КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ: ОПЫТ РЕГИОНОВ

Материалы всероссийской научно-практической конференции Волгоград, 28-29 марта 2013 года

Департамент по образованию администрации Волгограда

ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»

Кафедра специальной педагогики и психологии

Волгоградская региональная общественная организация «Поддержка профессионального становления педагогов-дефектологов»

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ: ОПЫТ РЕГИОНОВ

Материалы всероссийской научно-практической конференции

Волгоград, 28-29 марта 2013 года

Волгоград Издательство «ВолГУ» 2013

Составители:

Т.В.Барбарош, учитель-дефектолог, ВРОО «Поддержка профессионального становления педагогов-дефектологов»

М.А. Дворецкая, ст.преп., ФГБОУ ВПО «ВГСПУ»

Е.А.Лапп (отв.ред.), канд.пед.наук, доцент, ФГБОУ ВПО «ВГСПУ»

Е.В. Шипилова, ст.преп., ФГБОУ ВПО «ВГСПУ»

Все материалы, представленные в сборнике, печатаются в авторской редакции.

Коррекционно-развивающее обучение: опыт регионов. Материалы всероссийской научно-практической конференции. Волгоград, 28-29 марта 2013 года / сост. Т.В.Барбарош, М.А. Дворецкая, Е.А. Лапп, Е.В.Шипилова. – Волгоград: Изд-во «ВолГУ», 2013. – 178 с.

ISBN 978-5-9669-1162-1

Сборник содержит статьи участников Всероссийской научнопрактической конференции.

В первом разделе сборника представлены материалы преподавателей высших учебных заведений и практикующих педагогов. Второй раздел включает в себя работы аспирантов, магистрантов, студентов. В целом, в сборнике нашли отражение теоретические аспекты становления и региональные особенности функционирования системы специального (коррекционного) образования, вопросы подготовки педагогических кадров; описаны условия коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими психофизические особенности развития.

Адресовано преподавателям вузов и сузов, педагогам, аспирантам, магистрантам, студентам, родителям.

ББК 74.5я73

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1. Технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими задержку психического развития

Агеева И.А. Формирование оценочных умений как средство активизации деятельности обучающихся с OB3 на уроках истории

Богатырева Т.В. Особенности формирования сюжетно-ролевой игры у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Васильева Н.В. Организация процесса овладения социальными ролями у младшего школьника с интеллектуальной недостаточностью

Воронина И.Н. Создание здоровьесберегающего образовательного пространства для детей с OB3 в 7 – 9 классах на уроках физики

Вялова С.Н. Психокоррекция с применением игр при работе с детьми с СДВГ

Горинова М.Н. Речевая диагностика детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Горинова М.Н. Использование пиктограмм для развития фразовой речи у дошкольников с задержкой психического развития

Донецкова М.А., Широкородова Н.В. Организация логопедической работы с детьми с задержкой психического развития в рамках консультационного пункта

Емельянова М.Н. Применение компьютерных технологий в обучении и лечении детей с задержкой психического развития

Жданова И.А. Организация образовательного пространства для младших школьников с OB3 в условиях общеобразовательной школы

Зиатдинова Ф.Н. Сущность поликультурного подхода в подготовке студентов-дефектологов

Коржова Г.М., Оразаева Г.С. Проблема подготовки педагогических кадров в условиях инклюзивного образования на современном этапе в республике Казахстан

Кошенскова С.А. Экспериментирование как средство развития мыслительных операций дошкольников с задержкой психического развития

Левина Г.И. Формирование коммуникативных качеств младших школьников через партнерские отношения родителей и учителя

Литовская Е.Л. Организация обучения детей с ЗПР и умственной отсталостью в условиях общеобразовательной школы

Медведева Т.В. Формирование речи у детей с сенсомоторной алалией с выраженной умственной отсталостью

Митина Н.Н. Современная система коррекционно-развивающего обучения в Волгоградской области: преимущества и проблемы

Ничепорчук Т.П., Шевлякова Е.И. Полифункциональная среда сенсорной комнаты — дополнительный инструмент в коррекционной работе учителялогопеда с детьми с ограниченными возможностями здоровья

Новикова О.В. Метод моделирования как средство развития психических процессов дошкольников с задержкой психического развития

Пинюгина Е.А. Организация помощи детям с ЗПР в условиях дошкольных учреждений общего типа

Рогова Е.В. Предметно-развивающая среда группы компенсирующей направленности для детей с задержкой психического развития

Смольнякова О.В., Мялова Е.В.,Будовская Н.Н. Гендерный подход в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в новых условиях ФГТ

Солдатов Д.В. Инклюзия и интеграция в аспекте проблематики общего и коррекционного образования

Сызко А.И. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ЗПР в условиях образовательной интеграции: теоретический аспект

Толкачева И.В. Обогащение словаря детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Тупикина И.С. Пластилиновая живопись как средство формирования высших свойств сознания у детей с OB3 в начальной школе

Филиппова А.В. Система коррекционно-педагогических занятий для формирования игровой деятельности у детей с ЗПР

Хоженоева А.Н. Психологическая комфортность урока как условие безопасной образовательной среды в школе VIII вида

Цэдашиева В.Л. ГКОУ «СКОШ №3 VIII вида»: опыт, проблемы, перспективы

Чичаева Д.А., Власова Н.В. Междисциплинарный подход в определении и реализации индивидуального маршрута развития ребенка-инвалида (из опыта работы отделения социальной абилитации ЦРДИ «Надежда»)

Шипилова Е.В. Повышение мотивации к изучению иностранного языка у детей с $3\Pi P$

Ярышкина О.А. Внеурочная деятельность в СКОШ VIII вида как фактор социализации учащихся

РАЗДЕЛ 2. Организация коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (слово – молодым)

Абламонова Т.И., Нестерова Т.В. Проблемы активизации инициативности связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи

Аникушина Е.А. Применение альтернативных средств коммуникации (пиктограмм) в обучении детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью.

Бирюкова А.Л. Основы использования «сенсорной комнаты» при логопедической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья.

Зайцева С.И. Игра на уроках письма и развития речи как средство активизации познавательной деятельности учащихся с ОВЗ.

Пашина З.В., Нестерова Т.В. Использование синквейна в работе по формированию лексической стороны речи у дошкольников с моторной алалией.

Татаринова Л.С. Развитие словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития посредством игры.

Шамова Н.В. Использование информационно-компьютерных технологий на уроках социально-бытовой ориентировки.

РАЗДЕЛ 1. Технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими задержку психического развития

Агеева И.А.

Формирование оценочных умений как средство активизации деятельности обучающихся с ОВЗ на уроках истории

Концептуальная установка современной школы на подготовку учащихся к самообразованию на протяжении всей жизни обусловливает необходимость формирования умений учиться и управлять собственной учебно-познавательной деятельностью.

Всякое ли учение является учебно-познавательной деятельностью? Нет. Учение становится учебной деятельностью, если школьник в ходе добывания знаний овладевает обогащающими его новыми способами учебных действий, вытекающими из самостоятельно поставленных учебных задач, усваивает приёмы самодиагностики, самоконтроля и самооценки своей деятельности.

Задержка психического развития (ЗПР) - понятие, которое говорит не о стойком и необратимом психическом недоразвитии, а о замедлении его темпа, которое выражается в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленности, преобладании игровых интересов, быстрой пресыщаемости в интеллектуальной деятельности.

Вследствие этих особенностей детям с задержкой психического развития чрезвычайно трудно соблюдать школьный режим, подчиняться четким правилам поведения, т.е. обнаруживаются трудности школьной адаптации. Во время уроков они не могут усидеть на месте, вертятся, встают, перебирают предметы на столе и т.д. Их учебная деятельность характеризуется низкой продуктивностью: они часто не усваивают задания, даваемые учителем, не могут на относительно длительное время сосредоточиться на их выполнении, отвлекаются на любые посторонние стимулы.

Следует выделить эмоциональную лабильность, слабость волевых усилий, несамостоятельность и внушаемость, личностную незрелость в целом.

Для них характерна низкая самооценка, неуверенность в себе (особенно у школьников, которые какое-то время до специальной (коррекционной) школы обучались в школе общего назначения).

Таким образом, возникает проблема - как поддерживать познавательную активность детей с ЗПР в течение всего урока? Мы видим решение в формировании оценочных умений, т.е. рефлексии учебной деятельности обучающихся.

В педагогике учение о рефлексивных действиях связывают с теорией Л.С. Выготского о связи обучения с умственным развитием и определяют рефлексию как осознание себя в собственной деятельности.

Кроме того, большим стимулом для детей с ЗПР является внешняя оценка, поощрение или порицание их действий окружающими. Зачастую, желание быть замеченными и получить одобрение окружающих также способствует регулированию деятельности детей с ЗПР и повышению их познавательной активности.

Во время образовательного процесса зачастую ребенок попадает в ситуацию отрицательного оценивания его учебно-познавательной деятельности и поведения, что вызывает не только снижение активности ученика на уроке, но и открытое непринятие мнения окружающих или даже острый конфликт.

Оценивание деятельности поведения ребенка через «третье лицо» (не «ты плохой», а «ты поступаешь неправильно») позволяет школьнику осознать возможность исправления своих ошибок, не ставит на нем клеймо «плохой» в его глазах и глазах окружающих. Так появилась идея создания методики формирования оценочных суждений школьников.

Обучающиеся 5 классов только вступают в подростковый возраст. В их памяти еще свежи герои волшебных сказок. Герои бывают разные — те, которые помогают окружающим, и те, которые наносят своими поступками вред. Такие персонажи можно использовать для проведения параллелей между их действиями и поведением и активностью ребенка на уроке.

Описание методики.

Ученик получает лист индивидуального оценивания «Кто я сегодня на уроке» (график с изображением героев сказок).

На первом этапе (I четверть) в конце каждого урока обучающийся самостоятельно оценивает свою деятельность, отмечая свое положение точкой на графике. Результаты известны только ему самому и преподавателю. В конце месяца школьник может наглядно увидеть развитие своей деятельности во время занятий.

На втором этапе (II четверть) к оценке деятельности самим учеником добавляется оценка учителя деятельности и поведения ребенка на уроке.

На третьем этапе (III четверть) добавляется оценка одноклассника.

На всех этапах проводится обязательное обсуждение выбора роли на уроке. Только это поможет ребенку осознанно оценивать свою деятельность, и адекватно воспринимать оценку окружающих.

Инструкция:

1 этап: отметь на графике точкой роль, которая больше всего подходила бы твоей деятельности во время занятия. Оценки за ваше мнение выставляться не будут. Объясни, почему ты выбрал именно эту роль?

2 этап: познакомься с ролью, которую определил тебе учитель. Как ты думаешь, почему он выбрал именно эту роль? Совпадает ли она с твоим выбором? Почему?

3 этап: поменяйтесь с соседом оценочными листами. Отметь на графике соседа точкой роль, которую на твой взгляд сегодня на уроке выполнял он. Верни соседу его лист. Познакомься с ролью, которую определил тебе сосед. Как ты думаешь, почему он выбрал именно эту роль? Совпадает ли она с твоим выбором? Почему?

Параметры оценивания:

Мальчики	Девочки	Характеристика героя
Илья	Василиса	• Знаю и отвечаю домашнее задание
Муромец	Премудрая	• Активно участвую в обсуждении
		новой темы
		• Помогаю, но не мешаю
		одноклассникам
Домовой	Русалочка	• Знаю домашнее задание, но молчу,
		руку не поднимаю.
		• Знаю ответы на вопросы по новой
		теме, но никому своего мнения не
		скажу.
		• Не помогаю, но и не мешаю
		одноклассникам
Соловей	Кикиморка	• Главное отвечаю я, и не важно
Разбойник		правильно или нет.
		• Успеваю поговорить со всеми
		• Делаю всем замечания, ведь я
		лучше знаю, что правильно
		• Могу нагрубить
		• Рисую, пою, танцую, играю с
		телефоном и т.д.
Спящий	Спящая	• Ничего не знаю
красавец	красавица	• Ничего не говорю
		• Мечтаю о своем – мои дела важнее
		урока
		• И вообще меня здесь нет!

В результате целенаправленной работы по данной методике было отмечено повышение познавательной активности детей с ЗПР на уроке истории, ребята теперь более спокойно воспринимают критику от одноклассников и прислушиваются к мнению окружающих, стали более продуктивно работать в парах и группах. Стремление учеников быть

героем урока повысило уровень подготовки домашнего задания, снизило уровень поведенческих отклонений.

Образование предъявляет конкретные требования к современному выпускнику. Обучающиеся с ЗПР при выпуске из школы должны показывать результаты обучения соответствующие федеральным государственным стандартам образования.

Степень овладения учащимися оценочными умениями, т.е. рефлексией, определяет не только уровень активности обучающегося на уроке, но и все стороны и результаты учебно-познавательной деятельности:

- состояние физического, психического и эмоционального здоровья;
 - уровень практической грамотности;
 - сформированность коммуникативной компетентности;
 - уровень интеллектуального и творческого развития;
 - культуру учебного труда;
 - воспитание чувства ответственности, самостоятельности;
 - потребность в самообразовании.

Богатырева Т.В.

Особенности формирования сюжетно-ролевой игры у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Актуальность данной темы определяется тем, что дошкольный возраст - наиболее благоприятный период в развитии ребенка. В психологии игра рассматривается как ведущая развивающая деятельность в рамках которой дошкольном возрасте, возникают основные новообразования данного возраста. Существенно, что из развития самой игры можно понять те «психические особенности, которые появляются и формируются у ребенка в период, когда данная деятельность выступает в качестве ведущей». Специфическое значение сюжетно-ролевой игры для развития ребенка заключается в следующем. В первую очередь игра требует от дошкольника действий во внутреннем, воображаемом плане, таким образом, формируется план представлений. Внешние действия замещения (игровые предметы-заместители, взятие на себя роли, обобщенные действия) выступают в качестве исходной материальной формы при образовании действий внутреннего плана.

Существенным моментом является то, что игра в ее развернутой форме требует от ребенка видения предметов в соответствии с взятой на себя ролью и согласования своей точки зрения с точками зрения других играющих. На этой основе у ребенка развивается новая система операций, осуществляется переход от дооперационного мышления к конкретным операциям.

В игре у ребенка формируется ориентация в социальных отношениях. Ребенок усваивает различные комбинации соподчинения социальных ролей. Особое значение придается игре как совместной деятельности, являющейся исходной точкой для развития качеств, обеспечивающих определенный уровень социализации.

Л.С. Выготский писал об игре как об основном условии развития ребенка, при котором он может проявить способности, открывающие уровень его ближайшего развития. Однако создавать зону ближайшего развития может лишь полноценная игровая деятельность. В тех случаях, когда ведущая деятельность не сформирована, она не может способствовать становлению психических свойств и качеств ребенка, приобретению знаний, умений, навыков.

Ребенок перерастает игру, перестает удовлетворяться ею как основным занятием в том случае, если он достаточно овладел ее сложными, развернутыми формами. Те дети, у которых игровая деятельность не сформирована, обычно не испытывают потребности в переходе к новой ведущей деятельности - учебной.

У детей с ЗПР, в сравнении с нормой, уровень развития игровой деятельности достаточно низкий и требует коррекции.

У таких детей снижен интерес к игре и к игрушке, с трудом возникает замысел игры, сюжеты игр тяготеют к стереотипам, преимущественно затрагивают бытовую тематику. Ролевое поведение отличается импульсивностью, например, ребенок собирается играть в "Больницу", с увлечением надевает белый халат, берет чемоданчик с "инструментами" и идет... в магазин, так как его привлекли красочные атрибуты в игровом уголке и действия других детей. Не сформирована игра и как совместная деятельность: дети мало общаются между собой в игре, игровые объединения неустойчивы, часто возникают конфликты, коллективная игра не складывается.

Всему этому есть объективные причины. Значительное своеобразие отмечается в развитии мыслительной деятельности дошкольников с задержкой психического развития. Отставание отмечается уже на уровне наглядных форм мышления, возникают трудности в формировании сферы образов-представлений. Отмечается подражательный характер деятельности детей c ЗПР, несформированность способности творческому созданию новых образов, замедлен процесс формирования мыслительных операций. К старшему дошкольному возрасту у детей с ЗПР еще не сформирован соответствующий возрастным возможностям уровень словесно-логического мышления.

Особого внимания заслуживает рассмотрение особенностей речевого развития детей с ЗПР. Многим из них присущи дефекты звукопроизношения, недостатки фонематического восприятия. Среди воспитанников специализированных групп много детей с таким речевым

нарушением, как дизартрия. Дети рассматриваемой группы имеют ограниченный словарный запас. Незрелость внутриречевых механизмов приводит не только к трудностям в грамматическом оформлении предложений. Основные проблемы касаются формирования связной речи. По уровню коммуникативной деятельности дети отстают от нормально развивающихся детей.

При задержке психического развития затруднено социальное развитие ребенка, его личностное становление - формирование самосознания, самооценки, системы "Я". В старшем дошкольном возрасте такой ребенок безынициативен, его эмоции недостаточно яркие, он не умеет выразить свое эмоциональное состояние, затрудняется в понимании состояний других людей. Ребенок не может регулировать свое поведение на основе усвоенных норм и правил, не готов к волевой регуляции поведения.

Игровая деятельность детей с ЗПР значительно отстает в своем развитии от игровой деятельности здоровых детей того же возраста.

Становление игровой деятельности у дошкольников с задержкой психического развития подчиняется тем же общим закономерностям, что и у нормально развивающихся детей, но идет значительно медленней и имеет ряд специфических особенностей.

Если у нормально развивающихся детей к шести годам сюжетноролевая игра достигает своего высшего расцвета, то у всех детей с ЗПР этого возраста она находится на значительно более ранних этапах своего развития, которые обычно отмечаются в преддошкольном, младшем дошкольном возрасте. Для игры старших дошкольников с ЗПР характерен предметно-действенный способ ее построений. Чаще всего игры у детей с задержкой психического развития различной степени выраженности носят неречевой характер, крайне редко используются предметы-заменители. поведение ЗПР часто V детей с носит эмоциональный характер, дети испытывают трудности в построении межличностного взаимодействия в процессе игровых действий, чаще избегая взаимодействия со сверстниками.

Но в процессе работы по развитию сюжетно-ролевой игры у старших дошкольников с ЗПР были сделаны следующие выводы: целенаправленное поэтапное взаимодействие в процессе игровой деятельности с детьми, страдающими задержкой психического развития, позволяет значительно расширить круг сведений и представлений детей об окружающем их мире предметов и отношений между людьми, обогатить сенсорный опыт детей, активизировать их общение, в целом повысить эффективность коррекционно-педагогической работы с ними.

Достаточно успешно были сформированы такие стороны игрового поведения детей, как овладение игровыми действиями, правилами

развертывания сюжетной игры на основе моделирования предметного мира, овладение ролью и ролевыми действиями.

