разлука, отъезд из дома, болезнь, солдатчина, вдовство, смерть. Разнообразие бытовых тем позволяет ввести в речь неслышащих школьников новые слова и речевые обороты, обогатить словарь.

Точность использования интонационных средств выразительности при воспроизведении текстов во многом зависит от подготовительной работы по восприятию и пониманию содержания. Многие дети, имеющие нарушения слуха, отстают от нормально слышащих детей по развитию движений. Потеря слуха создаёт более сложные условия для развития двигательной чувствительности. Компенсация отсутствующего слухового контроля может совершаться за счёт увеличения роли зрительного, тактильно-вибрационного и двигательного восприятий, для чего нужно заботится о развитии у детей двигательного контроля над качеством своих движении. Значительную помощь в развитии голосового аппарата оказывает «речь с движением»: подвижные игры с диалогом, игры - инсценировки, шутки-диалоги.

Целенаправленное обучение детей с нарушениями слуха народным традициям, фольклору наряду с формированием нормального звучания голоса и звукового состава речи позволяет обеспечить ученикам более полноценную устную коммуникацию со слышащим, что полностью соответствует ФГОС и тем требованиям обучению языку, которые утверждены в новых стандартах.

Литература:
1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: сайт. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175495/. (дата обращения: 05.03.2022).

Особенности обучения детей с детским церебральным параличом на уроках русского языка и литературы

Тободоржиева Жаргалма Жамьяновна,
учитель русского языка и литературы
Гомбоева Дулма Анатольевна,
учитель русского языка и литературы
«СОШ№60 социальной адаптации детей-инвалидов»
(Россия, Республика Бурятия, г. Улан-Удэ)

Аннотация. В статье описывается специфика обучения детей с детским церебральным параличом на уроках русского языка и литературы. Актуальность проблемы обусловлена спецификой данного нарушения развития и поиском эффективных педагогических приемов формирования необходимых компетенций у рассматриваемой категории обучающихся. Авторы описывают разнообразные приемы, позволяющие благодаря наличию мотива включать учащихся в активную речевую деятельность, такие как игровые приемы, проблемные ситуации, языковые головоломки.

Ключевые слова: детей с детским церебральным параличом, уроки русского языка и литературы.

Детский церебральный паралич составляет группу расстройств двигательной сферы, возникающих в результате поражения двигательных зон и двигательных проводящих путей головного мозга [1]. При ДЦП происходит недостаток или отсутствие контроля со стороны нервной системы за функциями мышц.

Причиной возникновения ДЦП считается раннее поражение мозга, обычно внутриутробное. Оно может происходить в результате перенесения матерью во время беременности различных инфекционных заболеваний, а также в результате интоксикаций, хронических заболеваний матери, «резус-конфликта» и др.

Иногда к ДЦП приводят такие причины, как нарушения родовой деятельности, асфиксия плода в результате обвития пуповины вокруг шейки плода.

Особенности обучения детей с ДЦП обусловлены главным отличием этих детей от других групп детей с нарушениями в развитии. Интеллектуальное развитие имеет свои особенности и методы коррекции. Речь и вербальное мышление этих детей развиты недостаточно из-за дизартрии; бывают дополнительно осложнены тугоухостью. Пространственные функции и наглядно-образное мышление относительно сохранны.

Кроме того, 80% детей имеют диагноз дизартрия (нарушение работы артикуляционной мускулатуры), что значительно усложняет процесс коммуникации. Особенностью детей нашей школы является общее речевое недоразвитие различной степени выраженности.

Большой проблемой является выражение (как устное, так и письменное) своих мыслей. У 70% детей дислексия и дисграфия.

Дети успешно справляются с заданиями по наглядным инструкциям, а при ответах на вопросы или при уяснении рассказанного текста испытывают значительные трудности.

По мнению Л.С. Выготского [1], основным принципом коррекционной работы является создание обходных путей развития. Так, например, недостаточное слуховое восприятие речи у детей в некоторой мере может компенсироваться зрительным восприятием.

При усвоении детьми лексической стороны родного языка выявляются некоторые трудности. Многие дети не знают значений тех или иных слов или заменяют значение одного слова на другое, которое может совпадать с ним по значению. Дети не понимают значений многозначных слов. Из-за недостаточности социальных контактов представления о предметах и явлениях окружающей среды у детей с ДЦП неполные, а иногда и неправильные.

Для того чтобы успешно корректировать и формировать грамматические навыки и умения, необходимо подходить к работе комплексно, т.е. учитывать и речевое, и интеллектуальное развитие детей с детским церебральным параличом.

Заметное снижение потребности в речевом общении детей с церебральным параличом, обусловленное спецификой их заболевания, ставит учителя перед необходимостью создания положительных мотивов речевой деятельности.

Речевая практика учащихся должна строиться таким образом, чтобы потребность высказаться, сообщить определенную информацию, выразить свое мнение, отношение к чему-либо, дать соответствующую оценку происходящему возникала всякий раз в процессе обучения.

В процессе обучения должны находить место разнообразные игровые приемы, проблемные ситуации, предполагающие решение несложных мыслительных задач, анализ увлекательных лингвистических парадоксов (языковых головоломок), все то, что позволяет благодаря наличию мотива включать учащихся в активную речевую деятельность.

Могут быть использованы следующие приемы: выбор из состава предложений словосочетаний определенных моделей: спорит горячо, идет

быстро, проснулся утром, московские улицы, сибирские морозы, распределение их по строению и грамматическому значению, дифференциация словосочетаний неодинаковой структуры: пальто из меха-меховое пальто, вишневое варенье-варенье из вишни), их трансформирование по заданным условиям.

Широкое распространение получают различные варианты упражнений лексико-семантического характера: образование словосочетаний из отдельных слов, дополнение предложений недостающими словами и их сочетаниями: По небу плывут... (белые облака, тяжелые тучи); соединение названий предметов и их признаков с названиями действий: горит, растет, зеленеет...(высокий дом, высокая трава, высокие ели); замена словосочетаний одним словом: одержать победу над врагом-победить; исключение слов, не сочетающихся по смыслу: морозный, ледяной, холодный...(ветер, зима, воздух, вода, земля, пол); составление предложений с заданными словами.

При подготовке к сочинению «Городское житье Герасима» большую роль играет работа над изобразительными средствами языка. Дети находят в тексте рассказа «Муму» описание внешности, силы, трудолюбия, характера героя. Ученики готовятся к словесному рисованию портрета («сложен богатырем», «вырос немой и могучий, как дерево растет на плодородной почве»), объясняют душевное состояние Герасима и его проявление в первые дни пребывания в городе («лежал, как пойманный зверь»).

Письменная работа проводилась после изучения всей повести, когда перед детьми раскрылся образ благородного, честного, трудолюбивого крестьянина, противопоставленный угодливой и лицемерной дворне, окружавшей капризную и своенравную барыню.

В процессе выполнения письменной работы осуществлялся индивидуальный подход: слабые ученики в отпечатанном тексте вставляли слова и выражения, что значительно упрощало задание.

Общеизвестно, что детям с ОВЗ труднодоступна лексика, характеризующая внутренние, личностные особенности человека. Это учитывалось при подготовке к сочинению «Сравнительная характеристика Жилина и Костылина». На протяжении уроков проводилось целевое наблюдение над текстом, на основе которого делались выводы о характерах.

I часть. Портретные характеристики героев (Жилин – «хоть не велик ростом, а удал был»; Костылин – «мужчина грузный, толстый»); поведение во время опасности (Жилин – «пустил лошадь прямо на красного татарина»; Костылин – «увидал татар, закатился что есть духу к крепости»).

II часть. Отношение к врагам (Жилин – «с ними что робеть, то хуже»; Костылин ведет себя «смирно, пишет письмо домой о выкупе»).

III часть. Жизнь в плену (Жилин наблюдает обстановку, ищет способа бежать, не сидит без дела, «на всякое рукоделье мастер был»; Костылин «ждал присылки денег и скучал»).

IV часть. Подготовка к побегу (Жилин активно готовился к побегу; Костылин не принимает никакого участия в подготовке).

V часть. Первый побег (Жилин – «не годится товарища бросать»; Костылин «все отстает и охает»).

VI часть. Возвращение к своим (Жилин бежит из плена, Дина, подружившись с ним, помогает ему; Костылина «через месяц выкупили за пять тысяч, еле живого привезли»).

На этих уроках дети испытывают определённые трудности:

познавательные:

- невозможность воспроизведения ранее изученного материала на следующем уроке;
- невозможность воспроизведения правила в измененной ситуации;
- неумение работать по наглядным моделям и схемам;

коммуникативные:

- неумение согласовывать действия с партнерами (работа в парах);
- неумение грамматически правильно построить фразу или задать вопрос;

психомоторные:

- неумение правильно держать ручку;
- неустойчивый почерк;
- плохая ориентировка на плоскости и в пространстве.

Для этих учащихся была разработана адаптированная программа (согласно рекомендациям городской ПМПК). С данными детьми проводят коррекционно-развивающие занятия логопед и психолог.

Классы инклюзивного обучения объединяют самых разных детей, заметно отличающихся друг от друга. Учителю важно понимать и принимать каждого ребенка, учитывая его индивидуальные особенности, правильно относиться к имеющимся между детьми различиям. Только принимая ребенка как личность, можно воспитать и развить в нем положительные личностные качества.

Таким образом, были определены наиболее важные положения, касающиеся разработки и реализации специальных образовательных условий для детей с ОВЗ. Но на практике, какие бы идеальные условия ни были разработаны, как бы хороши они ни были по отношению к потребностям конкретного ребенка – положительный эффект будет в том случае, если в процесс их реализации будет вовлечен весь педагогический коллектив и специалисты сопровождения.

Литература:

1. Глухов, В.П. Специальная педагогика и специальная психология. Практикум : учебное пособие для академического бакалавриата / В.П. Глухов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во Юрайт, 2018. – 313 с.

Формирование словоизменения глаголов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Унгур Виктория Николаевна,
учитель-дефектолог
ГУО «Ясли-сад № 41»
(Республика Беларусь, Гродненская область, г. Лида)

Аннотация. В статье описывается специфика формирования словоизменения глаголов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР). Актуальность проблемы обусловлена сущностью ОНР, при котором отмечается нарушение формирования всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне. Одним из наиболее значимых методов преодоления этих нарушений является дидактическая игра. Автором описывается содержание программы коррекционных занятий по формированию лексико-грамматических средств языка и развитию связной речи.

Ключевые слова: дети с общим недоразвитием речи, словоизменение глаголов, дидактическая игра.