Вместе с тем выявились особенности игровой деятельности детей с 3ПР, которые преодолеть не удалось. Речь идет о трудностях осознания и моделирования мира межличностных отношений, недостаточной широте отношений замещения, о трудностях формирования способности создавать воображаемую ситуацию и оперировать ее материалом, подчиняя ей предметный мир вокруг.

На наш взгляд эти трудности обусловлены бедностью социального и житейского опыта детей, неспособностью к обобщению.

Эти трудности делают практически невозможным переход игры на самый высокий этап ее развития.

Опыт социальных и межличностных отношений, которые ребенок моделирует в игре, приобретается в общении со сверстниками и взрослыми. Общение детей с ЗПР, как правило, бедно по содержанию и средствам. Нормы и правила общения имеют конкретный характер и учитывают только позицию одной стороны.

Исходя из этого для развития сюжетно-ролевой игры дошкольников с Задержкой психического развития очень важно организовывать индивидуальное общение ребенка со взрослым, общение детей со сверстниками, общение в группе.

Обучение игровым действиям дошкольников с ЗПР рекомендуется проводить на ограниченном количестве игр: «Семья», «Больница», «Магазин», «Стройка», «Парикмахерская», «Детский сад», «Школа».

Важным в ходе формирования игровой деятельности у детей с ЗПР является поведение взрослого. На начальном этапе занятий, сразу после прихода детей в группу применяется тактика выжидания при доброжелательности и ласковом отношении к детям. Такая тактика применяется для того, чтобы дети могли осмотреться, прийти в себя в новой обстановке, проникнуться доверием к взрослому. На этом этапе много внимания уделяется индивидуальному общению взрослого с каждым ребенком. При этом формы общения разные - от простого эмоционального общения: улыбки, ласки, до общения с ребенком на различные темы.

Необходимость такого общения обуславливается тем, что большинство детей с задержкой психического развития развиваются в ситуации дефицита общения.

Затем воспитатель привлекает внимание детей к игрушкам, демонстрирует заинтересованное отношение к ним. Он обращает внимание детей на оформление комнаты, просит оказать ему помощь в подборе игрушек, их расстановке. Совершает игровые действия с игрушками в присутствии детей, сопровождая их речью.

На следующем этапе воспитатель выступает в качестве организатора игры, разыгрывая главную роль, демонстрируя образцы ролевого поведения. Постепенно воспитатель переходит к исполнению в играх вспомогательных ролей, возлагая на себя функции контроля за реализацией замысла игры, координацией детей. Со временем он становится наблюдателем, советчиком, носителем норм и правил игрового и межличностного поведения.

К окончанию подготовительной группы действия воспитателя в основном сводятся к наблюдению за игрой детей и решению спорных вопросов. Участие в играх воспитатель принимает лишь тогда, когда дети сами его об этом просят.

Завершая описание результатов работы необходимо отметить, что изученный и изложенный материал, безусловно, не исчерпывает ни проблемы изучения сюжетно-ролевой игры у старших дошкольников с задержкой психического развития, ни возможностей коррекционно-развивающей работы по формированию сюжетно-ролевой игры детей данной категории.

Литература:

- 1. Актуальные проблемы диагностики ЗПР // Под ред. К.С. Лебединской. М.: Педагогика, 1982.
 - 2. Аникеева Н.П. Воспитание игрой. М.: Просвещение. 1987.
- 3. Готовность к школьному обучению детей с ЗПР шестилетнего возраста // Под ред. В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. М., 1989.
- 4. Зворыгина Е.В. Первые сюжетные игры малышей. М.: Просвещение. 1988.
- 5. Зворыгина Е. Комарова Н. Педагогические условия формирования сюжетно-ролевой игры. // Дошкольное воспитание. 1989 г. №5. С.- 31-40.
- 6. «Игра дошкольника» (под редакцией С.Л. Новосёловой). М.: Просвещение, 1989.
- 7. Менджерицкая Д.В. «Воспитателю о детской игре» Под редакцией Т.А.Марковой. М.: Просвещение,1982.
- 8. Обучение детей с ЗПР в подготовительном классе // Под ред. В.Ф.Мачихиной, Н.А.Цыпиной. М., 1992.
- 9. . Психология детей с нарушениями психического развития. Хрестоматия // С.-Пб.: Питер, 2001.
- 10. . Слепович Е.С. Игровая деятельность дошкольников с 3ПР. М.: Педагогика, 1990.

Васильева Н.В.

Организация процесса овладения социальными ролями у младшего школьника с интеллектуальной недостаточностью

В данной статье рассматривается проблема организации процесса овладения социальными ролями младшим школьником с

интеллектуальной недостаточностью. Статья раскрывает содержание понятия «социальный статус» и «социальная роль». Выделяются и описываются характерные особенности ребенка с ЗПР при овладении той или иной ролью. На основе изучения данной проблемы установлено, что в стенах школы-интерната детям доступен ограниченный набор социальных ролей. Данная проблема мало изучена и требует дальнейших исследований.

Стратегическим направлением специального образования является условий, способствующих реализации обеспечение особых образовательных потребностей и успешной социализации нарушением интеллекта. Несмотря на то, что социализация является широко изучаемой проблемой, в современных человековедческих науках процесс социализации младших школьников с нарушением интеллекта исследован недостаточно. В целом ряде работ (О.К. Агавелян, Ю.Г. Гапонова, Д.Е. Горелов, Н.П. Долгобородова, Ж.И. Намазбаева, Г. Ноймюллер) отмечаются трудности адаптации выпускников специальных школ на рабочем месте, поэтому так важно проводить работу по социализации уже в младших классах. Трудности в отношениях вызываются изменениями социальной ситуации развития личности человека с нарушением интеллекта, изменением уровня и характера предъявляемых к нему требований. Интеграция детей с нарушением интеллекта в общество не может происходить так же, как у их нормально Имеющееся сверстников. нарушение развивающихся приводит нарушению связей с социумом, культурой как источником развития, поэтому такой ребенок не в состоянии воспринять социальные нормы и требования. Вопросы социальной адаптации детей с нарушениями развития изучались такими исследователями, как Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И., Конева Е.В, Чугунова Т.Б., Солондаев В.К., Зарин А., Логинова Е.Т., Москаленко Н.В., Сементайн Н.А. и др. Начальный этап школьного обучения ребенка с проблемами в интеллектуальном развитии непосредственно связан с проблемами социально-бытовой адаптации. Для большинства детей данной категории наиболее значимыми являются не знания, а овладение навыками самообслуживания, общения, приспособление к ежедневной жизни людей, к стилю в обществе. Человек ежедневно взаимодействует с разными людьми и социальными группами. Редко бывает, когда он взаимодействует только с членами одной группы, например, семьи, но он в то же время может быть и членом трудового коллектива, общественных организаций и т. п. Входя одновременно во многие социальные группы, он занимает в каждой из них положение, обусловленное взаимоотношениями соответствующее Человек членами группы. может занимать обществе одновременно несколько позиций. Так, может быть женшина учительницей, женой, матерью. Каждая позиция предъявляет человеку

определенные требования и в то же время дает ему какие-то права. Такая позиция человека в обществе, характеризующаяся определенными правами и обязанностями, в социологии называется социальным Некоторые статусы нам даны от рождения. Так, статус человека может быть обусловлен полом, национальностью, местом рождения, фамилией и другими факторами. Такие статусы обычно называются врожденными, или предписанными. Другие же определяются тем, чего человек добился в обществе самостоятельно, благодаря собственным усилиям. Например, статус социального педагога получает человек, который обучался в соответствующем профессиональном учебном заведении и получил диплом по этой специальности. В этом случае говорят о статусе достигнутом, или приобретенном [Платонов, 2007]. Все социальные статусы можно подразделить на два основных типа: те, которые предписываются индивиду обществом или группой независимо от его способностей и усилий, и те, которые личность достигает своими собственными усилиями. Существует широкий диапазон статусов: предписанные, достигаемые, смешанные, личные, профессиональные, экономические, политические, демографические, религиозные и кровнородственные, которые относятся к разновидности основных статусов [Галагузова, 2000]. Кроме существует огромное множество них статусов. эпизодических, неосновных Таковы статусы пешехода, прохожего, пациента, свидетеля, участника демонстрации, забастовки или толпы, читателя, слушателя, телезрителя и т. д. Как правило, это временные состояния. Права и обязанности носителей таких статусов часто никак не регистрируются. Они вообще трудно определимы, скажем, у прохожего, но они есть, хотя влияют не на главные, а на второстепенные черты поведения, мышления и чувствования. Важно также то, что и окружающие люди ожидают от человека в этих ситуациях определенного поведения, то есть человек как бы вынужден играть определенную роль. Такое ожидаемое поведение, обусловленное статусом человека, называется социальной ролью [Галагузова, 2000]. Впервые определение социальной роли употребляется американским социологом Р. Линтоном в 1936 г. Он рассматривал социальную роль как динамическую сторону социального статуса, как его функцию, связанную с набором норм, определяющих поведение личности и ее отношение к другим лицам. Выполнение социальной роли относится к социальным взаимодействиям, когда на протяжении длительного времени личность воспроизводит устоявшиеся черты поведения, соответствующие ожиданиям людей.

Как указано в Оксфордском толковом словаре по психологии, роль от французского role — это образ, воплощенный актером. Этимологически слово «роль» восходит к слову, обозначавшему свиток пергамента (roll), на котором записывались актерские реплики. Таким образом, оно происходит непосредственно из театральной жизни, подразумевая роль актера в

спектакле. Социальная роль — это поведение, ожидаемое от того, кто имеет определенный социальный статус. Социальные роли — это совокупность требований, предъявляемых индивиду обществом, а также действий, которые должен выполнить человек, занимающий данный статус в социальной системе. У человека может быть множество ролей. Статус детей обычно подчинен взрослым, и от детей ожидается почтительность по отношению к последним. Статус солдат отличен от статуса штатских; роль солдат связана с риском и выполнением присяги, чего нельзя сказать о других группах населения. Статус женщин отличается от статуса мужчин, и потому от них ожидают иного поведения, чем от мужчин. Каждый индивид может иметь большое число статусов, и окружающие вправе ожидать от него исполнения ролей в соответствии с данными статусами. В этом смысле статус и роль — это две стороны одного феномена: если статус является совокупностью прав, привилегий и обязанностей, то роль — действием в рамках этой совокупности прав и обязанностей. Совокупность выполняемых индивидом социальных ролей Р. Мертон обозначил понятием «ролевой набор». Ролевой набор — совокупность ролей, характерных для данного конкретного индивида в определенных ситуациях. Социальные роли возникают и осуществляются только в конкретной ситуации. Согласно Т. Парсонсу, социальная роль возникает и реализуется в социальном взаимодействии. Социальное взаимодействие осуществляется при условии, если люди правильно воспринимают и оценивают социальные роли друг друга. Этот процесс американский психолог Т. Шибутани назвал принятием роли. Принятие роли — сложный процесс, включающий в себя восприятие жестов, идентификацию с другим человеком и проекцию на него собственных форм поведения. Существует важное различие между принятием роли и исполнением ее. Тем не менее, считается, что не существует такой вещи, как принятие роли, без исполнения ее, так же как и исполнения роли без принятия роли. Процесс принятия роли является естественным и непрерывным для любого, кто социализирован в пределах своего социума.

С возрастом и расширением опыта выполнения ролей в игре ребенок получает возможность идентифицировать себя не только с теми ролями, которые он непосредственно наблюдал, но и с теми, о которых узнал из кинофильмов, телепередач. Отсюда процесс формирования социального опыта личности означает ее вживание (с разной степенью осознанности) в различные социальные роли. «Взрослость действительно предполагает укоренение человека в системе социальных ролей, которые юноша только еще примеряет к себе» [И.С. Кон, 1970]. Социальная роль кроме того содержит определенный половой стереотип и тем самым оказывает значительное влияние на процесс социализации детей. [В.В. Абраменкова, 2000] Нормальное социальное становление ребенка требует достаточного количества ролевых моделей каждого пола. В специальных исследованиях и в житейской практике в последнее время единодушно отмечается феминизация воспитания — излишнее преобладание женщин и женских полоролевых стереотипов в дошкольном и школьном детстве, отрочестве и даже ранней юности. Это приводит к тому, что мальчики вынуждены строить свою половую идентичность преимущественно на негативном основании: не быть похожим на «девочек», не участвовать в «женских» видах деятельности.

Гендерные роли — одни из видов социальных ролей, набор ожидаемых образцов поведения (или норм) для людей того или иного пола (чаще социального пола или гендера), представителей определенной Феминная сексуальной ориентации [Берн, 2001]. гендерная заботливыми, предписывает женщинам быть эмоциональными, чувствительными к интересам и проблемам других людей. Маскулинная активности, требует OT мужчин агрессивности, доминирования, амбициозности. Эти гендерные различия традиционно считались проявлением внутренних сущностных различий в характерах и интересах женщин и мужчин. Хотя маскулинность/феминность относящиеся к ним черты считаются противоположными, исследования четко показывают, что люди, независимо от их биологического пола, в различной степени обладают обоими наборами характеристик.

Специфика социальной адаптации детей с задержанным развитием становится наиболее прозрачна, если рассматривать особенности, которые являются неотъемлемыми показателями данного типа дизонтогении. В частности, необходимо говорить об особенностях представлений таких детей относительно окружающей действительности и их места и роли в ней, о характере их деятельности и о взаимодействии с взрослыми и сверстниками, имеют место и особенности семейной социализации. Более того, уже на уровне личностных характеристик - завышенных самооценке и уровне притязаний - имеются предпосылки формирования эмоционального дисбаланса ДЛЯ возникновения трудностей в организации поведения и деятельности, в овладении и реализации социального опыта. Известно, что социальная адаптация ребенка в обществе во многом связана с формированием у него социальных норм поведения. Дети с задержкой развития иначе, чем нормально развивающиеся сверстники, воспринимают социальный мир и функционируют в нем: неадекватно, некритично, часто инфантильно. Особо следует акцентировать внимание на том, что в процессе адаптации не только ребенок со своими особенностями приспосабливается к среде, но и окружение должно особым образом видоизменяться, модифицироваться в отношении такого ребенка, т.е. встает проблема социального отношения к не типичности, отношения нормально развивающихся детей и взрослых к детям с проблемами в развитии. В достаточной мере очевидной становится мысль о том, что практически все негативные особенности детей с ЗПР не являются специфическими и вытекающими из интеллектуального дефекта при задержке психического развития. Они скорее носят социальный характер. Это служит подтверждением высказанной Л.С. Выготским мысли о том, что «решает судьбу личности в последнем счете не дефект сам по себе, а его социальные последствия, его социально-психологическая реализация» [Выготский, 1983].

У всех детей с ЗПР различной степени выраженности вычленяются особенности мотивационно-целевой основы игровой деятельности. Это проявляется в первую очередь в резком снижении активности в области игрового поведения. А, значит, низкий уровень активности в плане установления социальных контактов и отсутствие избирательности во взаимодействии. Если нормально развивающемуся ребенку уже на самых начальных этапах становления игры чрезвычайно важно, чтобы в их игре присутствовали воображаемая ситуация и роль, то дети затрудняются в осознании воображаемой ситуации и взятой на себя роли. Обозначить игровую ситуацию, название роли с системой действий, необходимых для ее реализации, на первых порах должен взрослый. Без его помощи дети с ЗПР склонны условный план игры сводить к реальному плану предметной деятельности. То же самое можно отнести и не только к игровой ситуации и игровой роли, но и к ситуации реального социального взаимодействия и реальной социальной роли. Наблюдаются и особенности операциональной стороны игровой деятельности. Это, в первую очередь, недостаточность внешних действий замещения. В области предметного мира замещение носит узкий, конкретный недостаточно произвольный характер. Дети с ЗПР часто за конкретным предметом закрепляют конкретный заместитель. Та же тенденция отмечается при овладении ролью. Роль, один раз сыгранная ребенком, как бы закрепляется за ним, исполняется постоянно. Та же узость и фиксированность характерна для исполнения ребенком его социальных ролей. Вероятно, поэтому почти не конфликты поводу распределения ролей. встречаются ПО реализовывают их строго фиксированными способами, не углубляя и не развивая.

Именно через рассмотрение особенностей так проецирование на ход социальной адаптации, возможно наиболее полное и адекватное видение специфики вхождения ребенка с ЗПР в общество. Построение подобных параллелей между игрой и социумом вполне оправдано, исключительно ребенок через игру овладевает T.K. социальными нормами, ролями и отношениями, а потому процесс игры и процесс социальной адаптации есть две стороны одной медали, находящиеся в ситуации взаимопроникновения и взаимообуславливания; они есть одновременно и причина, и следствие друг друга. Игра выделяет и моделирует социальные отношения с помощью ролей, игровых действий, игровых предметов и замещения. Сюжетно-ролевая игра и возникает, по

мнению Д.Б. Эльконина, только на определенном этапе исторического развития общества, как особый институт социализации, позволяющий ребенку осуществить ориентировку В системе социальных межличностных отношений, выделить цели, задачи И смыслы человеческой деятельности.

Формируя у «особого» ребёнка социальные навыки, умения и социальные роли, необходимо добиваться его положительного отношения к их освоению. Как известно, детям данной группы свойственны: (частая смена настроений); отсутствие эмоциональные отклонения инициативы и самостоятельности; дети с трудом переключаются на охотно подражают другим; действуют по другую деятельность; стереотипу, по заученным штампам; легко поддаются внушению, либо сопротивляются всему новому. Как помочь таким детям в овладении социальными ролями? Детей нужно постоянно учить всему, даже Ведь улыбка возникает под воздействием социальных факторов, а не дана нам с рождения [Коломинский, 2000]. Для «особых» детей нужно создавать ситуации, стимулирующие их речь, поощрять любую речь, даже лепетную. Нужно заставлять повторять отдельные слова, разучивать слова и фразы, включающие просьбы. Только тесный и способствует формированию доброжелательный контакт межличностного общения, которые в дальнейшем помогают ребенку входить в социум.

Освоение младшим школьником с нарушением интеллекта новой возрастными «ученика» напрямую социальной роли связано изменениями. Младший школьный возраст – это период позитивных изменений и преобразований. Поэтому так важен уровень достижений, осуществленных каждым ребенком на данном возрастном этапе. Если в этом возрасте ребенок не почувствует радость познания, не приобретет умения учиться, не научится дружить, не обретет уверенность в своих способностях и возможностях, сделать это в дальнейшем (за рамками сензитивного периода) будет значительно труднее и потребует неизмеримо более высоких душевных и физических затрат. Чем больше позитивных приобретений будет у младшего школьника, тем легче он справится с предстоящими сложностями подросткового возраста. К концу младшего школьного возраста отмечается отчетливое снижение учебной мотивации. Это препятствует дальнейшему полноценному процессу обучения и освоения роли ученика. Чтобы этого не происходило, необходимо формирование позиции учащегося. Позиция учащегося – это умение ребенка устанавливать границы собственных возможностей, определять то, что он знает и умеет, от того, чего не знает и не умеет.

Усвоение различных социальных ролей является важнейшей составляющей процесса социализации личности. Однако сложность заключается в том, что в обществе существуют статусы не только

одобряемые им, но и такие, которые противоречат общественным нормам и ценностям, поэтому в процессе становления и развития ребенок может осваивать как позитивные социальные роли, так и негативные. К позитивным ролям следует отнести, прежде всего, роль члена семьи. В семье ребенок усваивает несколько таких ролей: сына или дочери, брата или сестры, племянника, внука, а также знакомится с ролями отца и матери, бабушки и дедушки и др. Следующая важная роль, которую осваивает ребенок в процессе своего развития, — это член коллектива. В детском саду и школе, в спортивной секции и детских общественных организациях, в общении со сверстниками ребенок усваивает роли члена коллектива, товарища, друга, ученика, лидера и многие другие. Каждый человек выступает в роли потребителя, так как он на протяжении всей своей жизни постоянно нуждается в том, что ему необходимо для жизни: пища, одежда, обувь, книги и многое, многое другое. Понимание этой роли, умение разумно пользоваться услугами, которые предоставляет человеку общество, ребенок должен освоить с раннего детства. Важная социальная роль — быть гражданином своего отечества, любить свою родину, гордиться ею, быть патриотом своей родины. Есть и другие позитивные социальные роли, которые усваивает ребенок в процессе взросления. К негативным ролям относятся такие, как бродяга, чаще всего это беспризорные и безнадзорные дети. На улицах, особенно крупных промышленных городов, в магазинах, на рынках, в встречаются дети-попрошайки, которые свыклись с этой ролью и часто довольно умело выпрашивают деньги у прохожих. Среди них появляются те, кто занимается воровством, иногда к этому их толкают взрослые, иногда этим дети промышляют самостоятельно. Сюда могут быть отнесены и некоторые другие социальные роли негативного характера. К сожалению, если говорить об освоении социальных ролей учащимися коррекционной образовательной школы-интерната, необходимо отметить ограниченное количество ролей, так как жизнь в стенах интерната не позволяет им в полной мере овладевать всеми возможными социальными ролями и статусами. Освоение новой социальной роли может иметь огромное значение для развития или изменения личности ребенка и дальнейшего пребывания в социуме. Чем больше социальных ролей способен воспроизвести индивид, тем более приспособленным к жизни он является. Таким образом, процесс развития личности часто выступает как динамика освоения социальных ролей.

Литература:

- 1. Абраменкова В. В. Игра формирует душу ребенка // Мир психологии. 1998. N24. С.74-81.
 - 2. Берн Ш. Гендерная психология. СПб.: прайм-Еврознак, 2001

- 3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 5. Основы дефектологии/Под ред. Т. А. Власовой.—М.: Педагогика, 1983.—368 с— (Акад. пед. наук СССР).
- 4. История социальной педагогики: Хрестоматия-учеб.: Учеб. пособие . Под. ред. М.А. Галагузовой. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 544 с
- 5. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. Минск, 2000. 364с.
 - 6. Кон И. С. Люди и роли // Новый мир. 1970. № 12. С. 168-191.
- 7. Платонов Ю.П. Социальные статусы и роли. СПб: Элитариум, 2007. 130c.

Воронина И.Н.

Создание здоровьесберегающего образовательного пространства для детей с **ОВЗ в 7 – 9 классах на уроках физики**

В уставе Всемирной организации здравоохранения здоровье определяется как «состояние полного физического, духовного и социального благополучия», а не только отсутствие болезней и физических дефектов. В настоящее время здоровье становится еще и условием выживания. Одно из современных определений здоровья дается, как способность адаптироваться, приспосабливаться к жизни.

Многочисленные физиолого-гигиенические И психофизиологические исследования **убеждают** педагогов руководителей системы образования в том, что необходимо принимать специальные меры по сохранению и укреплению здоровья школьников. Эти положения вошли в последнее время в важнейшие государственные документы, определяющие стратегию развития образования. В частности, статья 51 Закона РФ «Об образовании» предусматривает создание условий, гарантирующих охрану укрепление здоровья обучающихся. И воспитанников. Ни для кого не секрет, что вопросы здоровьесбережения сегодня являются приоритетными в школьном образовании.

Физика в подавляющем большинстве школ изучается в среднем и старшем звене чаще всего с 7 класса, когда у школьников уже начинают проявляться и обостряться различные хронические и «приобретенные» заболевания. Не менее важен и тот факт, что по шкале трудности предметов (по И.Г.Сивкову) физика занимает «почетное» третье место – 9 баллов из 11. По шкале трудности И.Александровой, М. Степановой физика в 9 классе, например, имеет самый высокий ранг трудности. Очевидно, что учебный предмет физика (по мнению А. Эйнтштейна – «самый идеальный полигон для тренировки ума») по степени сложности среди школьных предметов занимает одно из ведущих мест. Естественно, что при изучении этого предмета школьникам приходится испытывать значительные интеллектуальные, психоэмоциональные и даже физические

нагрузки. Естественно, что перед учителем физики неизбежно встает задача качественного обучения данному предмету, что совершенно невозможно без достаточного уровня мотивации школьников. В решении этой задачи и могут помочь здоровьесберегающие технологии, которые позволяют решить не только основную задачу, стоящую перед ними, но также могут быть использованы как средство повышения мотивации к учебно-познавательной деятельности учащихся.

Однако здоровьесберегающие технологии не могут быть вырваны из общей системы образования, они способствую грамотному и рациональному использованию других приемов и средств обучения, развития и воспитания. Цель здоровьесберегающей педагогики – обеспечить выпускнику школы высокий уровень реального здоровья, вооружив его необходимым багажом знаний, умений и навыков, необходимых для ведения здорового образа жизни, и воспитав у него культуру здоровья.

Обучая детей cOB3, учителю необходимо правильно формулировать цель урока и правильно организовать его, т.к. именно урок является основной формой педагогического процесса. От уровня гигиенической рациональности урока во многом зависит функциональное состояние школьников в процессе учебной деятельности, возможность длительно поддерживать умственную работоспособность на высоком уровне и предупреждать преждевременное утомление. Использование игровых технологий, игровых обучающих программ, оригинальных заданий и задач, введение в урок физики исторических экскурсов и отступлений позволяют снять эмоциональное напряжение. Этот прием также позволяет решить одновременно несколько различных задач: обеспечить психологическую разгрузку учащихся, дать им сведения воспитательного развивающего И плана, показать практическую значимость изучаемой темы, побудить к активизации самостоятельной познавательной деятельности и т.п. На начальном этапе обучения физике это могут быть игровые задания для обобщения знаний (физические сказки, ребусы, кроссворды, задачи-загадки и т.д.). Для старших классов фантастического использовать задания ИЛИ содержания, также активизирующие творческий потенциал. Задания на обобщение материала могут быть представлены в виде рекламы того или иного физического механизма, прибора, закона или явления. Здесь же можно отметить и прием использования литературных произведений, иллюстрирующих то или иное физическое явление.

При изучении разделов программы по физике в 7 - 9 классах обязательно рассматриваются вопросы, касающиеся здоровья. Например, Электростатика - Электричество вредно или полезно? Электрический ток - Как оказать помощь при поражении человека электрическим током? Электромагнитные явления - Какие требования охраны труда должны

соблюдаться при использовании электрооборудования? Электромагнитное поле - Как влияет электромагнитное поле компьютера на здоровье человека? Электромагнитные излучения - Как влияют электромагнитные излучения на живые организмы?

Любой материал для детей с ОВЗ необходимо основывать на трёх предметности, наглядности, коррекционно-развивающей принципах: направленности. Под предметностью понимается организация обучения таким образом, чтобы изучаемый объект был по возможности воспринят всеми органами чувств ученика: слухом, зрением, осязанием, обонянием, тактильными ощущениями. Наглядность преподавания предполагает использование на уроке различных вариантов изобразительных средств: рисунки, таблицы, схемы, перфокарты, разборные модели, развивающая направленность реализуется Коррекционно включение в урок специальных упражнений, предполагающих развитие высших психических функций ребенка: восприятия, внимания, памяти, речи, мышления.

Для изучения программного материала и достижения положительного результата здоровьесберегающего обучения следует более тщательно подбирать соответствующие формы, методы и приемы подачи материала.

Например,

- для профилактики переутомления структуру занятия, его план и логику, преемственность этапов и последовательность включения детей в задания и упражнения необходимо строить по степени нарастающей сложности, переходя от одного этапа урока к другому;
- для объяснения сложно воспринимаемых тем, понятий ученикам с особенностями в развитии предлагаются инструкционные карточки с описанием пошаговых действий;
- можно использовать объяснение материала дважды, сначала на научном языке, потом с опорой на наглядность; там, где возможно связывая материал с реальной жизнью;
- задания подбираются с опорой на несколько анализаторов, то есть, чтобы ученики не просто считали, писали, отвечали, но и делали это с включением в активную работу психологических функций; для этого используются аудио-учебники или презентации;
- так как дети с OB3 плохо ориентируются в учебной задаче, применяются четкое разъяснение заданий, акцентирование внимания на задании, использование указаний, как в устной, так и в письменной форме, поэтапное разъяснение заданий;
- для детей с интеллектуальным недоразвитием предлагается схематичный план, который поэтапно воссоздает объект;
- используется демонстрация уже выполненного задания (например, решеная задача);

- материал подбирается не упрощенный, но доступный, где по возможности осуществляется связь с реальной жизнью.

На уроках необходимо производить смену видов деятельности, уделять внимание динамическим паузам.

Например, в 7 классе при изучении темы «Строение вещества» можно провести такую физкультминутку: одна группа детей на уроке изображает поведение молекул в твёрдых телах - дети становятся изображая кристаллическую решётку, берутся за руки и хаотически колеблются, другая группа детей демонстрирует строение жидкостей - дети уже не так крепко держатся за руки, расстояние между ними больше, движение молекул хаотическое, третья группа учеников изображает строение газов и поведение молекул в нём: молекулы свободно двигаются, изредка сталкиваются между собой. Все модели наглядны и хорошо запоминаются.

Очень хорошо, если предлагаемые упражнения для физкультминутки органически вплетаются в канву урока.

«Игра с мячом»: учитель, кидая мяч, задает ученику вопрос, отдавая мяч, обратно ученик отвечает. Например, «В каких единицах измеряют массу? (в килограммах) Каким прибором? (весами).

«Игра в слова»: учитель предлагает записать слова (имена существительные или прилагательные), связанные с изученной темой, в столбик. Например, по теме «Электрические явления» ученики записывают прилагательные «электрическое, заряженный, отрицательный, положительный».

«Острый глаз». Определите без измерений: длину отрезка, объём воды в стакане...

«Шаги – термины». Ученик, шагая по кабинету, при каждом шаге называет физическое понятие или прибор, явление и т. п. из изученной темы. Выигрывает тот, кто пройдёт дальше.

Нельзя забывать о психологическом климате на уроке. Сотрудничество и дружелюбие между учителем и учеником снимают стрессовую ситуацию, напряжение, позволяют полнее раскрыться ребенку. Шутка, улыбка создадут эмоциональную разрядку, позволят переключить внимание, сохранить темп урока и его плотность.

Вялова С.Н. Психокоррекция с применением игр при работе с детьми с СДВГ

Синдром дефицита внимания с гиперактивностью считается одним из основных клинических вариантов минимальной мозговой дисфункции, что обозначает наиболее частые нарушения поведения у детей, нарушения психологического развития, расстройства речи, специфические расстройства развития школьных навыков.

Причины возникновения СДВГ могут быть биологические и социальные.

К биологическим причинам относятся наследственные и перинатальные, действующие до родов, в момент родов и после родов (небольшие повреждения мозга на ранних этапах развития); асфиксия, угроза прерывания беременности, анемия, переношенность, употребление во время беременности алкоголя, курения и лекарственных препаратов.

Социальные причины СДВГ обусловлены влиянием непосредственного окружения (педагогическая запущенность, недостаточное образование родителей, неполная семья, депривация или деформация материнского ухода

Дети синдромом дефицита внимания отличаются импульсивностью поведения и часто производят какие-либо действия, не подумав. Например, ребенок может без разрешения встать и ходить по классу посреди урока, бесцеремонно перебивать взрослых во время серьезного разговора, не дослушав вопроса учителя, выкрикивать ответ, вмешиваться в работу других детей и др. Ребенок по недомыслию может совершить и опасные для своей жизни и здоровья поступки (например, ввязаться в драку, выбежать на проезжую часть дороги). Расстройства речи. Обычно это расстройство артикуляции речи, а также затруднения слухоречевой памяти и восприятия. В школе такие дети плохо пишут сочинения, с трудом рассказывают и пересказывают текст. Сложности в обучении проявляются в связи со сниженным вниманием, сложностями в запоминании, письме, счете, затруднениями речи. Однако это всего лишь трудности, связанные с процессом обучения, а не свидетельство снижения интеллекта у ребенка.

Кроме перечисленных симптомов, многие авторы указывают на часто встречающиеся при данном синдроме агрессивность, негативизм, упрямство, лживость, а также низкую самооценку (Брязгунов, Касаткина, 2001, 2002; Голик, Мамцева, 2001; Бадалян и др., 1993).

Таким образом, выбор методов коррекции СДВГ должен носить индивидуальный характер с учетом степени выраженности основных проявлений СДВГ и наличия сопутствующих ему нарушений. При этом коррекция проявлений СДВГ, как и диагностика этого синдрома, всегда должны носить комплексный характер и объединять различные подходы, в том числе работу с родителями и методы модификации поведения (т.е. специальные воспитательные приемы), работу со школьными педагогами, методы психолого-педагогической коррекции, психотерапии, а также медикаментозное лечение.

Коррекционная работа с гиперактивным ребенком должна быть направлена на решение следующих задач:

1. Провести комплексную диагностику ребенка, проявляющего симптомы дефицита внимания и гиперактивности.

- 2. Нормализовать обстановку в семье ребенка, его взаимоотношений с родителями и другими взрослыми. Важно научить членов семьи избегать новых конфликтных ситуаций.
- 3. Установить контакт со школьными педагогами, ознакомить их с информацией о сущности и основных проявлениях СДВГ, эффективных методах работы с гиперактивными учениками.
- 4. Добиться повышения у ребенка самооценки, уверенности в собственных силах за счет усвоения им новых навыков, достижений успехов в учебе и повседневной жизни. Необходимо определить сильные стороны личности ребенка и хорошо развитые у него высшие психические функции и навыки с тем, чтобы опираться на них в преодолении имеющихся трудностей.
- 5. Достичь у ребенка послушания, привить ему аккуратность, навыки самоорганизации, способность планировать и доводить до конца начатые дела. Развить у него чувство ответственности за собственные поступки.
- 6. Научить ребенка уважению прав окружающих людей, правильному речевому общению, контролю собственных эмоций и поступков, навыкам эффективного социального взаимодействия сокружающими людьми.

Организация коррекционно-педагогического процесса с гиперактивными детьми должна соответствовать двум обязательным условиям:

- 1. Развитие и тренировку слабых функций следует проводить в эмоционально привлекательной форме, что существенно повышает переносимость предъявляемой нагрузки и мотивирует усилия по самоконтролю. Этому требованию соответствует игровая форма занятий.
- 2. Подбор таких игр, которые, обеспечивая тренировку одной функциональной способности, не возлагали бы одновременной нагрузки на другие дефицитные способности, ибо известно, что параллельное соблюдение двух, а тем более трех условий деятельности вызывает у ребенка существенные затруднения, а порой просто невыполнимо.

Даже при всем желании гиперактивный ребенок не может выполнить правил поведения на уроке, требующих того, чтобы он сидел спокойно, был внимательным и одновременно сдержанным в течение достаточно длительного времени.

Отсюда основное условие развития дефицитарных функций у этих детей - предъявляя ребенку игру, требующую напряжения, сосредоточения, удержания и произвольного распределения внимания, следует до минимума снизить нагрузку на самоконтроль импульсивности и не ограничивать двигательную активность. Развивая усидчивость, не стоит одновременно напрягать активное внимание и подавлять импульсивность. Контроль над собственной импульсивностью не должен сопровождаться

ограничением возможности получать «мышечную радость» и может допускать определенную долю рассеянности внимания.

Проводимая нами психокоррекционная И коррекционнопедагогическая работа представляет собой комплекс развивающих игр, позволяющих изолированно воздействовать на отдельные составляющие синдрома гиперактивности (Шевченко Ю.С., 1997; Шевченко Ю.С., Шевченко М.Ю., 1997). Так, нами были выделены несколько групп развивающих игр для детей с синдром гиперактивности, которые могут структуре единого игрового сюжета чередоваться В специально организованных занятий, а также включаться в содержание свободного времяпрепровождения в школе и дома:

- 1. Игры на развитие внимания, дифференцированные по задействованным ориентировочным анализаторам (зрительный, слуховой, вестибулярный, кожный, обонятельный, вкусовой, тактильный) и по отдельным компонентам внимания (фиксация, концентрация, удержание, переключение, распределение); (устойчивости, переключения, распределения, объема):
- 2. Игры на преодоление расторможенности и тренировку усидчивости (не требующие напряжения активного внимания и допускающие проявления импульсивности).
- 3.Игры на тренировку выдержки и контроль импульсивности (позволяющие при этом быть невнимательным и подвижным).
- 4. Три вида игр с двуединой задачей (требующие быть одновременно внимательным и сдержанным, внимательным и неподвижным, неподвижным и неимпульсивным);
- 5.Игры с триединой задачей (с одновременной нагрузкой на внимание, усидчивость, сдержанность).

Перспективным представляется подбор соответствующих компьютерных игр, весьма привлекательных для детей, которые могут использоваться как для динамической диагностики различных характеристик внимания (Тамбиев А.Э. и соавт., 2001), так и для его развития.

Разработанные нами игры предлагались детям с СДВГ с учетом проведенного качественного анализа их когнитивных, поведенческих и личностных особенностей. Т.е., фактически, каждому ребенку предлагался свой набор игр, наиболее адекватный его нарушениям. Игры составлены таким образом, что при невыполнении игровой задачи ребенком, ее можно облегчить, изменить, сделать более доступной для выполнения на данном этапе. То же происходит при хорошем выполнении игры ребенком: игру можно усложнять, добавлять новые правила, условия игры. Таким образом, с одной стороны — игра становится для детей знакомой и понятной, а с другой - не приедается со временем. Когда дети начинают успешно справлять с каждым отдельным видом игр (игры на внимание,

преодоление двигательной расторможенности, игры на усидчивость), то психолог (педагог, воспитатель, родитель) вводят игры с двуединой задачей, а потом и с триединой задачей. Игры выполняются вначале индивидуально с каждым ребенком, позже предпочтительнее использовать групповые игровые задания, в которых дети не только развивать все нарушенные продолжают компоненты внимания. преодолевать импульсивность И сдерживать двигательную расторможенность, но и учатся взаимодействовать с другими людьми, учитывать их личностные особенности.