Актуальным является изучение и раскрытие вопроса формирования словоизменения глаголов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Значительная часть исследований посвящена процессу словообразования, в то время как процессу словоизменения уделялась меньшая часть. Тем не менее, проблема словоизменения глаголов раскрыта в работах Р.И. Лалаевой, Н.В. Серябкиной, Л.Ф. Спировой, О.С. Ушаковой [2; 3; 4]. Коррекционно-педагогическая работа по формированию умений словоизменения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи осуществляется преимущественно на коррекционных занятиях. Одним из наиболее значимых методов преодоления нарушений словоизменения глаголов у детей старшего дошкольного возраста является дидактическая игра.

Процесс словоизменения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи формируется с учётом развития ребёнка в онтогенезе. Происходит процесс при переплетении развития морфологической и синтаксической системы языка, развития лексики.

Словоизменение в диалогической речи в словосочетаниях, предложениях проводится на начальном этапе работы, после – закрепление словоизменения происходит в связной речи.

В логопедической работе, формирование словоизменения у детей дошкольного возраста с ОНР осуществляется в 3 этапа.

I этап – работа по формированию продуктивных, простых семантических форм.

Существительные: 1. Различение существительных именительного падежа единственного и множественного числа. 2. Согласование существительного с глаголом в числе, настоящего времени, 3-го лица. Глаголы: отработка беспредложных конструкций единственного числа.

II этап – работа над формами словоизменения.

Существительные: 1. Понимание и употребление предложно-падежных форм единственного числа. 2. Закрепление беспредложных форм множественного числа.

Глаголы: 1. Различение глаголов 1-3 лица в настоящем времени. 2. Согласование в лице, числе, роде в прошедшем времени существительных и глаголов.

Прилагательные: согласование в именительном падеже единственного числа и множественного числа прилагательного и существительного.

Ш этап - закрепление менее продуктивных форм и наиболее сложных семантических форм словоизменения.

Существительные: использование в косвенной речи предложно-падежных конструкций множественного числа.

Прилагательные: согласование с существительным в косвенных падежах. Формирование словоизменения происходит с постепенным усложнением: в простых фразах, словосочетаниях – в предложениях – в связной речи.

Формирование словоизменения глаголов

В коррекционной работе с детьми дошкольного возраста с общими нарушениями речи формирование словоизменения глагола проводится с первого этапа. Отводится большое значение работе по согласованию существительного с глаголом, словоизменению глагола, так как в предложении глагол выступает в качестве предиката (сказуемого) чаще всего. Важно правильно обозначать детям дошкольного возраста связь подлежащего и сказуемого, которыми чаще всего являются существительное и глагол, ведь это способствует построению грамматически правильного предложения.

Детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи усваиваются легче события и явления, которые происходят в данный момент (т.е. в настоящем времени), чем прошедшие либо будущие. Исходя из этой особенности, формирование словоизменения глаголов у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи протекает в такой последовательности:

1. Согласование в настоящем времени глагола 3-го лица с существительным: формировать умение различать глаголы единственного и множественного числа 3-го лица с ударным окончанием без чередования звуков в основе. С использованием речевого материала: стоит – стоят, молчит – молчат, говорит – говорят, идёт – идут, звенит – звенят, гремит – гремят и др.; дифференцировать глаголы единственного и множественного числа 3-го лица с безударным окончанием без чередования звуков в основе. С использованием речевого материала: чистит – чистят, прыгает – прыгают, бросают – бросают и др.; дифференцировать глаголы единственного и множественного числа 3-го лица с ударным окончанием с чередования звуков в основе. С использованием речевого материала: бежит – бегут, плачет – плачут, стережёт – стерегут, стрижёт – стригут и др.).

2. Дифференциация глаголов настоящего времени 1,2,3-го лица: в единственном числе; во множественном числе; единственного и множественного числа 1,2,3-го лица.

3. Согласование глаголов прошедшего времени с существительными в роде и числе: в мужском роде; в женском роде; среднего рода; дифференциация глаголов мужского, женского и среднего рода.

Основной контингент дошкольных групп для детей с тяжелыми нарушениями речи составляют дети с общим недоразвитием речи, т.е. имеют место сложные речевые расстройства, при которых отмечается нарушение формирования всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне. Общее недоразвитие речи рассматривается в двух аспектах: как собирательный термин для обозначения общих признаков недоразвития всех компонентов речевой системы, наблюдаемых при дизартрии, ринолалии, алалии, детской афазии, и как самостоятельная форма расстройства речи (неосложненный вариант ОНР) [1].

Программа представлена содержательным компонентом (ЗУН в повседневной жизни), словарем (обращаем внимание на глагольный), заданиями на формирование лексико-грамматических средств языка и развитию связной речи, а также примерные игры и упражнения по лексическим темам.

Программа коррекционных занятий по формированию лексико-грамматических средств языка и развитию связной речи предполагает реализацию задач на разных годах обучения.

На 3-м году обучения реализуется примерное планирование задач по уточнению и обогащению глагольного словаря, активизации слов в различных ситуациях ребёнка; формирование умения употреблять слова в правильной грамматической форме. На 4-м году обучения реализуются примерное планирование задач по правильному использованию в речи грамматических категорий (основных); упражнении в словоизменении по родам, числам, падежам; преодолению ахроматизмов.

Таким образом, можно отметить, что коррекционно-педагогическая работа по формированию словоизменения глаголов описана на 4-ом году обучения (детей 5-6 лет). Можно отметить, что прописанные авторами задачи по коррекционному занятию: формирование лексико-грамматических средств языка и развитию связной речи отражают методику формирования словоизменения глаголов. Формирование словоизменения тесно связано с формированием лексической стороны, а также синтаксиса, так как формирование одного из компонентов по отдельности не может способствовать в успешной коррекции речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Опираясь на методику формирования словоизменения глаголов, на программу для специальных учреждений Ю.Н. Кисляковой, Л.Н. Мороз, следуют выделить рекомендации к использованию дидактических игр по формированию словоизменения глаголов у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на коррекционных занятия, а именно: педаго-

гическое и дидактическое обоснование выбранного вида игры; дидактическая игра должна реализовывать поставленную цель; соответствие речевым возможностям ребёнка, в соответствии этапом коррекционной работы по формированию словоизменения глаголов: соответствие возрастным особенностям и индивидуальным; соответствие лексической теме коррекционного занятия; учёт времени: игра не должна занимать большое количество времени; дидактическая игра предполагает активное речевое участие детей; участие учителя-дефектолога в дидактической игре обязательно. При необходимости он обращает внимание на речь ребёнка, поощряет. Дидактическая игра должна сопровождаться наглядностью (яркая, привлекательная, соответствует возрасту). Педагог должен использовать дидактические игры с усложнением материала; использовать вариативность проведения дидактических игр на коррекционных занятиях; большую часть дидактических игр использовать в основной части занятия; подбирать к игре знакомый материал, соответствующий речевым возможностям. В дидактической игре закрепляются умения по формированию словоизменения глаголов, перед применением игры необходимо провести предварительную работу; учитель-дефектолог должен ориентироваться в ходе игры, реализовывать поставленную цель, подбирать методы руководства игрой.

Таким образом, применение дидактических игр по формированию словоизменения на коррекционных занятиях для детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи способствует формированию системы словоизменения в следующей последовательности: на уровне словосочетания, закрепление системы словоизменения на уровне предложения и затем в связной речи (рекомендации Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой, С.В. Зориной).

Ведущую роль в период формирования словоизменения играет обогащение речевого опыта. Использование дидактических игр по формированию словоизменения необходимо использовать на всех коррекционных занятиях. При помощи дидактических игр по формированию словоизменения глаголов, ребёнок учится анализировать речевой материал, обобщать полученные сведения, синтезировать языковые единицы с учётом норм языка. На основе дидактических игр у детей дошкольного возраста формируются представления о грамматических формах и конструкциях, которые в дальнейшем используются при оформлении свободных высказываний.

Литература:

1. Кислякова, Ю.Н. Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи : программа для специальных дошкольных учреждений / Ю.Н. Кислякова, Л.Н. Мороз. – Мн. : НИО, 2007. – 248 с.

2. Лалаева, Р.И. Формирование лексики и грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб. : Изд-во «СОЮЗ», 2001. – 160 с.

3. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие для воспитателей ДОУ / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 288 с.

4. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М. : АЙРИС ПРЕС. – 224 с.

Патриотическое воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья

Филатова Наталья Павловна,
воспитатель высшей категории
ГБОУ «Семёновская школа-интернат»
(Россия, Республика Марий Эл, с. Семеновка)

Аннотация. В статье описываются особенности патриотического воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях школы-интерната. Актуальность проблемы связана с необходимостью включения в программу воспитательной работы с детьми данной категории занятий по патриотическому воспитанию, так как эти занятия расширяют образовательный кругозор обучающихся с нарушениями развития, развивают у них познавательный интерес и творческую активность. Автор на примере опыта конкретной школы-интерната описывает содержание подобной программы.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, школа-интернат, патриотическое воспитание.

Важнейшей составной частью учебно-воспитательного процесса в ГБОУ РМЭ «Семеновская школа-интернат» является формирование патриотизма и культуры межнациональных отношений.

Для эффективного формирования гражданско-патриотических ориентиров в школе создана целостная система для обучающихся с нарушением слуха. Общие задачи программы воспитания систематизированы по основным направлениям воспитания и социализации школьников с ОВЗ:

- воспитание гражданственности, патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека;
- воспитание нравственных чувств и этического сознания;
- воспитание трудолюбия, творческого отношения к учению, труду, жизни;
- формирование ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни;
- воспитание ценностного отношения к природе, окружающей среде (экологическое воспитание);
- воспитание ценностного отношения к прекрасному, формирование представлений об эстетических идеалах и ценностях (эстетическое воспитание).

Наилучшим решением выступают специально проводимые занятия для юных патриотов. Подобные формы патриотического образования не всегда доступны школьникам с нарушениями слуха. Поэтому приходится организовывать подобную деятельность самостоятельно. Привлекаемые большой свободой выбора излагаемого материала, его содержания и последовательности, мы сталкиваемся с множеством проблем, ограничи-

вающих творческие начинания у обучающихся с нарушением слуха. Во избежание этого необходимо следовать определённым правилам. Залогом успешной деятельности является соблюдение необходимых условий, определяющих его место и значение в учебно-воспитательном процессе. К таким условиям относятся:

- ✓ выполнение исследовательской работы по краеведению и экологии;
- ✓ организация поисковой работы;
- ✓ знакомство с известными людьми, героями;
- ✓ организация изучения и анализ истории Отечества, своего края, рода, семьи;
- ✓ организация обучающихся с ОВЗ для участия в творческих конкурсах различного уровня.