Игры могут проводиться как на специальных занятиях психологом, так и учителем на уроке во время так называемой «физкультминутки», а также родителями гиперактивного ребенка в домашних условиях.

Горинова М.Н.

Речевая диагностика детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Дошкольники, зачисленные ПО решению ПМПК группу компенсирующей направленности для детей с ЗПР, нуждаются во всесторонней психолого-медико-педагогическая помощи. Коррекционнопедагогическое воздействие начинается с всестороннего обследования. Это важно для определения коррекционной программы, выбора методов и прогнозирования развития, разработки родителям. В поиске путей эффективной организации диагностического процесса, на базе МОУ детского сада комбинированного вида № 307 Красноармейского района г. Волгограда была разработана индивидуального представляет развития ребенка». Она собой совокупность диагностических карт, заключений и индивидуальных планов коррекционной работы педагогов, взаимодействующих с ребенком (учителя-логопеда, учителя-дефектолога, педагога-психолога). Также в карту помещаются копии заключений врача невролога и психиатра, детские работы (рисунки, результаты графической деятельности).

В данной статье внимание уделяется одному из разделов «Карты индивидуального развития ребенка» – речевому развитию.

В течение шести лет накапливался, адаптировался, разрабатывался и апробировался материал для логопедического обследования детей с ЗПР в условиях группы компенсирующей направленности. Мы стремились подобрать такой диагностический материал, который точно и четко отображает уровень речевого развития детей и позволяет его наглядно продемонстрировать родителям и педагогам, работающим с ребенком.

Опираясь на рад учебно-методических и практических пособий, методических рекомендаций (Волковой Г. А., Грибовой О. Е., Коненковой И. Д., Стребелевой Е. А., Филичевой Т. Б., Чиркиной Г. В.) был разработан пакет методических материалов. Он включает:

- 8 таблиц с диагностическими параметрами и шкалой оценок,
- карту речевого обследования,
- сводные протоколы речевой диагностики,
- профиль речевого развития,
- протокол коллегиального заключения ПМПк,
- таблицу «Динамика развития».

Использование предлагаемых материалов позволяет решить следующие вопросы:

- учесть особенности детей с задержкой психического развития;
- сделать вывод о степени сформированности всех сторон речи в количественном и качественном отношении (учет допускаемых ошибок, сам процесс выполнения заданий и другие характеристики);
 - выявить потенциальные возможности ребенка;
- спланировать коррекционно-развивающую работу в соответствии с реальными потребностями ребенка;
 - осуществить индивидуальный подход;
- при составлении результатов, полученных в разные периоды, выявить динамику и определить дальнейшие направления в работе;
- снизить влияние таких факторов, как недостаточная компетенция, предвзятость и другие индивидуальные особенности экспериментатора.

Логопедическое обследование дошкольников включает пять этапов, описанных Грибовой О. Е.: ориентировочный, диагностический, аналитический, прогностический, информирование родителей. В данной работе описана технология диагностического и аналитического этапов.

Существует ряд литературных источников, в которых авторы описывают диагностику речевой функции (Волкова Г. А., Грибова О. Е., Правдина О. В., Стребелева Е. А., Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. и др.). В группах компенсирующей направленности для детей с ЗПР МОУ детского сада № 307 для логопедической диагностики используется материал, предложенной Коненковой И. Д. в методическом пособии «Обследование речи дошкольников с ЗПР». Этот материал адаптирован и апробирован нами, и успешно используется в работе с 2006 года.

На диагностическом этапе проводится непосредственное изучение речи детей по следующим направлениям: лексическое развитие, грамматический строй, строение и моторика артикуляционного аппарата, звукопроизношение, фонематический слух, слоговая структура и звуконаполняемость слов, фонематический анализ, связная речь. Для фиксации ответов детей, их качественной и количественной оценки на этом этапе используются разработанные нами материалы:

- таблицы с диагностическими заданиями и их бальной оценкой,
- речевые карты,

• сводные протоколы речевой диагностики.

Нами были разработаны 8 таблиц, отражающих направление диагностики, включающие диагностические задания и количественные оценки.

ОЦЕНКИ.	Пуратира от транца од транца
Направление	Диагностические задания
диагностики	
1. Лексическое	о Словарь предметов
развитие.	о Глагольный словарь
	о Словарь наречий
	о Словарь признаков
	о Многозначность слов.
	о Словарь притяжательных местоимений
	о Подбор синонимов
	о Подбор антонимов
	о Дифференциация близких по смыслу
	понятий
	о Уровень обобщений
2. Грамматический	о Проверка общего уровня языковой
строй.	компетенции
	о Проверка умения конструировать
	предложения
	о Проверка правильного употребления
	существительных множественного числа в
	именительном и родительном падежах
	о Проверка усвоения предложно-падежных
	форм существительных
	о Проверка умения согласовывать
	прилагательные с существительными в роде,
	числе, падеже
3. Артикуляционный	Строение артикуляционного аппарата
аппарат	Моторика артикуляционного аппарата
4. Звукопроизношение	Произношение звуков изолированно
	Произношение звуков на материале слогов
	Произношение звуков на материале слов
	Произношение звуков на материале фразовой
	речи
5. Фонематический	Отраженное воспроизведение слоговых рядов
слух	(пар)
	Отраженное произведение рядов (пар) слов
	Различение на слух оппозиционных фонем
	на материале слов
	Изучение дифференциации звуков в
	произношении
	пропоношин

6. Слоговая структура.	Отраженное воспроизведение слов
	Отраженное воспроизведение фраз
7. Фонематический	Выделение заданного звука из ряда звуков
анализ.	Выделение первого/последнего звука в ряде из
	трех звуков
	Выделение первого/последнего звука в слове
	Определение количества звуков в слове
8. Связная речь.	Понимание текста
	Пересказ
	Рассказ по серии картинок

Данные таблицы используются процессе В логопедического обследования. Диагностируя тот или иной компонент, учитель-логопед имеет подробную вербальную инструкцию, речевой материал и шкалу оценок. Это удобно, в первую очередь, молодым специалистам, у которых профессиональные недостаточно сформированы компетенции. К каждому заданию дается инструкция, в которой детям показывают примерный результат предстоящей им речевой деятельности и способ достижения этого результата. Это обеспечивает расширение ориентировочной части, что важно для детей с ЗПР. При затруднении ребенку оказывается помощь в виде побуждающих или уточняющих вопросов, контекстной подсказки, повторения инструкции, разбора образца. [5, 7]

В процессе логопедического обследования ответы детей: фиксируются в речевой карте, а также оцениваются по пятибалльной шкале и заносятся в сводные протоколы речевой диагностики.

Бальная система оценки разработана нами на основе методик:

- Коненковой И. Д. «Обследование речи дошкольников с ЗПР»;
- «Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста» под редакцией Е. А. Стребелевой;

Критерии оценки отражают правильность выполнения задания и особенности процесса выполнения задания (принятие и понимание инструкции, принятие и использование помощи, возможность исправления ошибок). [5, 8]

Помимо выявления таких моментов, как:

- языковые средства, сформированные к моменту обследования;
- языковые средства, не сформированные к моменту обследования;
 - характер несформированности языковых средств [2, 16];
 - диагностируется также:
 - способы выполнения задания;
 - обучаемость в процессе обследования;
 - отношение к результату своей деятельности [8, 15].

Бальные оценки за каждое выполненное задание вносятся в сводные протоколы речевой диагностики. На аналитическом этапе баллы, заработанные ребенком, суммируются, высчитывается средний балл для каждого диагностируемого компонента и общий средний балл. В сводные протоколы речевой диагностики вносятся результаты обследования всех детей группы. Для каждого диагностического периода (первичная, промежуточная, итоговая диагностики) заполняется отдельный протокол.

Параллельно со сводными протоколами заполняется речевая карта, которая отражает ответы детей в качественном отношении. Речевая карта не включает в себя разделы «Анамнестические данные» и «Паспортные данные». Эти разделы заполняются один раз (после зачисления ребенка в группу компенсирующей направленности) и являются частью «Карты индивидуального развития ребенка». Для каждого диагностического периода заполняется отдельная речевая карта.

На аналитическом этапе осуществляется оценка уровня речевого развития каждого воспитанника. В ее основе лежит «Схема системного развития нормальной детской речи» [9, 228]. Уровень речевого развития определяется исходя из среднего балла. Баллы и уровни развития компонентов речи мы соотнесли следующим образом:

- Высокий уровень: 4,5 5 баллов.
- Уровень выше среднего: 3,5 4,4 балла.
- Средний уровень: 2,5 3,4 балла.
- Уровень ниже среднего: 1,5 -2,4 балла.
- Низкий уровень: 1 1,4 балла.

Исходя из средних показателей по каждому параметру, строится профиль речевого развития для каждого ребенка. В связи с тем, что диагностика проводится 3 раза, профиль речевого развития ребенка заполняется трижды. Анализируя профиль речевого развития можно видеть, как развивается речевая функция дршкольника, кокой компонент требует наибольшего внимания в процессе коррекции. Такой профиль удобно использовать при взаимодействии с родителями, так как он наглядно показывает состояние речевой функции у ребенка и ее изменение в коррекционно-развивающем процессе.

По итогам диагностики собирается внутригрупповой консилиум (ПМПк), где обсуждаются полученные результаты и прогнозируется дальнейшая коррекционно-развивающая работа. Имея показатели диагностики речи детей с ЗПР выраженные не только качественно, но и количественно, педагоги, работающие с ребенком, могут:

- избежать трудностей, связанных с определением реальных возможностей и потребностей ребенка,
 - изучать и наблюдать динамику речевого развития,

• точно и четко планировать и организовывать коррекционновоспитательную работу.

По результатам консилиума составляется коллегиальное заключение, которое доносится до родителей на индивидуальных консультациях. Нами разработан «Протокол коллегиального заключения». Протокол представлен в форме таблицы, в графах которой педагоги, работающие с ребенком (учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, социальный педагог, медицинский работник (невролог), воспитатель) пишут заключения и рекомендации. Родители знакомятся с протоколом и коллегиальным заключением на индивидуальной консультации.

С целью наблюдения за динамикой развития детей, по итогам диагностики всеми специалистами, работающими с ребенком, заполняется таблица «Динамика развития». В этой таблице педагоги, работающие с ребенком, отмечают изменения диагностических показателей в течение года.

Разработанная система диагностики позволяет:

- более точно определять структуру дефекта у дошкольника с ЗПР,
 - оценить состояние речевой функции количественно,
- наблюдать за характером динамики речевого развития на протяжении коррекционно-развивающего процесса,
- качественно осуществлять взаимодействие специалистов, работающих с воспитанниками группы компенсирующей направленности,
- в доступной для родителей форме, с использованием диаграмм, проводить консультации по вопросам диагностики и динамики речевого развития детей.

Использование описанной системы диагностики, разработанных материалов оказалось эффективным, удобным и актуальным для учителейлогопедов, работающих в группах компенсирующей направленности для детей с ЗПР МОУ детского сада № 307.

Литература:

- 1. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: Учебно-Методическое пособие. СПб,: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2005.
- 2. Грибова О. Е. Технология организации логопедического обследования: Методическое пособие. М.: Айрис-пресс, 2005.
- 3. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения: Сборник методических рекомендаций. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001.
- 4. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. М.: Просвещение, 1990.

- 5. Коненкова И. Д. Обследование речи дошкольников с 3ПР. М.: ГНОМ и Д, 2004.
- 6. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В., Зорина С. В. Нарушение речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. М.: Владос, 2003.
- 7. Правдина О. В. Логопедия. М.: Просвещение, 1973.
- 8. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. пособие / под ред. Е. А. Стребелевой М.: Просвещение, 2007.
- 9. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: Практическое пособие. М.: Айриспресс, 2004.

Горинова М.Н.

Использование пиктограмм для развития фразовой речи у дошкольников с задержкой психического развития

Ежегодно на ПМПК выявляется большое количество дошкольников с задержкой психического развития. Все чаще у таких детей наблюдается вторичная тяжелая речевая патология. Она характеризуется полиморфным звукопроизношения, нарушением низким уровнем развития фонематического восприятия, грубыми нарушениями лексикоограниченным грамматического строя, резко словарным запасом, несформированностью фразовой речи.

Дети испытывают трудности:

- в отраженном повторении предложения из 4-5 слов,
- в составлении предложения по картинке.

Детям не доступно:

- составление предложения по 3 опорным словам,
- пересказ простого текста.

Дошкольники с ЗПР даже к семи годам с трудом усваивают понятия «слово», «предложение»; не могут грамотно и самостоятельно составить рассказ (с опорой на картинку, серию картин, по представлению).

Формирование фразовой речи у детей с ЗПР проходит длительно и сложно по ряду причин:

- полевое внимание, соскальзывание на побочные темы,
- персеверации (трудности переключения на следующий вид деятельности),
 - невозможность удержания внутреннего плана высказывания.

Исходя из этого, актуальным становится экстериоризация плана речевого высказывания. Это можно сделать с помощью пиктограмм: каждая пиктограмма обозначает отдельное слово, несколько пиктограмм образуют фразы и предложения. Таким образом, ребенок может иметь зрительный образ слова и опираться на него в процессе высказывания.

Практика работы показала, что использование пиктограмм в процессе коррекции и развития речи позволяет добиться следующих результатов:

- расширить и активизировать словарный запас,
- сократить сроки формирования фразовой речи из 2-3 слов,
- получить стойкий навык умения конструировать предложение из 4-5 слов,
- улучшить уровень пересказа текста из 4-6 простых предложений,
- сформировать и дифференцировать понятия «слово», «предложение».

Диагностические исследования фразовой речи дошкольников с ЗПР (на протяжении двух лет обучения) выявляют положительное влияние использования пиктограмм на динамику речевого развития.

Уровень развития фразовой речи определялся по следующим показателям:

- 1. Словарный запас.
- 2. Отраженное повторение предложения.
- 3. Составление предложения по картинке.
- 4. Составление предложения по опорным словам.
- 5. Пересказ текста из 4-6 предложений.

Диагностика проводилась по методике Коненковой И. Д. «Обследование речи дошкольников с ЗПР».

Обучение дошкольников группы компенсирующей направленности проводится по программе Шевченко С. Г. «Подготовка к школе детей с задержкой психического развития». Коррекционно-образовательный процесс предполагает распределение учебного материала (на протяжении года) по лексические темы.

В основном, пиктограммы предлагаются к лексическим темам, которые максимально приближены к миру ребенка: «Игрушки», «Я и моё тело», «Семья», «Овощи», «Фрукты», «Животные», «Мой дом», «Посуда».

При изучении каждой лексической темы, детям, в зависимости от речевых возможностей, предлагаются:

- 4-8 пиктограмм, обозначающих слова-предметы,
- 4-6 пиктограмм, обозначающих слова-действия,
- 2-4 пиктограммы, обозначающие слова-признаки.

Процесс работы с пиктограммами делится на четыре этапа и парциально включается в подгрупповую и индивидуально-подгрупповую специально-организованную деятельность учителя-логопеда.

Первый этап — «Закрепление зрительного образа пиктограммы». Его цель - знакомство со знаком-символом, уточнение его понимания.

На этом этапе дети учатся:

- соотносить пиктограмму со словом, которое она обозначает;
- выделять названную пиктограмму из рада других пиктограмм;
- выбирать две нужные пиктограммы из ряда других;
- выбирать подобную пиктограмму среди определенного множества других;
 - знакомятся с понятием «слово».

Длительность этапа – 1-3 занятия.

Предлагаемые дидактические игры:

- «Подбери картинку».
- «Покажи, что назову».
- «Найди пару».
- «Найди такую же».

Второй этап – «Составление фразы из двух слов».

Цель – установление связи между изображениями предметов и их функциями.

На этом этапе дети учатся:

- дифференцировать пиктограммы, обозначающие разные части речи (преимущественно имена существительные и глаголы);
- выделять пиктограмму, обозначающую слово-действие из ряда пиктограмм, обозначающих слова-предметы;
- выделять пиктограмму, обозначающую слово-предмет из ряда пиктограмм, обозначающих слова-действия;
- соотносить две пиктограмм, обозначающих предмет и его действие;
 - конструировать фразу из двух слов;
 - знакомятся с понятиями «слово-предмет», «слово-действие».

Длительность этапа – 3-4 занятия.

Дети осваивают синтаксические конструкции:

- обращение + глагол в повелительном наклонении;
- глагол в повелительном наклонении + существительное в винительном падеже;
- существительное в именительном падеже + глагол 3 лица в настоящем времени.

Предлагаемые дидактические игры:

- «Четвертый лишний».
- «Что к чему?». Вариант А соотнесение двух пиктограмм.
- «Что к чему?». Вариант Б соотнесение пиктограммы и слова.
- «Найди ошибку».
- «Послушай и повтори».
- «Посмотри и расскажи».

Третий этап – «Составление простого предложения».

Цель — логическое конструирование предложения посредством самостоятельного выкладывания схемы пиктограммами.

На этом этапе дети учатся:

- составлять предложение с опорой на готовую схему;
- составлять предложение с опорой на неполную схему;
- составлять схему предложения из предложенных пиктограмм;
- отвечать на вопросы к предложению;
- знакомятся с понятием «предложение».

Длительность этапа – зависит от речевых возможностей ребенка.

Дети осваивают синтаксические конструкции:

- существительное в именительном падеже единственного числа + глагол + прямое дополнение (существительное в винительном падеже единственного числа);
- существительное в именительном падеже единственного числа + глагол + существительное в предложном падеже единственного числа + существительное в дательном падеже единственного числа;
- существительное в именительном падеже единственного числа + глагол + существительное в предложном падеже единственного числа + существительное в творительном падеже единственного числа;
 - конструкции с предлогами (у, под, на, в);
- существительное в именительном падеже единственного числа + глагол + 1-2 косвенных дополнения.

Предлагаемые дидактические игры:

- «Посмотри и расскажи».
- «Дополни предложение».
- «Составь предложение».

4 этап – «Пересказ текста из 4-5 простых предложений».

Цель: составление пересказа с наглядной опорой на схемы предложений в виде пиктограмм.

На этом этапе дети учатся:

- пересказывать текст из 4-5 простых предложений с наглядной опорой на схемы предложений в виде пиктограмм;
 - отвечать на вопросы к тексту;
 - знакомится с понятием «текст».

Длительность этапа – зависит от речевых возможностей ребенка.

В ходе обучения пересказу, параллельно с отдельными карточками - пиктограммами, используются предметные картинки, сюжетные картинки, серии сюжетных картин.

Литература:

1. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников.- М.: Просвещение, 1990.

- 2. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. 4-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 1999.
- 3. Пирогова Г. Н. Хочу говорить. Гласные звуки, Самара: СОТ, 2009.
- 4. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1, 2 / под общей ред. С.Г.Шевченко. М.: Школьная Пресса, 2003.
- 5. Баряева Л. Б., Логинова Е.Т., Лопатина Л. В. Я говорю! Я ребенок. Упражнения с пиктограммами, М.: Дрофа, 2007.
- 6. Баряева Л. Б., Логинова Е.Т., Лопатина Л. В. Я говорю! Ребенок в семье. Упражнения с пиктограммами, М.: Дрофа, 2007.
- 7. Баряева Л. Б., Логинова Е.Т., Лопатина Л. В. Я говорю! Ребенок и его игрушки. Упражнения с пиктограммами, М.: Дрофа, 2007.
- 8. Баряева Л. Б., Логинова Е.Т., Лопатина Л. В. Я говорю! Ребенок и мир животных. Упражнения с пиктограммами, М.: Дрофа, 2007.
- 9. Баряева Л. Б., Логинова Е.Т., Лопатина Л. В. Я говорю! Ребенок и мир растений. Упражнения с пиктограммами, М.: Дрофа, 2007.

Донецкова М.А. Широкородова Н.В. Организация логопедической работы с детьми с задержкой психического развития в рамках консультационного пункта

Анализ психолого-педагогической литературы показывает: педагогическая наука и практика на протяжении многих лет осуществляют поиск разнообразных форм и методов взаимодействия детского сада с семьёй. Сегодня успешно развиваются новые формы дошкольного образования: создание групп кратковременного пребывания детей в ДОУ, игротек, лекотек, центров медико-психолого-педагогической помощи семья, воспитывающим ребёнка с ограниченными возможностями здоровья на дому.

Возникающие формы призваны помочь семьям активно способствовать развитию ребёнка и получить квалифицированную помощь специалистов в области дошкольного образования. При этом новые формы ориентированы как на семьи, чьи дети регулярно посещают ДОУ, так и на те (часто даже в первую очередь), в которых дети в детские сады не ходят.

Одной из таких новых форм является организация консультационных пунктов на базе ДОУ для семей, воспитывающих детей в возрасте до 7 лет, не посещающих образовательные учреждения. Сама по себе форма консультации [лат. consultation — совещаюсь, обсуждаю, забочусь] не является новой для детских садов. Одной из традиционных форм взаимодействия ДОУ и семьи является консультирование педагогами родителей воспитанников — индивидуальное и групповое. В практике работы дошкольных учреждений консультации проводятся педагогами исходя из запроса родителей или с учётом особенностей развития детей.

Проконсультировать родителей по тому или иному вопросу могут специалисты дошкольного учреждения: психолог, логопед, старший воспитатель и другие. Однако эта форма предназначена для родителей детей, посещающих ДОУ.

Консультационные пункты призваны же оказать психологологопедическую родителям, помощь у которых нет возможности общаться логопедами, c психологами другими специалистами, работающими в ДОУ, а также помочь гармоничному развитию детей.

В МОУ детском саду № 307 функционирует с 2010 года консультационный пункт логопедической службы (далее - КП).

Перед педагогами учреждения поставлена цель: предоставление методической, диагностической и консультативной логопедической помощи семьям, воспитывающим детей с нарушениями речи и задержкой психического развития (ЗПР) дошкольного возраста на дому, обеспечения единства и преемственности семейного и общественного воспитания, поддержки всестороннего развития личности детей.

Основными задачами Консультативной логопедической службы являются:

- оказание методической помощи родителям [законным представителям] по вопросам речевого развития ребенка дошкольного возраста;
- оказание консультативной помощи родителям (законным представителям), по вопросам развития речи у детей с ограниченными возможностями здоровья дошкольного возраста;
- оказание диагностической помощи родителям [законным представителям], распознавание и диагностирование проблем в речевом развитии дошкольников; проведение профилактики различных отклонений в речевом, психическом и социальном развитии детей дошкольного возраста, не посещающих детский сад;
- повышение педагогической компетентности у родителей [законных представителей], воспитывающих детей дошкольного возраста на дому.

Открытию Консультационного пункта предшествовали частые обращения родителей с детьми за оказанием логопедической и методической помощи их детям с задержкой психического развития, с просьбой, куда обратиться, как попасть в дошкольное учреждение в специализированную группу для детей с речевыми нарушениями или полным отсутствием речи у ребенка.

Работу в консультационном пункте проводят наиболее опытные специалисты - учителя-логопеды высшей и первой квалификационной категории, деятельность которых прописана в должностных инструкциях учителей-логопедов консультационных пунктов.

В консультационный пункт логопедической службы может обратиться любой родитель или законный представитель ребенка с ЗПР непосредственно лично в дошкольное учреждение или позвонить по соответствующему телефону. В Журнал предварительной записи родителей ребенка на консультацию будет произведена отметка о сведениях: о родителях и о ребенке, его возрасте, контактных координатах и причине обращения, а также о дате и времени предстоящей консультации. Ребенок записывается на прием к специалисту, исходя из запроса родителей и в соответствии с графиком работы КП.

Консультативная работа проводится в присутствии родителей, заполняется карта консультативного приема, по окончании консультации обратившиеся за помощью родители указывают удовлетворенность консультацией, выдаются устные или письменные рекомендации специалиста, который консультировал. В зависимости от запроса родителей и степени выраженности речевых нарушений у детей с ЗПР консультация проводится одним специалистом или коллегиально, длительность которой варьируется от 20 минут до часа.

Учителя-логопеды на личной консультации у родителей ребенка выясняют проблему, с которой они обратились за помощью, просят заполнить анкету для родителей, анализируют имеющуюся педагогическую и медицинскую документацию. При необходимости специалисты проводят диагностику речи ребенка, данные заносят в протокол логопедического обследования дошкольников и выносят логопедическое заключение.

Логопедическая диагностика ориентирована на выявление речевой симптоматики на основе психолого-лингвистических критериев. Симптомологический уровень анализа речевых нарушений позволяет описать внешние симптомы недоразвития речи у детей, выявить нарушенные компоненты речи [общее недоразвитие, фонетикофонематическое недоразвитие и т.д.], что служит основой для направления детей на психолого-медико-педагогическую комиссию, а в дальнейшем в соответствующие группы детского сада или в школу определенного вида.

Таким образом, определение симптомологического уровня нарушений речи создает предпосылки для определения характера речевой патологии.

Известно, что при одной и той же патологии [форме речевого нарушения] языковая система может страдать по-разному. И наоборот, одна и та же симптоматика может наблюдаться при различных по механизмам формах речевых нарушений. Так, общее недоразвитие речи может наблюдаться при стертой форме дизартрии, при моторной алалии, при детской афазии. Обследование речи детей идет от общего к частному: от выявления комплекса речевых симптомов к уточнению механизмов речевой патологии, к уточнению взаимодействия между речевой и

неречевой симптоматикой, к определению структуры речевого дефекта. В процессе постановки логопедического заключения необходимыми являются медицинские данные, клинические характеристики, которые позволяют уточнить заключение.

После того как родителям подробно объясняется суть имеющихся у ребенка речевых проблем, на основании полученных сведений специалист подбирает наиболее эффективный метод оказания помощи, рекомендует необходимую литературу, полезные упражнения, игры и игрушки для ребёнка, проводит обучение коррекционным приемам работы, обучающим и развивающим технологиям. Кроме устных консультаций родитель получает полезную информацию на печатных [буклеты, памятки, подборки практического материала] И электронных [фотовидеоматериалы, флэш-карты] носителях. Логопеды помогут создать дома полноценную развивающую среду для ребенка, а в дальнейшем дадут рекомендации по выбору наиболее подходящего ребенку с ЗПР образовательного маршрута и программы воспитания и обучения. В случае необходимости ребенок приглашается на повторную консультацию, углубленную диагностику, динамическое наблюдение или направляется на дообследование к другим специалистам.

По окончании консультирования в Журнал учета обращений родителей в логопедическую службу консультационного пункта делается запись о виде консультации и форме работы, указывается тема и ФИО консультировавшего специалиста.

Учитель-логопед выявляет уровень речевого развития ребёнка и информирует взрослых о том, как помочь малышу избавиться от речевых недостатков, какие речевые игры и упражнения использовать.

В рамках консультационного пункта можно обсудить широкий круг логопедических вопросов:

- отсутствие или задержка речевого развития ребенка;
- нарушение отдельных компонентов речи (звукопроизношение, слоговая структура слова, грамматический строй речи, словарь, связная речь);
- заинтересованность родителей в пребывании ребенка в специализированной группе;
- необходимость специализированной помощи узких специалистов;
 - профилактика речевых нарушений у детей;
- речевая готовность ребенка к началу посещения дошкольного образовательного учреждения или школы;
 - организация речевой среды в домашних условиях и другое.

Специалисты, работающие в консультационных пунктах, способны помочь родителям грамотно оценить речевое развитие ребёнка с учётом возрастных особенностей и норм. Отсутствие у родителей логопедических

знаний может привести к неадекватной оценке возможностей ребёнка. Если дошкольник в силу своих возрастных и индивидуальных речевых особенностей не способен усвоить ту программу, которую составили для него взрослые, то у родителей может возникнуть тревога по поводу его развития. Другие же родители склонны считать ребёнка маленьким и несмышленым длительное время. Занижение требований к речи также приносит отрицательные плоды. Интересуют родителей и такие темы, как использование новых информационных логопедических технологий в воспитании и обучении детей, вопросы речевого развития ребёнка, организация логопедической помощи детям в группе для детей с ЗПР и многое другое. В консультационном пункте родители могут получить ответы на свои вопросы о речевом развитии ребенка, развеять тревоги и утвердиться наоборот, скорректировать сомнения, или, СВОИ Здесь коррекционные воздействия. очень важен грамотный компетентный подход специалистов.

КП осуществляет свою деятельность в различных, уже зарекомендовавших себя эффективных формах и методах сотрудничества с родителями:

- индивидуальные и подгрупповые консультации для родителей;
- анкетирование родителей [о раннем речевом развитии ребенка];
 - разработка памяток, брошюр для родителей;
- размещение логопедической информации на стендах и на сайте МОУ;
- организация почтового ящика для вопросов и пожеланий родителей;
- диагностическое обследование речи ребенка по запросу родителей;
- заполнение необходимой документации на ребенка [логопедической характеристики, карты развития ребенка, направленного на ПМПК];
 - формирование библиотеки для семейного чтения;
 - организация "телефона доверия".

Для осуществления работы КП на базе МОУ детского сада №307 задействован коррекционный кабинет учителя-логопеда.

Материально-техническое обеспечение консультационного пункта направлено на всестороннее развитие и обогащение речи ребенка. Дидактическое оснащение кабинета представлено различными игрушками и играми, демонстрационным и раздаточным материалом, диагностическим материалом по речевому обследованию детей разных возрастов. А также имеется подборка логопедической литературы для родителей и детей. Около логопедического кабинета, осуществляющего

консультационную работу по речевому развитию, находится стенд для родителей, чьи дети не посещают дошкольное учреждение.

В конце учебного года учитель-логопед составляет отчет о результативности работы консультационного пункта логопедической службы.

Общее количество обратившихся родителей **Гзаконных** детей, не посещающих дошкольные образовательные представителей учреждения за 2009 – 2012 гг. составило 102 человека. Первые положительные результаты работы консультативного пункта нашли свое отражение в картах консультативного приема, анкетах для родителей. По итогам 2009 – 2010 учебного года: 86 % полностью удовлетворены работой КП, 14 % – частично. В 2012 – 2013 учебном году КП продолжает свою работу. Был изменен режим работы с целью увеличения охвата детей, не посещающих детский сад, и дальнейшего эффективности работы специалистов: 2 дня в неделю – вторник, четверг, с 15.30 до 17 часов. Данное время максимально удобное для родителей [данные взяты из анкетирования].

Успешность деятельности КП зависит от грамотного построения работы учителя-логопеда, так как главными задачами специалиста КП является проведение скрининга развития детей и раннее выявление групп риска, составление внешнего и внутреннего образовательного маршрута с целью коррекции выявленных речевых нарушений, составления соответствующей программы и выбор образовательного учреждения. Взаимодействие КП с психолого-медико-педагогическим консилиумом МОУ и районным отделением психолого-медико-педагогической комиссией Волгограда позволяет повысить качество образования.

Необходимо помнить, что во многих случаях только своевременно оказанная логопедическая помощь помогает ребенку "догнать" своих сверстников к началу школьного обучения.

Были решены основные задачи Консультативной логопедической службы: оказана методическая помощь родителям [законным представителям] по вопросам речевого развития ребенка дошкольного возраста с ЗПР и оказано содействие в социализации детей. Оказана диагностическая помощь в распознании и диагностировании проблем в речевом развитии дошкольников. Проведена профилактика различных отклонений психическом социальном речевом, И развитии детский Повышена дошкольников, не посещающих сад. информированность родителей, воспитывающих детей с ЗПР дошкольного возраста на дому.

Результатом работы консультационного пункта являются:

- Количество семей, обратившихся за помощью.
- Банк данных, не охваченных системой дошкольного образования детей.

- Обобщённый методический материал.
- Оценка деятельности родителями.

Литература:

- 1. Антонова Т. В., Волкова Е. М., Мишина Н. С. Проблемы и поиск современных форм сотрудничества педагогов детского сада с семьей ребенка // Дошкольное воспитание, 1998, № 6.
- 2. Арнаутова Е. П. Диалогическая позиция педагога в сотрудничестве с семьей // Наука о дошкольном детстве традиции и современность. М., 2000.
- 3. Арнаутова Е. П. Шаги к диалогу // Педагог и семья. М., 2002.
- 4. Зверева О. Л. Взаимодействие дошкольного учреждения и семьи: современные подходы. М., 2003.
- 5. Зверева О. Л. Идеи гуманизации в работе воспитателя с родителями // Методист детского сада / Под ред. Р. С. Буре. М., 1994.
- 6. Куликова Т. А. Новая философия взаимодействия семьи и дошкольного учреждения // Семейная педагогика и домашнее воспитание. М., 2000.
- 7. Об опыте взаимодействия семьи и дошкольных образовательных учреждений Санкт-Петербурга /Сост. Н. П. Митрошина, Т. А. Овечкина. СПб., 2001.
- 8. Приказ Правительства Москвы «Об утверждении Примерного положения о консультативном пункте для родителей (законных представителей) и детей, воспитывающихся в условиях семьи» № 202 от 12 апреля 2006 г.
- 9. Федеральный закон от 29.12. 2012 года N273 "Об образовании в РФ".

Емельянова М.Н.

Применение компьютерных технологий в обучении и лечении детей с задержкой психического развития

Компьютерные технологии используются дошкольном образовании с целью совершенствования методики управления детским садом, а также обновления форм и методов работы с детьми с нарушениями в развитии. Главной целью внедрения компьютерных технологий является создание единого информационного пространства образовательного котором задействованы учреждения, информационном уровне все участники связаны воспитательнообразовательного процесса: педагоги, воспитанники и их родители. Мультимедиа задания и занятия для детей необходимо использовать в коррекционно-образовательном пространстве. В отличие от обычных обучения информационно-коммуникационные технических средств технологии позволяют не только насытить ребенка большим количеством готовых, строго отобранных, соответствующим образом организованных знаний, но и развивать интеллектуальные, творческие способности, и что очень актуально в раннем детстве - умение самостоятельно приобретать

новые знания. Компьютер активно входит в нашу жизнь, становясь необходимым и важным атрибутом не только жизнедеятельности взрослых, но и средством обучения детей. Использование современных компьютеров в работе с детьми дошкольного возраста только начинается. Способность компьютера воспроизводить информацию одновременно в виде текста, графического изображения, звука, речи, видео, запоминать и с огромной скоростью обрабатывать данные позволяет специалистам создавать для детей новые средства деятельности, которые принципиально отличаются от всех существующих игр и игрушек. Все это предъявляет качественно новые требования и к дошкольному воспитанию - первому звену непрерывного образования, одна из главных задач которого заложить потенциал обогащенного развития личности ребенка. Поэтому в систему дошкольного воспитания и обучения необходимо внедрять информационные технологии. Практика показывает, что при этом значительно возрастает интерес детей к занятиям, повышается уровень возможностей. Использование новых познавательных непривычных приёмов объяснения и закрепления, тем более в игровой форме, повышает непроизвольное внимание детей, помогает развить произвольное внимание. Информационные технологии обеспечивают личностноориентированный подход. Возможности компьютера позволяют увеличить объём предлагаемого для ознакомления материала. Кроме того, у дошкольников один и тот же программный материал должен повторяться многократно, и большое значение имеет многообразие форм подачи. Вне занятий компьютерные игры помогают закрепить знания детей: их можно использовать для индивидуальных занятий с детьми, опережающими сверстников в интеллектуальном развитии или отстающих от них, для развития психических способностей, необходимых для интеллектуальной деятельности: восприятия, внимания, памяти, мышления, развития мелкой моторики. Компьютерные программы приучают к самостоятельности, развивают навык самоконтроля. Маленькие дети требуют большей помощи при выполнении заданий и пошагового подтверждения своих действий, а автоматизированный контроль правильности освобождает параллельной работы другими ДЛЯ Использование компьютерных средств обучения также помогает развивать у дошкольников собранность, сосредоточенность, усидчивость, приобщает к сопереживанию. Занятия на компьютере имеют большое значение для развития произвольной моторики пальцев рук. В процессе выполнения компьютерных заданий им необходимо в соответствии с поставленными задачами научиться нажимать пальцами на определенные клавиши, пользоваться манипулятором «мышь». Кроме того, важным моментом подготовки детей к овладению письмом, является формирование и развитие совместной координированной деятельности зрительного и моторного анализаторов, что с успехом достигается на занятиях с

компьютера. Возможности использованием компьютера позволяют увеличить объём предлагаемого для ознакомления материала. Яркий светящийся экран привлекает внимание, даёт возможность переключить у детей аудио восприятие на визуальное, анимационные герои вызывают интерес, результате снимается напряжение. Применяются информационные технологии на разных этапах коррекционной работы, в (диагностика, фронтальные деятельности индивидуальные занятия, работа с родителями, обмен опытом коллегами).