Патриотическое воспитание обучающихся с нарушением слуха начинается с познания Малой Родины, от любви к понятному и близкому, реально осязаемому и дорогому с рождения приходит любовь к Отечеству – России. Чувство патриотизма становится глубже, когда дети больше узнают об истории своей малой родины, о традициях и памятных местах родной земли, о знаменитых земляках, об известных личностях, которые многократно бывали здесь, черпали силы для вдохновения, творчества, самоотверженной общественной деятельности на благо народа [1, с. 43].

Ребята активно включаются в работу по поиску интересных фактов, необычных историй из прошлого края. Активизация знаний обучающихся с ОВЗ в ходе учебно-исследовательских работ: «Влияние закаливания на сроки всхожести семян»; «Выявление влияния автотранспорта на загрязнение почв» (экология); «Часы общения», «Природа нашего края», «Наш край на глобусе и карте», «Отражение жизни коренного населения края в устном народном творчестве», «Наш край в древности», «История нашей школы», «Бессмертный полк» направлены на формирование уважительного отношения к природе, истории, культуре, традициям родного края и патриотического отношения.

На воспитательных занятиях часто ставятся перед детьми вопросы, которые направляют детей на самостоятельный поиск ответа, проявление наблюдательности. Например, «Какие редкие животные и растения известны в нашей местности?», «Что дает наш край стране?», «Как в вашем селе(поселке) охраняют воды от загрязнения?», «Береги свою планету», «Интересные факты о животных», «Правила друзей природы» и другие. Размышления над такими вопросами не может не сказаться на развитии нравственных качеств личности, самостоятельности и активности.

Интересна и такая форма работы, как экологические викторины и занятия-путешествия.

Важным источником накопления знаний у обучающихся с ОВЗ является знакомство школьников с окружающей средой: туризм, экскурсии на природу, на производство.

Своеобразной школой бережного отношения к природе является работа с экологическими, просветительскими центрами, целевые походы «Экологической тропой», которые проводятся совместно с сотрудниками экологических центров.

Опыт работы по воспитанию нравственно-патриотических чувств в процессе ознакомления с родным краем дает положительный результат. Формированию гражданственности и патриотизма у обучающихся с нарушением слуха во многом способствуют воспитательные мероприятия, посвященные Дню защитника Отечества, Дню Победы и Дню независимости. Успешны и тематические часы по военно-патриотическому воспитанию. Обучающиеся с ОВЗ на уроках мужества имеют возможность узнать о непосредственных участниках реальных событий: ветеранах ВОВ, локальных конфликтов; молодых воинах-односельчанах Российской армии. Во время таких встреч можно получить ответ на любой интересующий вопрос, а потом вместе с этими людьми поразмышлять: «Что такое Родина? Кто такой патриот?» и совместно оформить папки-передвижки «Мы помним мы гордимся», где ребята с нарушением слуха выставляют материал о своих родственниках, участниках ВОв и тружениках тыла [2, с. 36].

При формировании гражданской идентичности и воспитания патриотизма воспитанников с ОВЗ в условиях школы-интерната большой интерес у обучающихся вызывает исследовательская деятельность «Забытые памятники», «В мир приходит женщина, чтобы мир спасти» (Женщины и война). Особенную гордость у ребят с нарушением слуха вызывает собранный (с помощью взрослых) архив интересной информации о родственниках и односельчанах, свидетелях грозного военного времени и оформленный в презентации, папки, видео.

Литература:

1. Багашев, А. Духовно-нравственное воспитание молодежи / А. Багашев // Воспитание школьников. – 2008. – № 9. – С.10-13.

2. Максакова, В.И. Организация воспитания младших школьников : пособие для учителя / В.И. Максакова. – М.: Просвещение, 2011. – 254 с.

Специфика обучения детей с особыми образовательными потребностями: из опыта работы учителя

Халтинова Тамара Сергеевна,
учитель русского языка и литературы
МАОУ «СОШ № 60 социальной адаптации детей-инвалидов»
(Россия, Республика Бурятия, г. Улан-Удэ)

Аннотация. В статье описывается специфика обучения детей с особыми образовательными потребностями на примере опыта конкретного учителя. Автор размышляет над актуальными для любого учителя вопросами: Как работать с детьми-инвалидами? Как правильно управлять учебной деятельностью, чтобы не навредить здоровью ребенка, чтобы не упустить главного в обучении, добиться успехов? Какие использовать методы, приемы индивидуальной работы? Какие для этого нужны условия? По мнению автора, формирование социального мышления – одна из ключевых компетенций, которую необходимо сформировать школе у ребенка с нарушениями развития.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, специальные условия обучения, методы и приемы индивидуальной работы.

В настоящее время в России насчитывается более 2 млн. детей с ограниченными возможностями (8% всех детей), из них около 700 тыс. составляют дети-инвалиды. Кроме роста числа почти всех категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, отмечается и тенденция качественного изменения структуры дефекта, комплексного характера нарушений у каждого отдельного ребенка.

Дети-инвалиды – традиционно одна из наиболее уязвимых категорий детей. Получение детьми-инвалидами образования является их неотъемлемым законодательно закреплённым правом и основополагающим условием успешной социализации [1].

Но как работать с детьми-инвалидами? Как правильно управлять учебной деятельностью, чтобы не навредить здоровью ребенка, чтобы не упустить главного в обучении, добиться успехов? Какие использовать методы, приемы для индивидуальной работы? Какие для этого нужны условия?

Ориентация на способности, склонности, потребности, жизненные планы каждого учащегося.

Образование детей-инвалидов предусматривает создание для них специальных условий, обеспечивающих адекватные условия и равные с обычными детьми возможности для получения образования. В первую очередь, это создание условий для самоопределения, самореализации, самовыражения. Для таких детей очень важно самоопределение, для которого недостаточно знать окружающий мир, людей, вещи, природу. Это выбор. Выбор по отношению к себе, потому что образование, которое состоит только в познании мира, для ребенка-инвалида недостаточно. Познание себя, своего «Я», своих возможностей для самоопределения и лучшей реализации своих сил – достойная задача образования детей-инвалидов.

Что касается условий для развития личности ребенка, то на каждой территории они могут быть свои в зависимости от материальных возможностей, менталитета и родительских запросов.

Различные семьи нуждаются в совершенно разных – по форме и содержанию – образовательных моделях. Стабильно высок интерес к так называемым альтернативным типам получения образования в разных временных схемах и содержательных комбинациях. Поскольку в общеобразовательной школе условий для ребенка-инвалида «выполнить себя» (по Гегелю) нет.

Гибкость, открытость, своевременное адекватное реагирование на изменения социокультурной и психолого-педагогической ситуации. **Создание условий для вариативного образования.**

Образование для одаренных детей вариативно, свободно и является необходимым компонентом индивидуализации учебного процесса. Предметные области общего, дополнительного, профессионального образования и образовательно-культурного досуга пересекались между собой. Область пересечения и представляла собой естественную область того образования, которое ждут «продвинутые» дети и их родители.

В работе с детьми-инвалидами индивидуализация учебного процесса идет через применение различных индивидуально-ориентированных моделей организации урока, учебных планов в соответствии с образовательными потребностями и возможностями детей-инвалидов. Гибкая организация образовательного процесса в условиях обучения детей с ОВЗ решается посредством дифференцированного обучения, которое учитывает темп деятельности школьника, уровень его обученности, сформированность умений и навыков.

Наличие диагностических, организационных и дидактических процедур; коррекция нарушений развития; социальная адаптация.

Индивидуализация учебных действий контроля и оценки является необходимым условием для становления полноценной учебной деятельности как одаренных детей, так и детей-инвалидов. Сегодня школа оценивает школьника на предмет соответствия его знаний требованиям стандарта. Для детей с различными формами нарушения здоровья особенно необходимо добиваться развития навыка адекватного восприятия результатов своей деятельности, одновременно не вызывая излишней нервозности и тревожности. А это есть у всех наших учеников: один не терпит исправления красной пастой – исключили, теперь исправления делает сам ученик; другой плачет всякий раз, получив удовлетворительную оценку – по согласованию с родителями ввели временное обучение без оценок. Необходимо создать для учителей чёткие критерии оценивания, снимающие с учащихся негативные ярлыки неуспешности, связанные с традиционной позицией «проверяю то, чему учу». Гораздо более ценным будет оценка «Я»-компетенций, «Я»- навыков.

Подобный личностный подход связан и с индивидуализацией обучения, поскольку предполагает учет личностных, психофизиологических и

когнитивных особенностей, ценностей и индивидуальных потребностей каждого ребенка.

Наличие общей, принимаемой всеми сотрудниками школы педагогической философии и корпоративной культуры.

Наличие единомышленников важно. Все педагоги должны обладать «рабочим» ресурсом в сфере современных информационных технологий. Большинство учителей должны являться активными носителями общей культуры «кругозорного» уровня, это важный ресурс, он создает предпосылки перехода к «надпредметным» моделям преподавания.

Возможность интенсификации процесса обучения.

Дети с ОВЗ нередко проходят плановое лечение в стационарах, в связи с чем варьируется темп освоения учебного материала, возникают значительные промежутки в занятиях, после которых учебный процесс может быть ускорен.

Дистанционное обучение. Возможность организации групповой работы.

В обучении одаренных детей и детей-инвалидов особую роль играет дистанционное обучение, особенно организация групповых форм обучения.

Во-первых, учащиеся получают возможность общаться по сети, что для данной категории школьников очень ценно, во-вторых, не посещая школу, ребята имеют возможность сотрудничать в учебном пространстве с одноклассниками. Обучение, основанное на групповых формах организации урока, позволяет сформировать виртуальный класс как учебное сообщество, способное и склонное ставить учебную задачу, искать пути её решения и полученные результаты использовать для решения большого круга частных задач. Использование данной формы организации обучения позволяет успешно продолжать формирование навыков самообучения.

Дидактические свойства и функции сетевых телекоммуникаций, а также ряд преимуществ дистанционного над традиционными формами обучения подтверждают целесообразность вовлечения особых детей в обучение при помощи дистанционных технологий с целью оказания помощи в получении ими полноценного образования и успешной социальной адаптации.

Исходя из нашего опыта дистанционной работы, можно сделать несколько выводов.

1. Для образования в любой форме нужен мотив. Форма обучения – очная или дистанционная, сама по себе не влияет на конечный результат.