В индивидуальной работе с детьми с нарушениями в развитии используются различные компьютерные программы, направленные на устранение недостатков развития и развитие зрительных функций детей. Условно их можно разделить на 2 блока: блок лечебных и блок коррекционных программ. Но на сегодня, к сожалению, существует недостаточное количество хороших компьютерных программ, которые предназначены для детей данного возраста. Специалисты выделяют ряд требований, которым должны удовлетворять развивающие программы для детей: исследовательский характер; легкость для самостоятельных занятий ребенка; развитие широкого спектра навыков и представлений; высокий уровень; технический возрастное соответствие, занимательность. Существующие на рынке обучающие программы для данного возраста можно классифицировать следующим образом: игры для развития памяти, воображения, мышления; "Говорящие" словари иностранных языков с хорошей анимацией; АРТ-студии, простейшие графические редакторы с библиотеками рисунков; игры-путешествия, "бродилки"; простейшие программы по обучению чтению, математике. Использование программ позволяет не только обогащать знания, использовать компьютер полного ознакомления c предметами И находящимися за пределами собственного опыта ребенка, но и повышать креативность ребенка; умение оперировать символами на экране монитора способствует оптимизации перехода OT наглядно-образного абстрактному мышлению; использование творческих и режиссерских игр дополнительную мотивацию при формировании деятельности; индивидуальная работа с компьютером увеличивает число ситуаций, решить которые ребенок может самостоятельно. Педагог сам может готовить задания в электронном виде, используя программы MS Excel Power Point ,которые позволяют обеспечивать компьютерную поддержку различных видов деятельности участников образовательного мультимедийных презентаций Использование представить обучающий и развивающий материал как систему ярких образов, наполненных исчерпывающей структурированной информацией в алгоритмическом порядке. В этом случае задействуются различные каналы восприятия, что позволяет заложить информацию не

только в фактографическом, но и в ассоциативном виде в память детей. Подача материала в виде мультимедийной презентации сокращает время обучения, высвобождает ресурсы здоровья детей. Использование на занятиях мультимедийных презентаций позволяет построить учебновоспитательный процесс на основе психологически корректных режимов функционирования внимания, памяти, мыслительной деятельности, гуманизации содержания обучения и педагогических взаимодействий, реконструкции процесса обучения и развития с позиций целостности.

Формы и место использования презентации (или даже отдельного ее слайда) на занятии зависят, конечно, от содержания этого занятия и цели, которую ставит педагог. Использование мультимедийных презентаций позволяют занятия эмоционально окрашенными, сделать вызывают у ребенка живой интерес, привлекательными прекрасным наглядным пособием и демонстрационным материалом, что способствует хорошей результативности занятия. Так, использование мультимедийных презентаций на занятиях по математике, музыке, ознакомлении с окружающим миром обеспечивает активность детей при рассматривании, обследовании и зрительном выделении ими признаков и предметов, формируются способы зрительного восприятия, свойств обследования, выделения предметном мире качественных, количественных и пространственно-временных признаков и свойств, развиваются зрительное внимание и зрительная память. Компьютер может войти в жизнь ребенка через игру. Игра - одна из форм практического мышления. В игре ребенок оперирует своими знаниями, опытом, впечатлением, отображенными в общественной форме игровых способов действия, игровых знаков, приобретающих значение в смысловом поле игр. Говоря об использовании компьютера детьми раннего возраста, встает вопрос о сохранении здоровья и зрения. Разумно сделать ограничения занятий с пользованием компьютера по времени, но непроизвольное внимание у детей данного возраста очень мало (10-15 минут), поэтому, как правило, дети не могут долго находиться за компьютером. Для детей 5-6 лет норма не должна превышать 10 минут. Периодичность занятий 2 раза в неделю. Таким образом, применение компьютерной техники позволяет оптимизировать коррекционно-педагогический процесс, индивидуализировать обучение детей с нарушениями развития значительно повысить эффективность любой деятельности. Кроме того, в создания новых заданий ДЛЯ коррекционнопроцессе замысла, развивающих занятий с использованием компьютера и мультимедийного развиваются и совершенствуются креативные качества педагога, растёт уровень его профессиональной компетентности. Желание взрослого разнообразить деятельность детей, сделать занятия ещё более интересными и познавательными, выводит их на новый виток общения, взаимопонимания, развивает личностные качества детей, способствует отличной автоматизации полученных на занятиях навыков на новом коммуникативном этапе педагогического и коррекционного воздействия. Таким образом, информатизация образования открывает воспитателям и специалистам новые пути и средства педагогической работы. В структуре коррекционной работы диагностика занимает одно из ведущих мест. В практике мы пока не встретили специальные диагностические обследовании программы, однако при зрительного ориентировки В пространстве можно использовать диагностические материалы, изготовленные с помощью программы Power Point. Следует отметить, что при проведении обследования можно использовать другие ТСО: магнитофон, диктофон. Новые технологии с использованием компьютера и специальных компьютерных лечебно-коррекционных осуществления программ применяются ДЛЯ качественной индивидуализации обучения детей. Коррекционно-воспитательная работа с детьми, имеющими отклонения в развитии, предполагает использование адаптированных специализированных ИЛИ компьютерных программ (главным образом, обучающих, диагностических и развивающих). Эти программы учитывают особенности развития детей с нарушениями в развитии и ориентированы на необходимое таким детям специальное развивающее обучение. Интерактивная пошаговое тренировочная программа «Цветок» применяется для лечения амблиопии, близорукости у детей, оценки скорости зрительного поиска, развития внимания и зрительного восприятия. Программа «Клинок» направлена на лечение косоглазия, ликвидацию функциональных скотом, развитие фузионных резервов. Она универсальна: стимулирует и тренирует отделы мозга, за функционирование зрительной системы 90% ответственные информации человек познает через зрительный анализатор.

Основное назначение программы «Чибис»-это проверка, восстановление, укрепление и развитие стереозрения. Профилактике и снижению близорукости, лечению амблиопии способствует и программа «Дискотека». Предлагаемые в программе упражнения стимулируют Следующей многократную смену аккомодации. программой, используемой в лечебном блоке, является программа для восстановления аккомодационной способности «Релакс». Она доступна и проста в использовании, удобна для применения в МОУ, на рабочих местах и в домашних условиях. Компьютерная логопедическая программа «Игры для Тигры» предназначена для коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. Программа позволяет старшего эффективно нарушений. работать преодолением речевых Для коррекции над нарушений голоса и звукопроизношения, развития речи и обучения грамоте логопеды и дефектологи используют компьютерные помощники «Дельфа».Сурдологопедический тренажер «Дельфа-130» предназначен для коррекции произношения у детей и взрослых. Включает упражнения по коррекции речевого голоса, дыхания, илы плавности речи, звукопроизношения и т.д. С помощью сурдологопедического тренажера работать над коррекцией и развитием речевого дыхания, коррекцией силы голоса, работать над устранением назального оттенка голоса, корректировать и автоматизировать произношение гласных и Логопедический тренажер «Дельфа-142» звуков. комплексная программа по коррекции разных сторон устной и письменной речи детей, включает в себя более 60 упражнений в игровой форме и с максимальной наглядностью. Применяется разнообразный стимульный материал: картинки, буквы, слоги, слова, предложения, текст, звучащая речь. Это позволяет работать как в добукварный ,так и в букварный период. Решаются разнообразные задачи: от коррекции речевого дыхания и голоса до развития лексико-грамматической стороны речи.

В процессе формирования и коррекции произносительной стороны устной речи детей, начиная с 2-летнего возраста, сурдопедагоги и логопеды могут эффективно использовать «Видимую речь», с помощью которой на экране компьютера в ярких и доступных для ребенка образах отображаются все акустические компоненты речи. Специалистами Лаборатории компьютерных технологий Института коррекционной педагогики РАО разработан пакет специализированных компьютерных программ, поддерживающих развивающее обучение детей с различными нарушениями. Среди них коррекционно-диагностическая среда «Мир за твоим окном», программы «Состав числа»(кроссворд), «Математика для тех, кому трудно», «Состав числа». Эти компьютерные программы ориентированы на пошаговое развивающее обучение в различных содержательных областях. Их использование при обучении детей с проблемами в развитии позволяет решать две задачи: педагогическая диагностика развития и индивидуализация коррекционного обучения.

Таким образом, опыт разработки и использования ИКТ в организации воспитательно-образовательного процесса показывает, что информационные технологии применяются в коррекционном МОУ для помощи в обучении, воспитании и развитии детей с ограниченными возможностями, в повышении профессионального мастерства педагогов МОУ, в представлении результатов своей работы.

Литература:

- 1.Компьютерные игры в обучении детей 4-7 лет. (автор-составитель Л.К.Балабанова изд-во «Учитель», Волгоград, 2012.
- 2.Специальный педагог дошкольного учреждения. (авторы составители А.А.Наумов, Т.Э.Токаева, И.В.Возняк- изд-во «Учитель»,Волгоград,2013.
- 3. Ребенок в интегрированной группе. Методические рекомендации /под ред. Н.В. Микляевой. М., ТЦ Сфера, 2012.

- 4. Коррекционно-развивающие технологии в дошкольном образовательном учреждении (авторы-составители Л.В. Годовникова, И.В.Возняк). изд-во «Учитель», Волгоград, 2012.
- 5.Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста: научно-методическое пособие.- СПб.,КАРО,2008.

Жданова И.А.

Организация образовательного пространства для младших школьников с OB3 в условиях общеобразовательной школы

Национальная образовательная инициатива определяет одной из качественных характеристик школы будущего следующее: «Новая школа - это школа для всех, где будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в трудной жизненной ситуации».

В условиях резко изменившегося рынка труда, школа обязана дать выпускнику с ограниченными возможностями здоровья, набор знаний и умений, которые помогут ему во взрослой жизни жить достойно, максимально самостоятельно и независимо.

В нашем учреждении из года в год обучаются около 50 % школьников с ограниченными возможностями здоровья (инвалиды, дети с ослабленной памятью, вниманием, нарушением речи, опорно-двигательного аппарата). Проблемами детей с нарушениями в познавательной и эмоциональноволевой сфере мы занимаемся уже больше 20 лет, так как в 1990 году в нашей школе были открыты специальные (коррекционные) классы 7 вида.

Пятый год мы являемся региональной экспериментальной площадкой по моделированию адаптивной школы в условиях массового общеобразовательного учреждения (под научным руководством доктора педагогических наук и зав. кафедры коррекционной педагогики Волгоградской Академии повышения квалификации педагогических работников Ю.В. Науменко). А с 1 сентября 2009 года мы открыли специальные (коррекционные) классы V вида для детей с тяжёлыми нарушениями речи.

Одна из основных идеей концепции развития нашей школы звучит так: «Можно и нужно учить всех детей без исключения, вне зависимости от их способностей, индивидуальных различий». Нашу школу мы возможностей. равных школа школой Наша называем образовательное учреждение со смешанным контингентом обучающихся. Здесь учатся одарённые и обычные дети, а также дети, нуждающиеся в коррекционно-развивающем обучении. В специальных (коррекционных) нормальным слухом, первично классах V вида обучаются дети с сохранным интеллектом и имеющие тяжёлые нарушения речи. специальных (коррекционных) классах VII вида обучаются

которых имеются специфические нарушения в развитии познавательной и эмоционально-волевой сферы. Для детей ранее не обучавшихся в образовательном учреждении и показавших недостаточную готовность к обучению в 1 специальном (коррекционном) классе организуется подготовительный класс.

Внедрение идей инклюзивного и интегрированного образования в практику общеобразовательных школ позволяет предоставлять равные возможности получения образования детям с нарушениями в развитии наряду с нормально развивающимися сверстниками при создании в учреждении специализированных условий обучения.

В общеобразовательной школе (по результатам исследований института коррекционной педагогики РАО) предусматриваются следующие формы интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья (Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко): полная интеграция, частичная интеграция, временная интеграция, комбинированная интеграция. В нашем образовательном учреждении реализуются две формы интеграции детей с ОВЗ- частичная и временная.

Частичная интеграция— при этой форме интеграции учащиеся обучаются в условиях отдельного класса, но объединены в единое образовательное пространство с нормально развивающимися школьниками. Они вовлекаются во все общешкольные воспитательные и учебные мероприятия на равных правах с учащимися общеобразовательных классов. Также эта форма используется для детей, находящихся на индивидуальном обучении, которые могут посещать отдельные уроки в классе совместно с основным составом учащихся.

Временная интеграция — эта форма интеграции используется для детей, находящихся на индивидуальном обучении, при которой учащиеся с ограниченными возможностями здоровья имеют возможность социального общения со здоровыми сверстниками (участие во внеклассных воспитательных мероприятиях, в общешкольной деятельности).

Реализация частичной интеграции детей с OB3 в образовательном учреждении требует исполнения следующих условий:

- ребенок получает цензовое образование, находясь в среде сверстников со сходными проблемами развития, в более пролонгированные, чем в норме, календарные сроки;
- обязательна организация специального обучения и воспитания для реализации как общих, так и особых образовательных потребностей;
- структуре образования расширяется компонент жизненной компетенции;
- среда и рабочее место организуются в соответствии с особенностями развития категории детей и дополнительно приспосабливаются к конкретному ученику.

- в связи с неизбежной вынужденной упрощенностью среды специального обучения и воспитания, максимально приспособленной к особому ребенку и ограничивающей его взаимодействие со здоровыми сверстниками, требуется специальная работа по расширению жизненного опыта и повседневных социальных контактов ребенка.

Так как с 1 сентября 2011 года началась обязательная реализация ФГОС НОО, в нашей школе тоже была разработана образовательная программа НОО и в ГОС вступили не только 1 общеобразовательные специальные (коррекционные) классы V и VII вида. классы, но и 1 Программа духовно- нравственного развития и Программа формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни написаны единообразно для всех обучающихся нашей школы без видового различия в обучении, так как воспитательная система работы школы строится комплексно без выделения каких-либо детей. Так общеобразовательные нашей школы обучаются УМК классы ПО «Гармония», а специальные (коррекционные) классы по УМК «Школа России», то Планируемые результаты освоения ООП и Программа формирования УУД составлены с учётом не только данных УМК, но с учётом особенностей детей c OB3. Система оценки достижения планируемых результатов естественно планируемыми связана c результатами, так как В специальных (коррекционных) образование реализуется на базовом уровне «ученик научится», но, ни в коем случае, не исключая повышенный уровень «ученик получит возможность научиться».

По требованиям ФГОС при наличии в школе детей Программа коррекционной работы. Такая программа образовательном учреждении. разработана нашем Наша Коррекционная программа содержит план работы школьного психологомедико-педагогического консилиума, планы диагностической, консультативной и информационно- просветительской работы психологологопедической службы. Центральным ядром программы является коррекционно-развивающая работа, на направленная преодоление трудностей в обучении, коррекцию и развитие высших психических функций, коррекцию эмоционально- волевой и личностных сфер; помощь в социально-культурной и бытовой адаптации.

Занятия по предупреждению нарушений письменной речи и занятия по социально- культурно и бытовой ориентировке проводят воспитатели в группе продлённого дня. Занятия по развитию и коррекции познавательной сферы проводит психолог, он же реализует Программу психокоррекционной помощи. Занятия по коррекции общего недоразвития речи у детей с ЗПР и занятия по коррекции устной речи у детей с ТНР проводят логопеды.

Содержание традиционных областей образования при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья выстраивается в несколько иной логике. Каждая область образования включает два взаимодополняющих компонента - академический компонент и компонент жизненной компетенции. Академический компонент реализуется за счёт инвариантной части учебного плана. Компонент жизненной компетенции формируется за счёт реализации Коррекционной программы и программы внеурочной деятельности.

В рамках реализации программы внеурочной деятельности в специальных (коррекционных) классах работает кружок «Пластилиновая живопись». Занятия в этом кружке позволяют ребенку в процессе продуктивной деятельности опираться одновременно на несколько анализаторов (тактильное восприятие, зрение, слух), что оказывает положительное влияние не только на развитие мелкой моторики, но и на развитие речи обучающихся.

Практикум по ритмике для детей с ЗПР направлен на совершенствование двигательных навыков, развитие мышечного чувства, пространственной ориентировки и координации, улучшение осанки, повышение жизненного тонуса, формирование чёткости и точности движений, что сказывается на всей учебной деятельности школьников.

Работа клуба «Моё здоровье» обеспечивает активное включение детей с ОВЗ в общение и взаимодействие со сверстниками на принципах сохранения и укрепления личного и общественного здоровья.

Программа внеурочной деятельности «Семицветики» позволяет решать комплекс нравственных, эстетических и спортивных задач с помощью организации игрового взаимодействия младших школьников. В результате освоения данной программы дети младшего школьного возраста смогут приобрести комплекс знаний об истории своего города, края, народной культуре, экологии, спорте, трудовые навыки и использовать их в повседневной жизни.

В нашей школе разработана и успешно осуществляется программа внеурочной деятельности «Учимся работать вместе» (практикум по проектной деятельности). В современных условиях возникает новая для образования проблема: подготовить человека, умеющего находить и извлекать необходимую ему информацию в условиях ее обилия, усваивать ее в виде новых знаний. Детей необходимо учить ранжировать информацию, выделять главное, находить связи и структурировать ее. Надо учить их целенаправленному поиску информации, поисковой деятельности. Речь идет о формировании у обучающихся информационной компетентности. В новых условиях современного мира нашим детям требуются также умение планировать свою деятельность, презентовать себя и результаты своего труда. Инновационный поиск новых средств, приводит к пониманию того, что в современных условиях нужны

деятельностные, групповые, ролевые, практико-ориентированные, проблемные и прочие формы и методы обучения. Метод учебных проектов является одной из таких форм и дает возможность решения перечисленных выше актуальных задач современного школьного образования. Еще одно неоспоримое достоинство проектирования заключается в том, что учителя получают возможность увидеть скрытый потенциал ребенка, осознать его успешность вне узких рамок своего предмета, увидеть индивидуальный ключик к раскрытию творческих и интеллектуальных задатков отдельно взятого ученика.

Работа над проектной деятельностью — это один из способов вхождения школьника в социально нормированную деятельность, в которой ребёнок учится определять границы своей самостоятельности. Чтобы реализовать данное направление, нужна организация определённой работы. Цель программы «Учимся работать вместе»- создание условий для социального и культурного самоопределения, творческой самореализации личности ребенка в мире информационных технологий. Задачи:

- освоение навыков проектной деятельности;
- повышение уровня познавательной активности обучающихся, включение детей в новые для них формы работы;
- развитие способности к организации своей деятельности, самостоятельности.

Обучающиеся специальных (коррекционных) классов - особый народ, но только для квалифицированных специалистов, а для всех остальных — они просто дети. Но этим детям особенно важно поверить в свои возможности и испытать успех. Именно успех должен стать сильнейшим мотивом, вызывающим желание учиться.

Зиатдинова Ф.Н.