2. Дистанционное образование поначалу может привлекать некоторой новизной. Но оказывается, что дальше требуются такие качества как ответственность, умение планировать время, самостоятельность при выполнении работ и т.д. – все, что требуется от взрослого человека. Значит, для среднего школьного возраста дистанционное образование нужно осуществлять в особой среде, например, игровой. Такую среду создают олимпиады и конкурсы с одной стороны, и серьезные игры – с другой.

3. Родители или другие значимые для ребенка взрослые обязательно должны участвовать в процессе обучения. Причем участие этих взрослых не требует технических, профессиональных знаний, умений. Они должны проявлять глубокую заинтересованность деятельностью подростка, говорить с ним о его занятиях, побуждать его не пропускать учебное время, не опускать руки перед трудностями, радоваться его успехам.

Какие возникают проблемы?

• Несмотря на приближенность к современным информационным технологиям, дети не всегда умеют самостоятельно искать нужную информацию, систематизировать ее, выделять причинно-следственные связи.

• Проблемы создания новой информации не столько содержательные, сколько коммуникативные, уровни развития устной и письменной речи.

• Не умеют организовывать свое время, распределять другие ресурсы.

• Неэффективно работают в проблемном поле, не умеют разрешать противоречия.

• Следствием нерешенности этих проблем может стать несоответствие качества образовательной услуги заявленным социальным и государственным вызовам.

Когда мы говорим об обучении детей-инвалидов, мы должны помнить о родителях. Родители детей-инвалидов в большинстве своем не работают, ухаживают за детьми, поэтому только диалог и сотрудничество с ними делают образование на дому или в специализированной школе привлекательным.

Они, безусловно, связывают будущее ребенка с уровнем полученного образования, имея в виду не столько знания, сколько поведенческие модели, умение работать в проблемном поле, принимать ответственные решения, навыки успешного проживания в различных видах социума, способность к рискам и умение их прогнозировать.

Образование начинает восприниматься ими как инвестиционная сфера, они рассматривают перспективы ресурсных вложений в своего ребенка. В теории человеческого капитала поведение обычных родителей сопоставляется с деятельностью предпринимателей, вкладывающих деньги в свое будущее. Эмпирические исследования показывают, что материальная выгода вложений в образование детей сопоставима с инвестициями в недвижимость. И не имеет большого значения: ребенок-инвалид или одаренный ребенок. Главное, чтобы мы научили их и социальному мышлению. Будучи неудачниками, невозможно научиться социальной ответственности, умению мыслить и самостоятельно решать жизненные проблемы.

Литература:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ: сайт. – URL: http://www.consultant.ru/document/ (дата обращения: 16.02.2022).

Способы коррекции интеллектуальной деятельности обучающихся с задержкой психического развития

Хонгодорова Вера Николаевна,
учитель математики
Якимова Ольга Владимировна,
учитель русского языка и литературы
МАОУ «СОШ № 60 социальной адаптации детей инвалидов»
(Россия, Республика Бурятия, г. Улан-Удэ)

Аннотация. В статье описываются способы коррекции интеллектуальной деятельности обучающихся с задержкой психического развития. Актуальность проблемы обусловлена многочисленностью обучающихся с данным нарушением развития и необходимостью поиска эффективных способов их коррекционно-педагогического сопровождения в процессе учебной деятельности. Авторы описывают специфику направлений коррекционной работы, которую необходимо учитывать при планировании уроков, индивидуальных и групповых занятий, проектировании программно-планирующей документации.

Ключевые слова: обучающиеся с задержкой психического развития, коррекционно-педагогическое сопровождение, учебная деятельность.

В настоящее время наблюдается тенденция к увеличению количества неуспевающих школьников, не справляющихся с учебной программой. Наиболее многочисленную группу риска составляют школьники с так называемой задержкой психического развития (ЗПР). В МАОУ «СОШ №60 социальной адаптации детей инвалидов» г. Улан-Удэ количество таких учащихся составляет 50,4%. Понятие задержки психического развития употребляется по отношению к детям с минимальными органическими повреждениями или функциональной недостаточностью центральной нервной системы, а также длительно находящимся в условиях социальной депривации [1].

Остановимся на классификации детей с ЗПР. В классификации К.С. Лебединской выделяются четыре группы ЗПР: конституционального; соматогенного; психогенного и церебрально-органического происхождения [3].

При ЗПР конституционального происхождения выявляются такие симптомы, как задержка физического развития, интеллектуальные нарушения, эмоционально-личностная незрелость, проявляющаяся в аффектах, нарушениях поведения. Причины кроются в нарушениях обмена веществ и наследственности. Прогноз: успешный при условии своевременного и регулярного педагогического воздействия.

ЗПР соматогенного происхождения обусловлена длительными тяжелыми соматическими заболеваниями, инфекциями в раннем возрасте. Симптомы: задержка психомоторного и речевого развития; интеллектуальные нарушения; невропатические расстройства, выражающиеся в замкнутости, робости, застенчивости, заниженной самооценке, несформированности детской компетентности; эмоциональной незрелости. Успешный

прогноз при условии строгого соблюдения режима, лечения, охраны и укрепления здоровья ребенка.

ЗПР психогенного происхождения связана с неблагоприятными условиями воспитания, которые препятствуют правильному формированию личности ребенка. Симптомы: несформированность детской компетентности и произвольной регуляции деятельности и поведения; патологическое развитие личности; эмоциональные расстройства. Прогноз: успешный при условии коррекционно-воспитательной работы с ребенком и семьей**.**

ЗПР церебрально-органического происхождения обладает большой стойкостью и выраженностью нарушений в эмоционально–волевой сфере и в познавательной деятельности. Причины: точечное органическое поражение ЦНС остаточного характера, вследствие патологии беременности и родов, травм центральной нервной системы и интоксикации. Прогноз: зависит от организации специального обучения в школах для детей с ЗПР.

Таким образом, обзорная характеристика особенностей развития детей с ЗПР показывает, что для детей этой категории характерны типичные, отличающие их от нормы тенденции развития:

1. Незрелость эмоционально-волевой сферы.

2. Дезадаптивные формы общественного поведения.

3. Сниженный уровень познавательной деятельности, недостаточно сформирована готовность к усвоению знаний и предметных понятий, поэтому серьезные ограничения в социально-личностных и учебных возможностях у обучающихся с задержкой психического развития являются основой реализации индивидуально-дифференцированного подхода в процессе обучения и одновременно выступают в качестве «мишеней» психокоррекционной работы.

Целью коррекционной работы в МАОУ «СОШ № 60 социальной адаптации детей инвалидов» является оптимизация интеллектуальной деятельности обучающихся за счет стимуляции психических процессов и формирования позитивной мотивации на познавательную деятельность.

Для достижения обозначенной цели педагогу необходимо четко знать:

1. Какие высшие психические процессы необходимо развивать у ребенка на уроке при изучении той или иной темы.

2. С помощью каких средств развивать то или иное качество, функцию, психический процесс.

3. Как осуществлять мониторинг уровня развития психических функций и процессов.

При проектировании рабочей программы учебного курса для детей с ЗПР необходимо описание коррекционной направленности обучения.

Коррекционную направленность обучения целесообразно излагать по разделам.

При составлении программы педагог формулирует три типа задач:

• Образовательные;

• Воспитательные;

• Коррекционные (коррекционно-развивающие).

Реализация коррекционных задач предполагает включение в урок специальных коррекционно-развивающих упражнений для совершенствования высших психических функций, эмоционально-волевой, познавательной сфер, включение заданий с опорой на несколько анализаторов.

Примеры постановки коррекционных задач:

• Коррекция путем выполнения

• Развитие … через выполнение

• Коррекция и развитие при работе с…

• Развитие … на основе упражнений .

При планировании уроков, индивидуальных и групповых занятий, проектировании программно-планирующей документации необходимо учитывать основные направления коррекционной работы [2]:

• Совершенствование двигательной сферы и сенсомоторного развития.

• Коррекция отдельных сторон психической деятельности.

• Формирование пространственных представлений.

• Развитие основных мыслительных операций.

• Развитие различных видов мышления.

• Коррекция нарушений в развитии эмоционально-личностной сферы.

• Развитие речи, овладение техникой речи.

• Расширение представлений об окружающем мире и обогащение словаря.

• Коррекция индивидуальных пробелов в знаниях.

Одно из первых направлений коррекционной работы – это совершенствование двигательной сферы и сенсомоторного развития. Производится через развитие:

• мелкой моторики кисти и пальцев рук;

• навыков каллиграфии;

• артикуляционной моторики;

• зрительного анализа и пространственного восприятия элементов букв;

• тонкости и дифференцированности анализа зрительно воспринимаемых объектов.

Пример: Практические занятия по пальчиковой гимнастике.

Таким образом, коррекционная работа с обучающимися с ЗПР базируется на развитии до необходимого уровня следующих составляющих:

• психофизиологические функции;

• обогащение кругозора детей;

• приоритет знаниям, полученным на основе практического опыта;

• формирование умений и навыков, необходимых для деятельности любого вида;

• усиление роли общеучебных и общепознавательных способов деятельности;

• адаптация содержания учебного материала через очищение от сложности подробностей.

Требования к методике обучения детей с ЗПР основываются на:

1. Стимулировании развития возможно большей самостоятельности при решении поставленных задач.
2. Оказании помощи направляющего и стимулирующего характера.
3. Формировании умения пользоваться имеющимися знаниями.
4. Опоре на ранее усвоенное и имеющийся у учащихся практический опыт
5. Включении заданий разной степени сложности.

Таким образом, конечная цель коррекционно-педагогического и социально-психологического сопровождения – это интеграция детей с ЗПР в общество.

Выпускник, имеющий психофизическое нарушение, должен войти в общество как полноправный гражданин, способный к самостоятельной жизни, взаимоотношениям с окружающими людьми и продуктивной деятельности.

Достижение конечной цели возможно лишь в том случае, если в массовых образовательных учреждениях созданы условия, позволяющие получить качественное образование, коррекционную помощь, трудовую подготовку.

Литература:
1. Защиринская, О.В. Психология детей с задержкой психического развития : учеб. пособие и хрестоматия / О.В. Защиринская. – изд. 2-е, испр. и доп. - СПб. : Речь, 2007. - 168 с.
2. Ильина, М.Н. Помощь психолога детям с задержкой психического развития: учеб. пособие / М.Н. Ильина, И.И. Мамайчук, Ю.М. Миланич. - СПб. : Изд-во Эко-Вектор, 2017 г. - 539 с.
3. Лебединская, К.С. Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте: учеб. пособие для вузов / К.С. Лебединская, В.В. Лебединский. - М. : Изд-во Академический проект, 2018 г. - 303 с.

Особенности развития связной речи у детей с ограниченными возможностями здоровья

Цыдыпова Эржени Доржиевна,
учитель русского языка и литературы
Дмитрова Софья Мироновна,
учитель русского языка и литературы
МАОУ «СОШ № 60 социальной адаптации детей-инвалидов»
(Россия, Республика Бурятия, г. Улан-Удэ)

Аннотация. В статье описываются особенности развития связной речи у детей с ограниченными возможностями здоровья. Актуальность проблемы обусловлена поиском эффективных приемов развития связной речи и коммуникативных навыков у категории обучающихся, испытывающих трудности в связном, последовательном и логичном изложении своих мыслей, в пересказе прочитанных текстов, в описательных и повествовательных высказываниях. Авторы описывают специфику использования на уроках картинного материала, схем-моделей, мнемотаблиц, игровых приёмов.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, развитие фразовой и диалогической форм речи.

Одним из факторов, препятствующих полноценному обучению детей с ограниченными возможностями здоровья, является несформированность связной речи. Умение связно, последовательно и точно, грамматически правильно и образно выражать свои мысли является необходимым условием успешности обучения по всем дисциплинам, позволяет расширять возможности в общении с окружающими людьми. Нормальный уровень развития связной речи предполагает сформированность всех подсистем языка (фонетико-фонематической и лексико-грамматической), а также достаточный уровень развития познавательной деятельности ребенка. Поэтому перед учителями-словесниками ставится задача – способствовать развитию связной речи школьников и их коммуникативных навыков.

Учащиеся с ОВЗ, имеющие нарушения речевого развития, испытывают трудности в связном, последовательном и логичном изложении своих мыслей, в пересказе прочитанных текстов, в описательных и повествовательных высказываниях, допускают речевые, грамматические, семантические и интонационно-выразительные ошибки [1].

Одним из главных направлений в работе по обучению связной речи является развитие фразовой и диалогической форм речи. Обучение составлению предложений является подготовительным этапом к упражнениям в связной речи. Оно проводится по мере необходимости на индивидуальных и групповых занятиях. Подготовительная работа включает ряд развивающих речевых игр и упражнений, направленных на активизацию речемыслительной деятельности, закрепление навыков составления фразовых высказываний, формирование словесного творчества и чувств. Учащиеся с нарушениями речевого развития затрудняются длительно поддерживать диалог, недостаточно инициативны, у них слабо сформированы навыки рассуждения, отсутствует аргументация. Для развития просодической стороны речи и эмоциональных проявлений детей показалась интересной нетрадиционная форма работы над диалогической формой речи - метод интервьюирования. Этот метод позволяет отойти от традиционных методов обучения развития связной речи. В виде беседы происходит практическое усвоение вопросно-ответной формы, помогающее соотносить содержание фразы-высказывания с предметом и темой высказывания, а также овладеть простыми синтаксическими моделями фраз.

Цель предлагаемого метода – развитие диалогической формы речи с включением второго ученика в речевую деятельность. Научить детей планировать свою речь, понимать предметные ситуации, выстраивать их в определённой логической последовательности, совершенствовать навыки использования невербальных средств общения, опираться при составлении связного высказывания на условные знаки, отображающие ход беседы детей друг с другом – основные задачи, которые стоят перед педагогом.

При закреплении лексической темы очень важна чёткая постановка вопросов, необходимых для проведения интервью. Собственный сенсорный и практический опыт ребёнка уточняется, обогащается представлениями в ответах других сверстников, что в дальнейшем отражается на качестве его рассказа. Для успешного решения задач развития диалогической речи целесообразно использовать игровые приёмы. Игра требует не только широких знаний по лексической теме, но и хорошо развитого логического мышления, умения задавать вопросы. Это значит, что через игры, игровые упражнения развиваем у учащихся произвольный вид внимания и такие его свойства, как устойчивость, распределение и переключение внимания. Для этого на занятиях можно использовать приемы: «Найди отличия»; «Что изменилось»; «Не зевай»; «Запрещённое движение»; «Рассеянный художник»; «Лабиринты»; «Найди и вычеркни» (таблицы) и другие.

Далее стоит обратить внимание на то, что важно для учащихся с ОВЗ - сформировать умение пересказывать. Пересказ требует дословного запоминания текстовой информации. Совершенно очевидно, что ребёнок, как и взрослый, воспроизводит текстовые сведения по припоминаемым картинкам. Когда мы слушаем или читаем рассказ, сказку, воссоздающее воображение автоматически переводит слова в зрительные образы. Благодаря этому процессу запоминаются как бы отдельные кадры из «просмотренного кино», вызванного в воображении этим текстом. Процесс воспроизведения, пересказа прочитанного или услышанного напоминает рассказ по картинкам.

Опора на визуальный образ важна и обязательна, так как если при воспроизведении текста этот зрительный образ не возникает в воображении, то ребёнок не понимает этого текста. Таким образом, приём символизации – наиболее короткий путь к формированию процесса запоминания и точной передачи информации, требующей дословного повторения, например, в сказках, текстах. Сопровождающая при свободном пересказе текстового сообщения в качестве зрительной опоры яркая, красочная иллюстрация в виде сюжетной картинки с детализацией изображений поможет ребёнку в обогащении связного высказывания. При необходимости точного повторения достаточно схематичного изображения отдельных частей, что облегчает запоминание и воспроизведение целостного образа.

Обучая детей рассказыванию, учим детей с ОВЗ использовать схемы-модели в качестве плана речевого высказывания, по которому ученик знает, с чего начать, чем продолжить и уточнить свой рассказ и как его завершить. Иллюстрации меняются на условные схемы, которые помогают детям учиться составлять план пересказа. Обучению пересказу помогают тексты, выбранные с учётом возрастных и речевых возможностей учащихся.

Особую роль в работе над составлением описательных рассказов играет мнемотехника.

Мнемоника, или мнемотехника – система различных приёмов, облегчающих запоминание и увеличивающих объём памяти путём образования

дополнительных ассоциаций. Мнемотехника использует естественные механизмы памяти мозга и позволяет полностью контролировать процесс запоминания, сохранения и припоминания информации.

Процесс запоминания делится на 4 этапа:

- кодирование элементов информации в зрительные образы;
- собственно, сам процесс запоминания;
- запоминание последовательности информации;
- закрепление информации в памяти.

У учащихся с речевыми нарушениями особенно важно развивать наглядно-образное мышление, используя символы, заместители, графические аналогии, схемы, которые лежат в основе образования искусственных ассоциаций, облегчающих запоминание и увеличивающих объём памяти. Основной «секрет» мнемотехники очень прост. Когда человек в своём воображении соединяет несколько зрительных образов, мозг фиксирует эту взаимосвязь. И в дальнейшем при припоминании по одному из образов этой ассоциации мозг воспроизводит все ранее соединённые образы.

Как любая работа, мнемотехника строится по принципу от простого к сложному. Её можно разделить на три этапа: знакомство с символами; работа с мнемоквадратами; работа с мнемотаблицами.

Большие возможности для развития связной речи дает сюжетная картина. Особое внимание уделяется методам, направленным на развитие внимания, зрительного восприятия, логического мышления.

Рекомендуется несколько видов занятий с картинным материалом:

1. Составление рассказов по многофигурным картинам с изображением нескольких групп действующих лиц или сценок в пределах общего, хорошо знакомого сюжета. Такие картины позволяют составить короткие рассказы первоначально по отдельным фрагментам, что облегчает последующее составление связного рассказа-сообщения по всей картине.

2. Составление коротких рассказов-описаний по сюжетным картинам, в которых на первый план выступает изображение места действия, предметов, событий, определяющих общую тематику

3. Обучение рассказыванию по отдельной сюжетной картине с придумыванием предшествующих и последующих событий по опорным вопросам

4. Описание пейзажной картины. Учащиеся называют время года, перечисляют предметы ландшафта в последовательности, определяемой пространственным расположением, описывают объекты по вопросам с использованием опорных картинок: какое небо, солнце, как выглядят река, лес, поле? Применяются также направляющие вопросы-указания: а теперь расскажи о берёзках.

Основные этапы работы с картинным материалом:

1. Определение состава картины, называние живых и неживых объектов, схематичное обозначение (Кто больше увидит и запомнит? Кто самый внимательный?).

2. Нахождение связей между объектами на картине, серии (Кто запомнил, чем заняты различные персонажи? Как связаны между собой соединённые линией объекты?).

3. Исследование картины на полисенсорной основе. (Закрой глаза, представь, что ты попал в картину. Что ты слышишь, чувствуешь, ощущаешь?)

4. Копилка образных сравнений. (Скажи, что это за предмет. Назови другой такой же).

5. Выстраивание временной последовательности событий. (Придумай, что герой делал раньше, что случится потом).

6. Выслушивание разных точек зрения. (Описание событий от лица какого-либо героя картины, серии).

Работа по картине проводится на индивидуальных и групповых занятиях – уроках адаптации. Учащиеся учатся анализировать и обобщать содержание картины, серии; у них формируется целостное и одновременно дифференцированное представление об изображённой ситуации.

Под творческим рассказыванием понимают придуманные детьми истории с самостоятельным выбором содержания (ситуаций, действий, образов), логически построенным сюжетом, облечённым в соответствующую словесную форму.

Для формирования навыка составления самостоятельного рассказа проводятся следующие виды занятий:

- составление рассказа по аналогии;
- придумывание продолжения незавершённого рассказа;
- придумывание предшествующих изображённым на картине, серии, в тексте событий;
- составление сюжетного рассказа по набору игрушек;
- сочинение на заданную тему по нескольким опорным словам, предметным картинкам и др.

Обучение составлению рассказа по опорным словам, целесообразно вначале проводить в сочетании с демонстрацией соответствующих картинок: мальчик - удочка - река; ребята - лес - ёжик; мальчик - озеро - плот. Помимо предметных картинок, могут использоваться картинки с изображением пейзажа. Возникающие у детей при восприятии слов наглядные образы дополняются, уточняются конкретными деталями, которые могут быть использованы при решении творческой задачи. Затем детям предлагается тема рассказа, определяющая его возможную событийную основу: «Случай на реке», «Приключение в зоопарке», «История в лесу», «Как я отдыхал летом» и др. Для облегчения выполнения задания применяется план-схема или используется краткий план из трёх-четырёх вопросов, к составлению которого привлекаются дети.