Сущность поликультурного подхода в подготовке студентовдефектологов

Проблемы поликультурного образования как процесса усвоения учащимися знаний о различных культурах, осознания общего и особенного в образе жизни, культурных ценностях и ориентирах разных народов рассматриваются в исследованиях многих отечественных и зарубежных ученых, таких как Л.И.Алексеева, Д.Бенкс, Г.И.Гайсина, Х.Х.Галимов, Н.С.Гончарова, Р.Хенви, И.М.Синагатуллин и др. Многие авторы изучают поликультурное образование в многонациональных школах и классах, обосновывая его как процесс контакта культур, как способ социализации личности многонационального общества (А.К. Бердиев, А.С. Гаязов, Л.И. Лебедева, Ш.А. Магомедов, Р.Б. Раджибаева и др.).

Поликультурная направленность национального образования в условиях гуманизации и гуманитаризации его, требует

культуросообразного содержания, направленного на формирование человека культуры. В нашем исследовании это – активное включение раннего возраста ПО принципу преемственности последовательности (начиная с дошкольного, школьного, студенческого и творческий процесс приобретения возрастов) В воспитанного на национальных и общечеловеческих ценностях [1, с.384; 2, c.110; 3, c.32].

Культурологический подход в образовании побудил отечественных ученых в рамках новых образовательных инициатив обратиться к поликультурному образованию как феномену. В западной практике используются термины «multicultural education» или «intercultural education» под которыми понимается «...индивидуальный процесс приобретения межкультурных компетенций: знаний, отношений или поведения, связанных с взаимодействием разных культур.

Суть появления термина «поликультурное воспитание» впервые в Российской системе образования связано с ситуацией взаимодействия обучающегося с незнакомыми для него элементами инокультурными реалиями, но не раскрывающей ни цели, ни функции этого (тогда еще интернационального) поликультурного образования (Международный словарь, 1977). Проведенный нами анализ мнений разных исследователей показывает, что в понимании поликультурного образования распространены несколько подходов (с разными названиями): «поликультурное образование», «поликультурализм», «поликультурный «поликультурное уровень воспитания», пространство», «этнопедагогическое пространство», «социокультурное пространство», «мультикультуризм», «культурологический подход», «кросс – культурное образование», «поликультурализм».

Особую актуальность поликультурное образование получило при поиске механизмов социализации личности в ситуации контакта культур. В Международной энциклопедии образования (1994) поликультурное образование определяется как образование, включающее организацию и содержание педагогического процесса, в котором представлены две и более культур, отличающиеся по языковому, этническому, национальному или расовому признаку. В этом случае поликультурное образование содействует росту взаимопонимания и взаимодействия культур на уровне наций, группы, индивида [3, с.110-115].

Таким образом, оценивая вкратце значение этого феномена, можно отметить, что проблемы поликультурного образования всегда были актуальны, хотя в отечественных исследованиях они рассматривались преимущественно как проблемы «интернационального» образования [4]: в 70-е годы поликультурное образование выступало как фактор приобщения детей иммигрантов к культуре страны — «реципиентам» (от греч. получающий, принимающий, это человек, которому пересаживают

культуру с какой-то целью) [6, с.750], в 80-е годы поликультурное образование стало актуализированной проблемой выявления условий организации в рамках образовательной системы о взаимоузнавании и взаимодействии выразителей различных культур: как иммигрантов, так и представителей доминирующей в государстве культуры [7, с.457], в 90-е годы поликультурное образование становится приоритетной задачей воспитания толерантности и уважения к культурным различиям всех детей [9, с.17].

В конце XX века поликультурное образование как культурологическое воспитание характеризуется возрастанием культурообразующих функций образования.

На наш взгляд, с одной стороны, они отражают уровень развития духовной культуры, с другой — обогащают и развивают ее, служат важнейшим средством ее преемственности от поколения к поколению, средством взаимообогащения культур разных стран. Среди основных компетенций, находится, например, способность сохранить свои корни (укорениться) в собственной культуре и, в то же время, знакомиться с другими культурами; умение конструктивно критиковать негативные стороны любой культуры, сохраняя при этом открытое отношение к ним, желание обогащаться положительными элементами других культур; навыки, необходимые для разрешения межнациональных конфликтов, и в то же время готовность мирно сосуществовать с представителями других культур как с «равными», а не как с представителями национальных меньшинств. В этом смысле, главным становится не количество ссылок (обращений) на другие культуры и национальности в учебном процессе, а качество знаний в этой области образования» [3, с.115].

Анализ психолого-педагогической и философской литературы показал, что ценностью поликультурного образования является среда, пространство с потенциальными возможностями формирования личности с высоким уровнем ответственности через многоуровневый диалог: диалог культур разных времен и народов, человека с другими людьми, социумом, природой.

Поликультурная образовательная среда рассматривается нами как целенаправленный образом процесс особым организованных педагогических воздействий ребенка-дошкольника, на школьника, студента, когда педагог не несет готовой информации, а сопровождает в их личном постижении мира через переживания и активное взаимодействие с поликультурным окружающим миром, от преобразования природы к преобразованию себя на уровне своих потребностей, способностей и Субъектами поликультурной образовательной являются как взрослые – педагоги, родители, представители разных культурных групп социума, так и сами дошкольники, школьники, студенты, что проявляется в их стремлениях к поликультурному самосовершенствованию общечеловеческими ценностями.

Условия поликультурной образовательной среды и поликультурного образовательного пространства задают многообразие видов деятельности, что развитию содержания. Целенаправленное приводит К ИХ моделирование поликультурной образовательной среды (пространства) приводит к развитию личности и учащегося, и педагога к обновлению содержание образования, формы, средств и методов формированию субъектной позиции. Реальная деятельность детей, их творчество, поступки, отношения доказали правильность поставленных целей и задач. Проведенная экспериментальная работа убедила нас в том, что при поликультурном подходе к содержанию национального образования, образовательная среда становится наиболее эффективной в формировании общечеловеческими ценностями, a образовательное учреждение становится поликультурным социально значимым центром.

Важной составной частью обновления содержания, подходов, средств и форм работы с участниками образовательного процесса является создание условий для реализации принципов личностно ориентированного подхода, который сопровождается практической реализацией субъектной позиции в индивидуальной и коллективной поликультурной деятельности. Так как педагог – человек высокой культуры, ее носитель и именно ему предъявляются высокие требования в формировании Человека при воздействии на него разнообразных культурных явлений. В этой связи ученые выделяют три основные функции культуры: познавательную, информационную, коммуникативную функции культуры образовательном процессе. Главные качества педагога – человеколюбие, умение общаться с людьми, гражданственность, и патриотизм, гуманизм и интеллигентность, высокая духовная культура ответственность, трудолюбие работоспособность. По мнению В.В.Краевского, гуманизация образования в современных социокультурных условиях является обязательным элементом И включает себя, его процесс формирования гуманитаризацию, рассматриваемую как представлений 0 ценности каждой человеческой индивидуальности, осознания себя как личности и одновременно своей принадлежности к социуму и природе в целом [8, с.154].

понимании составляющими поликультурной образовательной среды и пространства являются: цели, содержание, методы, организационные формы, личность (детей, родителей, педагогов, других уважаемых в социуме взрослых) в поликультурной деятельности; в образовательного процесса будет положена поликультурной образовательной среды, включающая культурологическое содержание, диалогические методы и приемы, культуросообразные организационные формы. Руководящей идеей при определении содержания образовательного процесса в модели поликультурной образовательной среды является идея интеграции и дифференциации видов деятельности «от среды – к личности и от личности (ребенок, студент, взрослый) – к среде». Наиболее соответствующее особенностям национальной школы содержание поликультурной образовательной среды и пространства включает такие элементы, как идеалы; язык; духовнонравственные традиции, в том числе религию.

Эффективность организации образовательного процесса в образовательных учреждениях разного типа, особенно при подготовке будущих специалистов должна быть направлена на обеспечение интеграции преподаваемых предметов и ориентировании их содержания на народные социально-значимые праздники и события, а также на освоение технологии совместной деятельности.

Одним из важных условий общения с представителями разных культур в образовательном процессе необходим диалог – «диалог культур», т.е. требуется освоение «инструментов» общения: вербального и невербального языка, понимания смысла тех или иных действий и знаков. Поэтому главным методом предлагается, наиболее соответствующий диалогу культур – личностно ориентированный деятельностный подход (технология деятельностного развития кооперации (ТДРК), см. Концепцию авторской программы «Педагогика жизни» авт. Зиатдинова Ф.Н., Акбашева Р.Ш., 1999), как инструмент построения многоуровневого взаимоотношения, взаимодействия, взаимодеятельности: субъектных отношений, сотрудничества, как индивидуально личностно ориентированный подход, как личностно деятельностный подход. Кроме того, этот «инструмент» становится и как средство, как цель, как содержание, как принцип, как форма организации образовательного процесса в любом типе образовательных учреждений всеми участниками педагогического процесса (дети, родители, педагог), т.е. процесса обучения и процесса воспитания.

Вот основные положения технологии деятельностного развития кооперации (ДРК), которыми могут руководствоваться будущие специалисты, особенно воспитатели и учителя, так как именно детский возраст (от 0 до 13 лет по мнению и отечественных и зарубежных педагогов и психологов) является наиболее сензитивным (пиковым) периодом, когда может сформироваться способность к совместному творчеству, организоваться для совместной деятельности, овладеть в совместной деятельности инструментом, который пригодиться на протяжение всей жизни и для детей и для взрослых в становлении как личность:

а) процесс развития максимально организован в соответствии со структурой деятельности: анализ ситуации (Ac) — целеполагание (Ц) — планирование (П) — реализация плана (Р) — анализ деятельности (Ад) — с

последующим выходом на новый цикл деятельности.

- б) исходное понятие «кооперация» подразумевает общность людей, организованных для решения какой-либо задачи. Развитие кооперации происходит в соответствии со сложностью задачи, подлежащей решению: чем сложнее жизненная задача, тем выше уровень кооперации.
- в) процесс освоения новых знаний сопутствует решению Жизненных Задач (ЖЗ): цель решение ЖЗ, результат новые знания. При таком подходе естественно решается проблема связи теории с практикой.
- г) развитие кооперации по горизонтали и по вертикали предполагает, как непременное условие, непрерывное строительство отношений на основе принципов гуманизации, как с людьми, так и с миром живой и неживой природы.
- д) направленность образовательного процесса на формирование потребности и способность к решению усложняющихся Жизненных Задач в рамках учебного заведения предполагает развитие кооперации по следующим уровням: – ребенок – ребенок – педагог, ребенок – родитель, педагог – родитель (соответственно в общеобразовательной и высшей школе), что обеспечивает включенность всех членов кооперации в реальное живое дело. Гармония развития личности означает: единство интеллектуального, физического, психического, социального и духовноличности, формирование потребности нравственного аспектов способности (готовности) к позитивному мировосприятию (себя в этом мире, сверстников, педагогов, родителей, других людей независимо от их социальной и национальной принадлежности, Человека, как Формирование целом. целостного восприятия обеспечивают бережное отношение к другим людям, миру Природы, обнаружению своего места и смысла пребывания в мире.

Содержание образования строится на постоянной практической интеграции, дифференциации, диалогических методах и приемах, культурологическом подходе, культуросообразных организационных формах смысловых образовательных областей, сгруппированной внутри семи блоков: 1) этнокультурная идентификация дошкольников и школьников на уроках и занятиях; 2) общероссийская идентификация; 3) идентификация в мировой культуре; 4) идентификация через организацию воспитательной работы; 5) во внеклассной, внешкольной работе; 6) посредством родителей – через «Материнскую школу»; 7) через социум. Цель такой интеграции решается в ходе специально организованного процесса деятельности, причем профессиональная деятельность педагогов ориентировано на ценности и содержание культур различных народов.

Предлагаемое содержание образования также строится как способ приобретения поликультурных и ценностных знаний, умений, навыков, основанное на педагогике жизни через строительство отношений между участниками образовательного процесса: дети — педагоги — родители

(означает то же, что технология ДРК). Поскольку образовательный способов процесс строится непрерывный поиск решения как усложняющихся задач детьми, жизненных самими совместно с взрослыми, родителями в том числе, эти родители становятся одновременно заказчиками и участниками образовательного процесса, а дети приобретают при этом новые умения, создают собственные продукты деятельности в развивающемся и созидающемся процессе. На смену информативному приходит образование через Живое Дело. положительно сказывается на степени активности детей и родителей, и мере их ответственности за процесс и результат.

Кардинально меняется направленность работы с родителями: из назидательной она превращается в творческую совместную деятельность. Рост родительского самопознания происходит благодаря реализации программы «Материнская школа». Таким образом, в развивающуюся кооперацию по решению Жизненных Задач непрерывно включены учащиеся – педагоги – родители и социум, при сохранении ведущей роли педагога.

У педагога появляются новые функции: координатора процесса развития кооперации; преобразователя Жизненных ситуаций в педагогические; хранитель гуманистической направленности (Человечности) выбора жизненных задач, подлежащих решению, а также способов решения задач.

Предлагаемая Концепция «Педагогика балансирует жизни» интеллектуальные, физические, психические, социальные, духовнонравственные аспекты развития личности дошкольника и младшего школьника при организации педагогами деятельности, направленной на самоактуализацию, саморазвитие, самоорганизацию, самоанализ рефлексию на основе разработанной поликультурной образовательной среды [5].

Литература:

- 1. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания / Под ред. А.А.Бодалева. М.: Изд. «Институт практической психологии», 1996. 384 с.
- 2. Бондаревская Е.В. Воспитание как возрождение человека культуры // Основные положения концепции воспитания в изменяющихся условиях. Ростов-на-Дону: РГПИ, 1993. С. 32.
- 3. Бенкс Д. Проблемы поликультурного образования // Педагогика. ~ 1993 . № 1. $\sim 1.0-115$.
- 4. Бим-Бад Б.М. Образование в контексте социализации //Педагогика. 1996. № 5. С.3-9.
- 5. Зиатдинова Ф.Н. Поликультурное образование учащихся младших классов в национальной школе: Дисс. канд. пед. наук. Ижевск, 2006. 14 с.

- 6. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Русский язык, 1988. 750c.
 - 7. Краткая философская энциклопедия. М., 1994 С. 457.
- 8. Краевский В.В., Полонский В.М. Методологические характеристики педагогического исследования и критерии оценки его результатов. Самара, Самарск. ГПИ, 1992. 154 с.
- 9. Бердиев А.К. Формирование гуманности младших школьников на основе нравственных идеалов народной педагогики: Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 1994. 17 с
- 10. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Пер. с англ. М.: Прогресс, 1986. 421 с.

Коржова Г.М., Оразаева Г.С.

Проблема подготовки педагогических кадров в условиях инклюзивного образования на современном этапе в республике Казахстан

Одна из главных задач существующей системы образования на сегодняшний день связана с созданием оптимальных условий для формирования, развития и социализации личности на основе национальных и общечеловеческих ценностей, достижений науки и практики. В Законах Республики Казахстан «Об образовании» (гл.1, ст.4. 22.06.2007г.), «О правах ребенка в Республике Казахстан» 8.08. 2002 г.), «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями (№303 от 11.06.2002г) Государство гарантирует гражданам с ограниченными возможностями в развитии условия для получения ими образования, коррекции нарушения развития и социальной адаптации. Приоритетом в образовании становится национальной создание качественно новой системы обучения воспитания подрастающего поколения, сочетающей в себе мировой уровень технической и информационной оснащенности образования с одной стороны, с другой, абсолютное признание для личности родного обеспечивающей культурных ценностей, языка реализацию этнокультурных запросов, как отдельной личности, так и общества в целом.

Все это значимо и в отношении системы специального образования лиц с ограниченными возможностями.

Тенденция детей увелечения количества различными отклонениями в развитии, на сегодняшний день в республике по данным психолого-медико-педагогических консультаций зарегистрировано 151 216 детей с ограниченными возможностями развития и, следовательно, коррекционных образовательных традиционных организаций, появление новых моделей интегрированного обучения обуславливает те новые требования современному специалисту - педагогу, которые бы отвечали образовательным потребностям и потенциальным возможностям различных категорий детей с отклонениями в развитии.

В контексте современных требований к подготовке учителя нового типа вообще и в частности, педагога, работающего с детьми с ограниченными возможностями здоровья, особую значимость приобретает фундаментальность образования, его гуманизации и повышение профессиональной направленности преподавания.

На первый план перед учителем выдвигаются задачи создания условий для становления личности каждого ребенка в соответствии с особенностями его психического и физического развития, возможностями и способностями.

Введение инклюзивного образования предполагает изменения, которые поддержат включение детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс, сделают организации образования доступными для них. Понятие «доступность» предполагает не только в физического доступа, НО возможность развиваться плане И В получать индивидуальном темпе, качественное образование, соответствующее возможностям каждого ребенка.

Законодательством Республики Казахстан соответствии международными документами основополагающими области образования предусматривается принцип равных прав на образование для всех категорий граждан – как взрослых, так и детей. Это означает, что перспектива развития системы социальной и медико-педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями в развитии в РК на ближайшие годы связана реализацией илей принципов интегрированного (инклюзивного) образования.

В Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы одной из главных задач является совершенствование системы инклюзивного образования в школе, для этого предусмотрено разработка модульных 2015 году интегрированного обучения для детей с ограниченными возможностями, интегрированного обучения детей ограниченными возможностями в общеобразовательной среде, определены интеграции для детей с различными нарушениями. К 2020 году в школах будут созданы «безбарьерные зоны». В 3030-ти школах будут созданы условия для равного доступа к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями наличие педагогов-В (школах дефектологов, психолого-педагогическое сопровождение детей, специальные индивидуальные технические и компенсаторные средства). То есть происходит реализация прав детей и молодежи с ограниченными возможностями жить и воспитываться в семье, получать качественное образование, иметь доступ к информационным, коммуникационным и в целом жизненным ресурсам.

Исходя из выше сказанного, в соответствии с развитием инклюзивного образования различные категории детей с ограниченными возможностями, и одна из категорий это дети с задержкой психического развития, могут быть включены в общеобразовательный процесс при создании для них определенных условий. Определенные условия это, индивидуальной vчебной всего наличие программы, прежде коррекционно-педагогическая И социально-психологическая подготовка педагогических кадров к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности т.п. При этом коррекционные организации образования выполняют функции ресурсных центров, оказывающих консультативно-методическую помощь учителям общеобразовательных школ и коррекционно-педагогическую поддержку детей с ограниченными возможностями.

На сегодняшний день, в Республике Казахстан имеется опыт интегрированного обучения детей с задержкой психического развития, расстройствами эмоционально-волевой сферы и поведения, прежде всего с аутизмом, а также со сложными и иными нарушениями развития. Им оказывается индивидуальная коррекционная помощь в кабинетах психолого-педагогических коррекции и в реабилитационных центрах.