Наблюдения показали: использование картинного материала, схем-моделей, мнемотаблиц, игровых приёмов облегчает процесс овладения

детьми содержанием, структурой описательных и повествовательных связных высказываний.

Реализация индивидуально-дифференцированного или комплексного подхода с проведением коррекционных упражнений, специальных методов и приемов будет способствовать более эффективному преодолению нарушений связной речи у учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях общего образования.

Литература:
1. Лалаева, Р.И. Логопатопсихология / Р.И. Лалаева. – М. : Владос, 2011. – 113 с.

Формирование коммуникативных навыков у обучающихся с расстройствами аутистического спектра

Щерба Надежда Низаминовна,
учитель-дефектолог
ГУО «Средняя школа № 16»
(Республика Беларусь, Гродненская область, г. Лида)

Аннотация. В статье описывается специфика формирования коммуникативных навыков у обучающихся с расстройствами аутистического спектра (РАС). Актуальность проблемы обусловлена структурой дефекта при данном виде дизонтогенеза и необходимостью подбора эффективных способов коррекции. Автор считает, что формирование коммуникативных навыков у обучающихся с РАС может быть эффективным при условии разработки и внедрения дифференцированной системы обучения, учитывающей особенности и уровень сформированности этих навыков и включающей использование технологии адаптивного обучения.

Ключевые слова: обучающиеся с расстройствами аутистического спектра, коммуникативные навыки, технология адаптивного обучения.

В последние годы наблюдается увеличение числа детей, имеющих проявления аутизма или расстройства аутистического спектра (далее – РАС).

По мнению большинства авторов, одним из главных нарушений, препятствующих успешному обучению таких детей, является недостаток коммуникативных навыков, проявляющийся в виде отставания или отсутствия разговорной речи, неспособности инициировать или поддержать разговор, стереотипных высказываний и ряда других специфических особенностей. Подчеркивается, что недоразвитие вербальной коммуникации не компенсируется спонтанно в виде использования невербальных средств (жестов, мимики) и альтернативных коммуникативных систем.

В дефектологии и специальной психологии достаточно подробно описано клиническое состояние детей, страдающих расстройствами аутистического спектра, дана характеристика специфических особенностей речи и общения таких детей [1; 2; 3; 4; 5; 6]. В то же время отмечается недостаток диагностических методик, позволяющих оценить уровень сформированно-

сти коммуникативных навыков, описаны отдельные методические приемы, направленные не столько на формирование коммуникативных навыков, сколько на развитие речи в целом, что позволило нам определить актуальность данной проблемы и сформулировать тему работы.

Прежде, чем начать работать над темой, нами была проанализирована проблема в психолого-педагогических, психолингвистических и медицинских исследованиях.

Далее нами была сформулирована цель: разработка дифференцированной системы обучения учащегося с расстройствами аутистического спектра, направленной на формирование коммуникативных навыков с учетом уровня их сформированности и включающей использование технологии адаптивного обучения.

Сформулированы: объект, предмет изучения, гипотеза.

Объект изучения: коммуникация у учащихся с расстройствами аутистического спектра.

Предмет изучения: педагогический процесс формирования коммуникативных навыков у учащихся с расстройствами аутистического спектра, включающий использование технологии адаптивного обучения.

Гипотеза: формирование коммуникативных навыков у учащихся с расстройствами аутистического спектра может быть эффективным при условии разработки и внедрения дифференцированной системы обучения, учитывающей особенности и уровень сформированности этих навыков и включающей использование технологии адаптивного обучения.

В соответствии с целью и гипотезой мы поставили следующие задачи:

определить теоретико-методологические основы проблемы формирования коммуникативных навыков у учащихся с расстройствами аутистического спектра;

выявить специфические особенности и уровень сформированности коммуникативных навыков у учащегося с расстройствами аутистического спектра;

определить направления, содержание и приемы дифференцированной системы обучения по формированию коммуникативных навыков;

проверить эффективность разработанной системы, включающей использование технологии адаптивного обучения.

Далее была проведена диагностика учащегося, в процессе которой были выявлены особенности коммуникативных навыков у учащегося, дана оценка уровня сформированности базовых коммуникативных функций, социоэмоциональных навыков, диалоговых навыков.

Дана оценка коммуникативного взаимодействия.

По итогам диагностики учащегося были выявлены проблемы в формировании коммуникативных навыков: отсутствие у учащегося интереса к партнеру и желания взаимодействовать с ним; в формировании у учащегося невербальной, вербальной коммуникации.

Формирование коммуникативных навыков у учащихся с РАС должно осуществляться на основе принципов, разработанных в общей, коррекци-

онной педагогике и специальной психологии: комплексного воздействия; систематичности; обучения от простого – к сложному; наглядности; принципа дифференцированного подхода к обучению; индивидуального подхода; связи речи с другими сторонами психического развития.

Мы пришли к выводу, что оптимальным решением проблемы в формировании коммуникативных навыков у учащегося с РАС будет внедрение в образовательный процесс технологии адаптивного обучения, которая предполагает гибкую систему организации учебных (коррекционных) занятий с учетом индивидуальных особенностей учащихся.

Центральное место в этой технологии отводится обучаемому, его деятельности, качествам его личности, формированию учебных умений.

Данная технология дает возможность целенаправленно варьировать продолжительность и последовательность этапов обучения. Объяснение нового материала может занимать как весь урок, так и его часть. На фоне самостоятельно работающих учащихся учитель занимается с некоторыми индивидуально.

На основе основных аспектов технологии адаптивного обучения была разработана и внедрена дифференцированная система обучения, направленная на формирование коммуникативных навыков у учащегося с расстройствами аутистического спектра, которая включала 8 основных направлений работы.



Большое значение при формировании коммуникативных навыков у учащегося с расстройствами аутистического спектра, является взаимодействие учителя-дефектолога и воспитателя для персонального сопровождения учащегося с расстройствами аутистического спектра.



Учитель-дефектолог нацеливает воспитателя на стратегию помощи учащемуся по ходу урока, руководствуясь стандартными принципами: от «максимальной» помощи к «минимальной»; от положения «рядом всё время» к положению «рядом, когда нужна помощь и поддержка» до относительной самостоятельности.



Первый этап был направлен на формирование у учащегося первой группы коммуникативных навыков − интереса к партнеру и желания взаимодействовать с ним.

Основная задача этого этапа состояла в определении мотивационных стимулов ребенка. Мы фиксировали, какие игры, предметы, занятия наиболее интересны учащемуся. И установили, что этими мотивационными стимулами для него являются: занятия с пластилином, поход в бассейн, покупка пиццы. Сначала мы показывали интересные ребенку вещи «бесплатно», но со временем создавались такие условия, которые предполагали выполнение инструкции взрослого, а потом только предоставление поощрения: за выполнение каждого задания учащийся получал жетон, а в итоге – приз, например, поход в бассейн.





Для того, чтобы вызвать интерес к партнеру и желание взаимодействовать с ним, мы также использовали в работе с учащимся мыльные пузыри, катание мячей, бросание их в корзину, игру «классики». Затем учащемуся ненавязчиво предлагали пазлы, вкладыши (по возможности, с тематикой в соответствии с интересами ребенка), индивидуальные карточки, перфокарты, «почтовый ящик» и другое, одновременно увеличивая время выполнения задания.

Для установления контакта со взрослым в работе с учащимся мы также использовали сенсорные игры «Открывай! Закрывай!», «Прячем руки» и др.



Для решения задачи выполнения наглядных или словесных указаний, простых инструкций, произнесения слов или фраз в ответ на речь партнера, нами использовались такие дидактические игры, как «Да или нет», «Игра с фонариком», «Кто это», «Что делает?» и т.д.



Второй этап был направлен на формирование у учащегося невербальных навыков коммуникации (установление визуального контакта, обмен взглядами, длительный контакт глаз, использование жестов, мимических комплексов, пантомимики).

Для установления визуального контакта с учащимся мы постоянно увеличивали время удержания зрительного контакта. Для удержания и фиксирования зрительного контакта были использованы игры «Встань, на кого посмотрю», «Послушайте меня!», похлопывание по плечу, звон колокольчика.

Постепенно вводились системы жестов и движений (указательные жесты): «Да», «Нет», «Нельзя», «Дай», «На», «Иди сюда», «Дай ручку», «Уходи», «Сядь», «Встань», «Поднимись», «Привет», «До свидания» и др.



Вводили жесты описательного характера «Зайчик», «Кошка», и т.д.



Для формирования навыка альтернативной коммуникации использовали систему обмена карточками PECS «учащийся-учитель»: «Да», «Нет», «Помоги», «Дай», «Покажи»; учили учащегося имитировать действия «Сделай, как я», выполнять инструкции.



Формируя у ребенка умение выражать эмоции, мы использовали пиктограммы, символизирующие различные эмоциональные состояния.



Для формирования невербальных навыков нами также были использованы игры, которые помогали учащемуся выражать свои эмоции, чувства, сообщать о них: подвижная игра «Маски», дидактическая игра «Люблю – не люблю», а также мы использовали для этой цели карточки PECS.



На третьем этапе мы работали над овладением учащимся вербальными навыками коммуникации (построение фразы, обмен репликами, обращениями, задавание вопросов и ответы на вопрос, выражение просьб словами, использование местоимения «я»).



На начальном этапе мы старались вызвать у учащегося интерес к речевому общению с помощью красочных картинок-подсказок, по которым учащийся должен был составить фразу.

Используя принцип обучения от простого – к сложному, мы учили ребенка выражать просьбу словами. Например, сначала мы научили ребенка выражать просьбу с помощью одного слова, затем – с помощью словосочетания (два слова), короткой фразы, и наконец, используя развернутую фразу.



Формирование умения комментировать изображения на картинках осуществлялось по следующему алгоритму: 1. Перечисление объектов, изображенных на картинке. 2. Перечисление объектов, изображенных на картинке, с последующим называнием глагольного действия. 3. Называние глагольного действия с дополнением.



Для построения сложного предложения мы использовали также дидактическую игру «Потому что…», мнемосхемы.





Для формирования умения привлекать внимание и задавать вопросы использовалась дидактическая игра «Что? Чем?». Обучая ребенка задавать вопросы на определенную тему, в качестве наглядной подсказки мы использовали карточки с вопросительными словами: ЧТО? КТО? ЧТО ДЕЛАЕТ? ГДЕ? КОГДА?



Потом мы ввели в работу мнемотаблицы. Сначала учащемуся предлагались простые мнемотаблицы, построенные на изображении последовательности процессов, например, умывания, мытья рук и т.д.



Затем мнемотаблицы усложнялись: мы использовали их при составлении описательных рассказов, при обучении пересказывать сказки.





Для формирования социального поведения мы использовали прием «Социальные истории», например, «Как ответить на телефонный звонок» и т.д.



Об эффективности применения данной технологии свидетельствуют результаты повторной диагностики учащегося: наблюдается положительная динамика развития коммуникативных навыков (может выражать просьбы, нежелания, сообщать о своих чувствах, инициировать общение (по своему желанию), использовать жесты, альтернативные средства коммуникации, отвечать на простые вопросы, при взаимодействии с педагогом удерживать визуальный контакт); наметилась положительная динамика в общении со сверстниками.

Содержание	Год обучения	
Особенности коммуникативных навыков	2019/2020	2020/2021
Установление визуального контакта	-	+
Использование жестов	- +	+
Общение с помощью альтернативных средств коммуникации	-	+
Умение выражать просьбы, нежелания	- +	+
Сообщение о своих чувствах	- +	+
Восприятие инструкции педагога	-	+ -
Фразовая речь	-	+ -
Общение со сверстниками	-	+ -
Построение общения с учетом ситуации	-	-
Инициирование общения	- +	+
Ведение диалога	-	-
Употребление личных местоимений в речи	-	-
Комментирование собственных действий	-	-
Ответы на простые вопросы	- +	+
Интерперсональное взаимодействие	-	- +
Самостоятельная работа	-	- +

Задача последующих этапов работы: развитие социальных контактов, интерперсональных взаимоотношений, формирование интенциональной направленности речи, закрепление коммуникативных навыков в повседневных ситуациях, обучение учащегося приемам самостоятельной работы.

Вышеописанные материалы размещены в виртуальном кабинете интегрированного обучения и воспитания на сайте СШ №16 г. Лиды. Они могут быть полезны учителям-дефектологам, которые осуществляют образовательный процесс с учащимися с расстройствами аутистического спектра. Педагоги могут варьировать задания по своему усмотрению в соответствии с содержанием занятия или брать за основу разработанную систему обучения. Материал полезен и для законных представителей учащегося, которые могут пользоваться этими приемами для закрепления коммуникативных навыков в повседневной жизни.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Основы дефектологии: монография / Л.С. Выготский. – СПб. : Лань, 2015. – 656 с.

2. Глухов, В.П. Основы специальной педагогики и специальной психологии : учебник для студентов / В.П. Глухов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2019. – 295 с.

3. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей / С.Д. Забрамная. – М. : Лого, 2012. – 223 с.
4. Лебединский, В.В. Аутизм как модель эмоционального дизонтогенеза / В.В. Лебединский ; под ред. В.В. Лебединского, М.К. Бардышевской // Психология аномального ребенка. Хрестоматия : в 2 т. - М., 2012. – Т. 2. – С. 23-27.
5. Стратегия взаимодействия учителя-дефектолога и воспитателя персонального сопровождения ребенка с аутистическими нарушениями: сайт. – URL: https://ckroirmozyr.schools.by/m/pages/strategija-vzaimodejstvija-uchitelja-defektologa-i-vospitatelja-personalnogo-soprovozhdenija-rebenka-s-autisticheskimi-narushenijami-v-klasse-tsentra-korrektsionno-razvivajuschego-obuchenija-i-reabilitatsii. (дата обращения: 05.02.2022). – Текст: электронный.
6. Шипицина, Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л.М. Шипицина. – СПб. : Питер, 2015. – 353 с.

Особенности взаимодействия учителя с детьми с расстройствами аутистического спектра

Шитикова Галина Ивановна,
учитель русского языка и литературы
МАОУ «СОШ № 60 социальной адаптации детей-инвалидов»
(Россия, Республика Бурятия, г. Улан-Удэ,)

Аннотация. В статье раскрываются особенности взаимодействия учителя с детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС). Актуальность данной проблематики обусловлена сложностью структуры данного вида дизонтогенеза: обучающиеся характеризуются нарушением контакта с окружающими, эмоциональной холодностью, стереотипностью деятельности. Автор, учитель СОШ № 60 социальной адаптации детей-инвалидов г. Улан-Удэ, в которой к настоящему времени накоплен опыт обучения данной категории детей, описывает основные рекомендации по взаимодействию с ними.

Ключевые слова: дети с расстройствами аутистического спектра, особый подход к взаимодействию, установление эмоционального контакта.

На сегодняшний день одной из самых актуальных проблем стало неуклонно увеличивающееся число детей с проблемами здоровья, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья. Дети с ОВЗ – это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания.

В настоящее время в СОШ №6 0 социальной адаптации детей-инвалидов г. Улан-Удэ накоплен опыт обучения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС).

Термин «аутизм» (от греческого autos - сам) был введен психиатром Е. Блейлером и означает «оторванность ассоциаций от данных опыта, игнорирование действительных отношений». Изначально аутизм рассматривался как особенность мышления шизофренических пациентов, характерной чертой которых является бегство от реальности и уход в себя. Швейцарский психиатр Л. Каннер в 1943 г. впервые дал целостное описание синдрома, наблюдаемого в детской психиатрической практике,

который он обозначил как ранний детский аутизм (РДА). Основным нарушением в описанных им клинических случаях он считал неспособность детей с самого рождения устанавливать отношения с окружающими людьми и правильно реагировать. В настоящее время, к сожалению, увеличивается число выявленных случаев аутизма как в нашей стране, так и за рубежом. Все без исключения аутичные дети могут учиться и развиваться, если им оказывать помощь и поддержку. Степень нарушения обучения у таких детей может быть разной: одни способны осваивать учебный материал самостоятельно, хотя и не без специальной подготовки, другим нужно, чтобы кто-нибудь все время находился рядом – родители, педагог-психолог, тьютор [1-3].

Важным при обучении ребёнка с расстройствами аутистического спектра является установление эмоционального контакта. Это требует от педагога тщательной подготовки, терпения, гибкости и интуиции. Изначально нужно работать в тесном контакте с родителями: изучить привычки детей, манеру общения родителей с детьми, режимные моменты и т.д. При работе место для занятий должно быть организовано так, чтобы ничто не отвлекало, чтобы его зрительное поле было максимально организовано. Поэтому целесообразно, чтобы педагог и ребенок, садясь за учебный стол, оказывались лицом к стене, а не к комнате, заполненной игрушками и пособиями, и не к двери, которую кто-то может приоткрыть и этим помешать занятию. На самом столе должно находиться только то, что понадобится для выполнения одного задания, для проведения одного конкретного занятия. Остальные материалы педагог может держать под рукой на полке или в ящике, но вне зрительного поля ребенка, и доставать их по мере необходимости, а предыдущие убирать.

Дети с РАС должны получить помощь в осознании того, что они любят и не любят, к чему привыкли, что им хочется изменить, что такое хорошо и что такое плохо, чего от них ждут другие люди, где границы их возможностей. Все это они могут усвоить, только подробно проживая, сопереживая все возникающие жизненные ситуации вместе с близким и взрослыми – родителями, учителями.

Создание положительного эмоционального контакта с учителем и учащимися. Личное отношение к ученику с аутизмом первостепенно в общении, т.к. эти дети не воспринимают фронтальную инструкцию для всего класса. Обязательно дополнительное повторение задания для этого ученика, обращаясь непосредственно именно к нему. Иногда достаточно улыбки, кивка головы или, наоборот, какого-то условного знака, обговоренного с ребенком заранее. В конце урока обязательно говорить о том, что ребенок «хорошо позанимался» и «выполнил задание», «сделал...», что он вел себя как «хороший, умный ученик», можно поощрять с помощью жетона. Этим мы добиваемся постепенного освоения ребенком роли ученика, школьника. Желательно акцентировать внимание учащихся на сильных и интересных сторонах личности ребенка, серьезных знаниях, одаренности в отдельных областях, подчеркнуть свою симпатию

к нему. Неформальные контакты на перемене тоже должны быть организованы. Для такого ребенка очень важно иметь возможность быть рядом с доброжелательными сверстниками, но это не означает немедленного включения ребенка в деятельность детей. Это может дать диаметрально противоположный результат, поэтому выстраивать общение следует поэтапно - давать возможность ребенку наблюдать за играми детей, слушать их разговоры, пытаться понять их интересы, отношения. Обязательно проговаривать, обсуждать возникающие ситуации - давать развернутый эмоциональный (в допустимых рамках) комментарий, который во многом будет постепенно помогать ребенку понимать и осознавать процессы эмоционального взаимодействия с окружающими, к которому он стремится. При организации урока важно также помнить, что неуверенность ребенка делает для него крайне трудной ситуацию самостоятельного выбора или принятия решения. Необходимость ответить на простой вопрос (что ты хочешь? что будешь делать?) заставляет его испытывать дискомфорт, часто он говорит что-то наугад, чтобы просто выйти из неприятной напряженной ситуации.

Дети с трудом переносят свои «провалы», и, чтобы не множить дезорганизующий отрицательный опыт, нужно сглаживать эти неприятные впечатления. Характерно, что более эффективно здесь будет не утешать и успокаивать аутичного ребенка, поскольку это может только концентрировать его на переживании неудачи, а положительно характеризовать процесс обучения, находя в действиях ученика все новые признаки продвижения вперед. Именно это может стимулировать ребенка с РАС продолжать делать усилия, научить его выстраивать перспективу в наращивании сложностей задания, конструктивно воспринимать возникшую трудность: не как полное поражение, а как отдельный рабочий момент в успешном продвижении к результату. В начальной школе обучение ребенка с аутизмом зависит в основном от одного учителя, а в среднем звене – от нескольких педагогов. Следует учитывать, что все, с кем взаимодействует ребенок, работают в команде и придерживаются одних и тех же принципов.

Мы придерживаемся следующих рекомендаций для учителей, работающих с аутичными детьми.

Учителю необходимо установить предварительный контакт с аутичным ребенком.

Чтобы повысить мотивацию ребенка к обучению и вызвать потребность в диалоге, взрослый может на время проведения занятий с его согласия поменяться с ним ролями. Пусть ребенок попытается объяснить «непонятливому» взрослому, как выполнять то или иное задание. В этом случае он почувствует свою значимость.

Если ребенок не принимает инструкций и правил, которые вы ему предлагаете, ни в коем случае не навязывайте их насильно. Лучше присмотритесь к тому, что и как хочет делать он сам, подыграйте ему,

займитесь тем, что ему интересно. Это поможет наладить с ребенком контакт.

Учителю следует заранее продумать и написать индивидуальные задания на карточках, которые он будет давать ребенку при малейших признаках усталости или недовольства с его стороны.

Аутичным детям рекомендуется давать графические задания, в которых требуется узнать и дорисовать какую-то деталь предмета, а не нарисовать его полностью.

Педагогу надо установить ряд правил, связанных с контролем успеваемости: разрешать отвечать материал в любой удобной форме (письменной, устной, на компьютере); предоставлять дополнительное время для написания контрольных работ; разрешать переписывать контрольные работы; принимать работу позже установленного срока.

Критерием успеха в обучении аутичных детей является не овладение школьными знаниями, умениями и навыками, а положительная динамика в социализации. Можно научить ребенка максимально возможной для него адаптации в обществе, причем максимум для них очень высок. Надежда есть, что такой ребенок вырастет уверенным в своих силах, счастливым, со многими важными навыками. Но не стоит ждать, что он станет «как все».

Литература:

1. Гилберт К. Аутизм: Медицинское и педагогическое воздействие: / К. Гилберт, Т. Питерс. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2002. – 144 с.
2. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская Е.Р., М.М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2007. – 288 с.
3. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / под общ. ред. Н.Я. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. – 80 с.

ЧАСТЬ 2

Анишина И.С.
Организация психолого-педагогического консилиума в условиях дошкольной образовательной организации
Асламова Р.Н.
Приёмы игровой деятельности для коррекции нежелательного поведения у детей дошкольного возраста с ОВЗ
Белякова М.А., Таскаева М.В.
Технология проектной деятельности в работе с детьми дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи
Гоголь Т.Н.
Формирование значимых предпосылок учебной деятельности у детей с расстройствами аутистического спектра
Головкова Д.К.
Развитие взаимодействия у детей с расстройствами аутистического спектра
Голомазова О.И.
Жизнедеятельность педагогического коллектива в условиях коллаборации
Елизова А.Н.
Применение интерактивной песочницы в работе с детьми дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями
Закраевская Т.Н.
Психолого-педагогические технологии в работе с детьми с ОВЗ
Злобина А.А.
Особенности дистанционного взаимодействия учителя-логопеда и родителей детей с ОВЗ
Иванова Т.С.
Формирование коммуникативных навыков у детей с ОВЗ
Игнатьева Т.М.
Телесно-ориентированный подход в развитии психомоторной функции у детей с ОВЗ
Каплина А.А.
Сопровождение семей детей с ОВЗ
Каргина Н.И.
Моделирование пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ
Ким М.А.
Использование нетрадиционных техник рисования в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра
Ким М.А.
Изучение художественной литературы с детьми дошкольного возраста с ОВЗ
Ким М.А.
Использование дистанционных технологий при взаимодействии с родителями и детьми с ОВЗ

Клепикова Н.В.
Логопедический праздник – подведение итогов работы с детьми дошкольного возраста с нарушениями речи
Коломеец С.Ю.
Использование элементов песочной терапии в логопедической работе с детьми дошкольного возраста с ОВЗ
Кондратьева Г.В.
Использование метода временно-пространственного моделирования на занятиях по художественной литературе для развития связной речи у детей с тяжелыми нарушениями речи
Кошелева А.П.
Дидактические игры – средство формирования пространственных представлений у детей с задержкой психического развития
Кузьмина М.А.
Нейроигры в работе психолога с детьми с ОВЗ
Лаптева Ж.В., Харина О.Н.
Формирование жизненных компетенций у детей с ОВЗ средствами куклотерапии
Ларионова И.В.
Метод сенсорной интеграции в работе с детьми дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра
Метельская Е.С.
Наглядно-схематическое моделирование в логопедической работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи
Музыкина Е.А.
Глинопластика в работе с детьми с ОВЗ
Науменко Е.В., Зайцева Ю.В.
Взаимодействие учителя-логопеда и музыкального руководителя в сопровождении детей с ОВЗ на этапе «запуска» речи
Панксеп И.В.
Использование фольклора для развития речи детей с тяжелой речевой патологией
Пермякова М.И.
Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями
Пермякова М.И., Щербакова Е.С., Топоркова Е.Ю.
Применение цифровых образовательных ресурсов в дошкольном образовании
Петрова И.В.
Комплексное сопровождение детей с ОВЗ – эффективное условие реализации муниципального образовательного кластера социализации личности воспитанников ДОУ
Петрова И.В.
Развитие родительской компетентности в вопросах воспитания, развития, коррекции детей с ОВЗ и детей-инвалидов

Петрова И.В.
Эффективные подходы для повышения уровня профессиональных компетенций педагогических работников ДОУ, работающих с детьми с ОВЗ
Рабольт Е.М.
Использование игр-бродилок в коррекции звукопроизношения у детей с задержкой психического развития
Разенкова М.Г.
Песочная терапия в работе с детьми раннего и младшего дошкольного возраста в условиях дома ребёнка
Соха О.А.
Информационные технологии в развитии речи детей с ОВЗ
Студеникина Е.Е.
Физкультурно-оздоровительная работа с детьми с ОВЗ по подготовке к сдаче норм ГТО
Таскаева Ю.В.
Робототехника в работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи
Тумурова Р.А.
Лэпбук – эффективная форма работы учителя-дефектолога с детьми дошкольного возраста с ОВЗ
Уваровская Т.Г.
Опыт краеведческой работы с детьми дошкольного возраста с нарушениями интеллекта
Утюжникова С.С.
Использование пальчиковой гимнастики для познавательного и речевого развития детей дошкольного возраста с ОВЗ
Ушакова А.М.
Использование камешков Марблс и игрушки Pop-it в работе педагога-психолога с детьми с ОВЗ
Фёдорова Е.И.
Коррекция оптической дисграфии у детей дошкольного возраста с ОВЗ
Федурина А.В.
Использование приёмов Су-джок терапии в работе учителя-дефектолога
Черевко З.А.
Психолого-педагогические технологии в работе с детьми дошкольного возраста с задержкой психического развития
Червякова Д.А.
Модель психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ и детей-инвалидов в условиях ДОУ
Шептур В.И.
Использование ТИКО-технологии в работе логопеда с детьми с тяжёлыми нарушениями речи в условиях группы компенсирующей направленности
Щукина Е.Г.
Психолого-педагогическая поддержка семьи, воспитывающей ребёнка с особыми образовательными потребностями

Ягур Г.А.
Применение кинезиологических упражнений в работе с детьми с ОВЗ

ЧАСТЬ 3

Бейгуленко Ю.М.
Способы адаптации учебного материала и система оценивания обучающихся с задержкой психического развития
Болотова Ж.С.
Развитие жизненных компетенций у детей с нарушением интеллекта на уроках письма и развития речи
Булгакова И.П., Дудкина М.В., Дорожкова М.И.
Организация обучения детей с расстройствами аутистического спектра в ресурсном классе
Васильева Г.П.
Важные аспекты консультативной работы психолога с родителями детей с ОВЗ
Волокитина Ю.Ю.
Развитие творческого потенциала у детей с ОВЗ
Гладких В.А.
Настольные спортивные игры, адаптированные для детей с ОВЗ
Епишкина К.П.
Формирование жизненных компетенций у обучающихся с умственной отсталостью на уроках обществознания
Жаркова-Заинчковская Н.В.
Кинопедагогика – современный актуализированный метод обучения детей с нарушениями слуха
Золотухин А.С.
Приобщение старшеклассников с нарушением интеллекта к работе на станках с числовым программным управлением
Коренева В.Ю.
Особенности психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы
Косых Я.В.
Развитие креативного мышления у детей с ОВЗ
Лазарева Е.В.
Адаптация рабочей программы по русскому языку обучающихся с задержкой психического развития
Лукьянова А.Б.
Использование ландшафтного стола в работе дефектолога с обучающимися с нарушением интеллекта
Макарова Т.И.
Эффективные технические средства в работе учителя-логопеда с умственно отсталыми детьми

Максимова С.Ю.
Оценивание обучающихся с задержкой психического развития при работе с текстом на уроках русского языка
Малкова Т.А.
Педагогическая диагностика – инструмент адаптации рабочей программы по предмету для детей с нарушениями зрения
Невидимова О.В.
Модель обучения детей с расстройствами аутистического спектра
Новоселова А.В.
Проблема преемственности дошкольного и начального общего образования детей с ОВЗ и детей-инвалидов
Носкова И.А.
Опыт работы педагога-психолога с родителями детей с ОВЗ в условиях коррекционной школы-интерната
Ординарцева Е.С.
Адаптация рабочей программы по предмету «Математика» для детей с расстройствами аутистического спектра на уровне начального общего образования
Очирова Т.О.
Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной ориентации обучающихся с ОВЗ
Петрова Е.В.
Взаимодействие тьютора с родителями обучающихся с интеллектуальными нарушениями
Петрова Е.Б.
Психолого-медико-педагогические комиссии: ключевой элемент региональной системы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ в Забайкальском крае
Плотникова Г.Г.
Духовно-нравственное воспитание школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на логопедических занятиях в условиях специальной (коррекционной) школы-интерната
Попова В.И.
Уроки контроля и оценки с обучающимися с задержкой психического развития
Прикуле М.Н.
Формирование познавательной активности у обучающихся с ОВЗ
Пуртова О.В.
Пути решения затруднений в изучении иностранных языков детьми с задержкой психического развития: из опыта работы
Савченко Р.С.
Формирование предметных компетенций у обучающихся с задержкой психического развития на уроках истории

Стафеева В.В.
Форморазличение в работе с обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)
Тарасова Э.Е.
Значение практических занятий для социализации обучающихся с нарушениями слуха при обучении диалогической речи
Тюкавкина О.А.
Из опыта обучения детей с ОВЗ в коррекционном классе
Шаломова Ю.Н.
Работа с учебником в специальной коррекционной школе
Янченко Н.И., Котельникова М.И.
Дифференцированный подход к оценке достижений образовательных результатов обучающихся с задержкой психического развития

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ДОСТУПНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Материалы XII Всероссийского симпозиума с международным участием 29 апреля 2022 г.

Часть 1
ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ: ОПЫТ РЕГИОНОВ РФ И СТРАН БЛИЖНЕГО ЗАРУБЕЖЬЯ

Литературный редактор: В.Ю. Танченко
Технический редактор: М.Ю. Шитухина

Подписано к печати: 18.10.2022 г.
Формат: 60x88x1/16
Тираж: 100 экз.

Издано в ГУ ДПО «Институт развития образования Забайкальского края»
672007, г. Чита, ул. Фрунзе,1
Тел.: (3022) 41-54-29
E-mail: zabkipkro@mail.ru
rio.zabkipkro.mail.ru
http://ipk.zabedu.ru