Однако необходимо отметить, интегрированное обучение будет действенно в том случае, если к работе в условиях интегрированного обучения будет готов учитель. Не занимаясь переподготовкой и повышением квалификации учителей и директоров общеобразовательных не имея должного материально - технического, учебно методического обеспечения, не имея в штате логопедов, специальных педагогов, психологов, социальных работников на сегодняшний день трудно говорить о какой – либо интеграции. В целом, можно отметить, что общеобразовательные школы еще не готовы к приему детей с ограниченными возможностями, это касается и устранения физических материально – техническое оснащение необходимыми барьеров, техническими средствами и вспомогательными технологиями учебного и коррекционно-развивающего процесса; отсутствие специальных кадров для оказания психолого-педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями в общеобразовательных школах. В большинстве случаев функционирование специальных классов в общеобразовательных школах обеспеченности осуществляется частичной при программнометодическими, наглядно-дидактическими материалами и специально подготовленными кадрами. Такая ситуация представляет проблему при включении детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс. Подготовку кадров ДЛЯ работы инклюзивных школах предполагается осуществлять следующих направлениях: пересмотр стандартов образования высшего ПО педагогическим специальностям, государственные стандарты должны включать обязательные курсы «Специальная педагогика», «Специальная психология», «Специальная методика преподавания предмета»; обязательная организация курсов переподготовки для педагогов массовых детских садов и школ, работающих с детьми с ограниченными возможностями; курсы повышения квалификации педагогов.

Успех в обучении, воспитании и социальной адаптации детей с ограниченными возможностями в развитии в условиях массового образования во многом зависит от компетентности и заинтересованности управленческого звена всех уровней, а также от подготовленности руководящего и педагогического коллектива общеобразовательных организаций образования.

В первую очередь специальные курсы должны пройти руководители, так как именно директора, заместители директоров несут ответственность за обучение детей с ограниченными возможностями в условиях массовой школы и детского сада. Появление нового типа классов или детей ограниченными возможностями, детей-инвалидов в общих классах внесет значимые перемены в организацию учебно-воспитательного процесса. структура управления: распорядок дня, расписание, продолжительность занятия школе, планирование, контроль В эффективности и качества коррекционной работы, обязательное создание школьной службы психолого-медико-педагогического сопровождения. От администрации зависит не только сам факт организации специального обучения, но и доброжелательный прием, щадящий охранительнопедагогический режим, максимальная коррекционная направленность учебно-воспитательного процесса. Поэтому важно в системе повышения квалификации осуществлять обучение руководителей школ, а также специалистов районных, городских и областных управлений образования.

Переподготовка педагогов общеобразовательных школ, позволит в какой — то мере овладеть учителям массовых школ дефектологическими знаниями и специальными педагогическими технологиями, которые обеспечат возможность квалифицированного обучения детей с нарушениями в развитии.

Педагог должен овладеть комплексными междисциплинарными знаниями об особенностях развития детей с ограничениями, о причинах, вызывающих отклонения в развитии, а также специальной методикой их обучения разным общеобразовательным предметам. Программа обучения педагогов массовых школ и детских садов должна быть направлена на то, чтобы вызвать, прежде всего, профессиональный интерес у педагогов к процессу обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии, раскрыть перед ними образовательные возможности специальной педагогики и потенциальные возможности развития и социальной адаптации детей с ограниченными возможностями.

Обучение педагогов должно быть постоянным – в форме коротких курсов (модулей) и проводиться не только на базе институтов повышения квалификации, в ресурсных центрах, но и непосредственно в школе. теоретической подготовки необходимо предусмотреть практическое обучение на рабочем месте, возможность педагогам регулярно встречаться и обсуждать свои проблемы, делиться успешным опытом. Информация о том, как работают другие педагоги в похожих анализировать собственные действия, обрести условиях, поможет им пробовать стремление идеи практике. уверенность новые на Постоянную поддержку и консультирование педагоги должны получать от специальных педагогов, проводящих коррекционно-развивающую работу.

реализации План мероприятий на 2011-2015 годы ПО Государственной программы развития РК уже на первом предусматривает увеличение государственного заказа на повышение квалификации специалистов интегрированного обучения дошкольного и школьного возраста (инклюзивное образование)

Как позитивный момент можно отметить, что в республике ведется работа по повышению квалификации педагогов общеобразовательных школ на базе Национального научно — практического центра коррекционной педагогики, где разработаны учебно-тематические планы, программы повышения квалификации и переподготовки руководителей и учителей начальных классов общеобразовательных школ.

Таким образом, успешное внедрение инклюзивного образования предусматривает пересмотр функций педагога общеобразовательной школы, которые должны расшириться, и предполагают владение учителем информации о развитии ребенка с ограниченными возможностями. На педагога возлагаются новые обязанности. как такие ведение индивидуальной карты развития ученика с фиксацией его успехов в обучении и воспитании (в картах учебных достижений); более тесная работа с родителями (тренинги, семинары, знакомство с условиями жизни и быта ребенка); проведение и участие в междисциплинарных семинарах и Т.Д.

Инклюзивное образование — это движение к более справедливому обществу по отношению ко всем гражданам. Оно составляет важную часть в воспитании толерантности.

Кошенскова С.А.

Экспериментирование как средство развития мыслительных операций дошкольников с задержкой психического развития

стране активно происходит настояшее время в процесс образования, качественного обновления усиливается его культурологический, развивающий, личностный потенциал. Различные исследовательской деятельности формы активно внедряются

образовательный процесс. В системе образования дошкольного формируется эффективный метод познания закономерностей и явлений окружающего мира, а также развития высших психических функций метод экспериментирования, который давно занял прочное место в высшей и средней школе. Детское экспериментирование имеет свои особенности, отличающие его от экспериментирования школьников. Главным отличием можно назвать генетическое родство детского экспериментирования с игрой, а так же с манипулированием предметами, которые служат у детей важнейшими способами познания. Когда ребенок слышит, видит, делает знания усваиваются руками, TO прочно и надолго. Исследования предоставляют ребенку возможность найти ответы на вопросы «как?» и «почему?», тем самым развивая его мыслительные способности. Развитию мышления ребенка с задержкой психического развития (ЗПР) посвящен целый ряд работ известных авторов (С.Г. Шевченко, У.В. Ульенкова, Е.С. Слепович). Однако, работ по ЗПР детского исследованию мышления детей ходе экспериментирования недостаточно. Но именно экспериментирование, по мнению Н.Н. Поддьякова, развивает новую сторону мыслительной деятельности - «оперирование неясными понятиями». Большую ценность экспериментирование имеет для развития мыслительных операций дошкольников с ЗПР. Оно служит одной из предпосылок становления у детей начальных форм системного подхода к изучению сложных явлений и вносит существенный вклад в познавательное развитие, расширяет сенсорный опыт. Стоит отметить, что ЗПР - это особый тип психического ребенка, характеризующийся незрелостью отдельных психических психомоторных функций И ИЛИ психики формирующихся под влиянием наследственных, социально-средовых и психологических факторов (В.Б. Никишина). Своеобразие в развитии мышления - одна из основных черт, отличающих детей с ЗПР от нормально сверстников. Оно проявляется во всех компонентах развивающих структуры мышления (Т.В. Егорова, В.И. Лубовский, У.В. Ульенкова, Т.Д. Пускаева и др.), а именно:

- в дефиците мотивационного компонента, проявляющемся в крайней познавательной активности, избегании интеллектуального напряжения вплоть до отказа от задания;
- в нерациональности регуляционно-целевого компонента, обусловленным отсутствием потребности ставить цель, планировать действия методом эмпирических проб;
- длительной несформированности операционного компонента, т.е. умственных операций анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, сравнения;
 - в нарушении динамических сторон мыслительных процессов. В связи свыше перечисленными особенностями, необходима

целенаправленная работа по развитию мышления дошкольников с ЗПР. В дошкольном возрасте нет необходимости добиваться того, чтобы формируемые познавательные процессы всегда достигали высших этапов интериоризации, чтобы они переходили во внутреннюю речь, а затем в план внутренних, интеллектуальных операций. Согласно идеям А.В. Запорожца, в этом возрасте достаточно, если познавательная активность протекать В форме исследовательских действий сопровождаться громкой речью. Поэтому сообразно использовать экспериментирование как средство развития мыслительных операций ЗПР. Детское экспериментирование познавательная направление деятельности детей, активность, выражающаяся в поиске путей решения различных задач.

Развитие мыслительных операций дошкольников в ходе экспериментирования проходит поэтапно.

- 1. Диагностический этап проведение диагностического обследования мышления.
- 2. Преобразующий этап коррекционно-развивающая работа. Коррекционно-развивающая работа включает в себя 2 блока: практически-преобразующий и поисковый. Реализация задач поискового блока направлена на поиск способов решения интеллектуальных задач, а так же на опосредованное сравнение величин.
- 3. Заключительный этап повторное диагностическое обследование и анализ результатов коррекционно-развивающей работы. На первом этапе для диагностики мыслительных операций

использованы следующие методики:

- «Четвертый лишний»
- «Классификация»
- «Нелепицы»
- «Последовательность событий»

Выделены уровни развития мышления: высокий, средний, низкий.

В результате диагностического обследования получены следующие данные. Высокий уровень не был выявлен, 40% составили дети со средним уровнем развития мышления, 60% - с низким. Данные указывают на необходимость проведения коррекционно-развивающей работы.

В первом блоке преобразующего этапа дошкольникам предъявлялись задания на выявление и опосредованное сравнение свойств и качеств воды, огня, воздуха и материалов, широко используемых в повседневной жизни (металл, дерево, резина, пластмасса и др.). На данном этапе акцентирование делалось не столько на содержательной стороне материала, сколько на способах овладения им, на организации деятельности детей по его усвоению, что имеет первостепенное значение для развития интеллектуальных и творческих способностей (Е.А. Климкович). Культурные средства (по концепции Л.С. Выготского), которые активно

осваивает ребенок, дают ему возможность самостоятельно анализировать, делать выводы и умозаключения, быть свободным в выборе действий, самостоятельно организовывать свою деятельность, что способствует формированию у ребенка активной позиции в познании и преобразовании окружающего мира. Во втором блоке (поисковом) дошкольникам предъявлялись задания на поиск способов решения интеллектуальных задач. А затем задания на опосредованное сравнение величин (длины, веса, объема, массы) в процессе овладения принципом сохранения. Использовались методики «Исследование представлений о сохранении или «феноменов Ж. Пиаже». Развивающая работа строилась тематического планирования. Подбор тем и расположение определены такими принципами, как сезонность и социальная значимость. Часть тем имеет нейтральный характер и расположены свободно. Одно из важнейших условий реализации тематического принципа - концентрированное изучение темы (в течение одной недели), благодаря чему обеспечивается многократное повторение одного и того же содержания за короткий промежуток времени.

Экспериментирование как средство развития мыслительных операций детей с ЗПР должно реализовываться с соблюдением <u>следующих условий:</u>

- опора на ключевые психологические новообразования детей дошкольного возраста. У дошкольников формируется первый схематичный образ цельного детского мировоззрения. Возникают первичные этические инстанции: "Что такое хорошо и что такое плохо", а так же соподчинение мотивов. В этом возрасте уже можно наблюдать преобладание обдуманных действий над импульсивными. Преодоление непосредственных желаний определяется не только ожиданием награды или наказания со стороны взрослого, но и высказанным обещанием самого ребенка (принцип "данного слова"). Благодаря этому формируются такие качества личности, как настойчивость и умение преодолевать трудности, появляется произвольность поведения. У детей дошкольного возраста возникает личное сознание, стремление к осуществлению общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности.
- образная основа, т.к. доминирует наглядно-образное мышление;
- активизация практических и умственных умений дошкольников;
 - получение объективных наглядных результатов.

Большую роль в коррекционно-развивающей работе играет позиция педагога. Она заключается в побуждении детей рассуждать, предпринимать попытки решения возникающих вопросов, а так же в формировании уверенности в самом себе. Поддерживая стремление ребенка проникнуть в сущность предметов и явлений, устанавливать причинно-следственные

связи, узнавать скрытые свойства, взрослый тем самым помогает превращению детского рассуждения в способ познания и решения интеллектуальных задач. На заключительном этапе было проведено повторное диагностическое обследование. Получены результаты:

- высокий уровень 20%
- средний 50%
- низкий 30%

коррекционно-развивающей работы показал, экспериментирование может выступать эффективным средством развития дошкольников с ЗПР. Экспериментирование мыслительных операций использоваться различных видах организованной В самостоятельной деятельности дошкольников. Дети с удовольствием рассказывают о своих открытиях родителям, ставят также опыты дома, новые задачи И самостоятельно учатся выдвигать решать Экспериментальная работа интегрируются различными образовательными областями: познанием, коммуникацией, социализацией, художественным творчеством, трудом. Без выполнения трудовых действий экспериментальную осуществить деятельность, наблюдение является непременной составной частью эксперимента. Умение четко выразить свою мысль облегчает проведение опыта, в то время как пополнение знаний способствует развитию речи.

Экспериментирование тесно связано с развитием математических представлений. Во время проведения опытов постоянно возникает необходимость считать, измерять, сравнивать, определять форму и размеры, производить иные операции. Развитие изобразительных способностей способствует более точному отображению результата эксперимента. Главное достоинство методов экспериментирования заключается в том, что он даёт детям реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта, о его взаимоотношениях с другими объектами и со средой обитания. В процессе эксперимента идёт обогащение памяти ребёнка. Активизируются его мыслительные процессы, так как постоянно возникает необходимость совершать операции анализа и синтеза, сравнения и классификации. Необходимость давать отчёт об формировать обнаруженные закономерности и стимулирует развитие речи. Следствием является не только ознакомление ребёнка с новыми фактами, но и накопление фонда умственных приёмов и операций. Нельзя не отметить положительного влияния экспериментов на эмоциональную сферу ребёнка, на развитие творческих способностей, на формирование трудовых навыков и укрепление здоровья 3a обшего двигательной уровня активности. Экспериментирование во всей своей полноте и универсальности является способом функционирования психики.

Литература:

- 1. Иванова А.И. Детское экспериментирование как метод обучения./ Управление ДОУ, N 4, 2004.
- 2. Климкович Е.А. Понимать, принимать, развивать. Минск, 2004.
- 3. Короткова Н.А. Познавательно-исследовательская деятельность старших дошкольников. / Ребенок в детском саду. N 3, 4, 5 2003.
- 4. Никишина В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития, Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 2003
- 5. Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия: Учебное пособие для студентов факультетов психологии. СПб.: Речь, 2003.
- 6. Ребенок в мире поиска: Программа по организации поисковой деятельности детей дошкольного возраста. // Под ред. О.В. Дыбиной. М.: ТЦ Сфера, 2005.
- 7. Тугушева Г.П., Чистякова А.Е. Экспериментальная деятельность детей среднего и старшего дошкольного возраста: Метод, пособие. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007.

Левина Г.И.

Формирование коммуникативных качеств младших школьников через партнерские отношения родителей и учителя

Современное общество испытывает потребность отличающемся такими качествами, как высокий уровень коммуникативной самостоятельность, независимость суждений, компетентности, людей. Успешная сочетающихся с уважением к мнению других способствует формированию коммуникативная деятельность компетентной личности, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей; открыта для восприятия нового; способна на осознанный и ответственный выбор в различных жизненных ситуациях; способна свободно выражать свои мысли и чувства, соблюдать этические нормы общения; умеет решать языковыми средствами компетентные задачи в разных сферах и ситуациях общения.

Именно эти качества являются цепью формирования личностных и метапредметных УУД, согласно новому ФГОС начальной школы. Поэтому формирование коммуникативной компетенции младших школьников является в настоящее время одной из главных задач школы.

Проблемам формирования коммуникативных способностей младших школьников посвящен ряд исследований последних десятилетий (19802002гг.), среди которых работы Н.В. Клюевой, Ю.В. Касаткиной, Л.И. Лежневой, Р.В. Овчаровой, Н.В. Пилипко, А.И. Шемшуриной, А.А. Шустовой, Н.В. Щиголевой и др. В качестве основных средств формирования коммуникативных способностей младших школьников авторы используют коммуникативные игры, беседы, игровые задания.

На наш взгляд, формирование коммуникативных качеств младших школьников возможно осуществлять через установление партнёрских отношений между родителями и учителями.

Необходимым условием партнерских отношений является их добровольность, которая понимается здесь как наличие свободы и осознанности выбора в разных формах взаимодействия (совместной деятельности). Осознанность выбора появляется там, где родители подготовлены такому выбору помощью информирования, реально просвещения т.д.) оценивают свои возможности И И (педагогическую компетентность, ресурсы разного рода и т.д.). В тех образовательных учреждениях, которые строят свою работу с детьми и родителями на принципах принуждения (вынуждения), говорить о развитии партнерства преждевременно.

Именно поэтому, на наш взгляд, принудительное создание Попечительских советов и других формальных объединений противоречит идее социального партнерства в принципе. Пока участники сами не дозрели до необходимости формализовать свою деятельность, создавать эти структуры совершенно бесполезно.

Вторым признаком партнерских отношений является их долговременность, т.е., нацеленность субъектов на продолжительный и неоднократный характер взаимодействия. Если взаимодействие между семьей и школой носит хаотичный, хотя и интенсивный характер (например, при проведении каких-то локальных мероприятий или акций, где родители выступают исключительно в роли участников, а не организаторов), то такое взаимодействие нельзя называть партнерским. Ориентация детей и родителей на долговременную работу со школой позволяет осуществлять совместные проекты стратегического значения.

И третий признак партнерских отношений — это взаимная ответственность, основа которой закладывается в самом начале совместной деятельности (на втором этапе). Очень важно понимать, что не всегда родительская ответственность появляется сразу: она воспитывается так же, как и любое качество личности.

Проанализировав учебно-воспитательную работу за 2010-2011 год, мы пришли к выводу, что у детей не совсем сформированы коммуникативные качества. Чтобы помочь сформировать эти качества, нужна помощь родителей, активное участие их в образовательном и воспитательном процессе. Только совместная деятельность может дать положительный результат. Сотрудничество семьи и школы становится всё более актуальным и востребованным. От успешного взаимодействия школы и семьи выигрывает каждая сторона, поскольку и в педагогике, и в семейном воспитании накоплен огромный положительный опыт.

Педагогический проект осуществлялся в три этапа.

Подготовительный этап (I четверть, сентябрь-октябрь) - изучение и анализ материалов по теме проекта, разработка диагностических материалов, диагностика младших школьников и родителей. Создание теоретической базы для реализации проекта.

Выявление уровня коммуникативных качеств младших школьников, воспитания, взаимопонимания в семье. Диагностика взаимоотношений в семье, эмоционального комфорта, сплочённость детского коллектива. Определение уровня сплочённости, уровней индивидуальных коммуникативных обучающихся. качеств Анализ результатов анкетирования на родительском собрании. Планирование совместной работы по ликвидации проблем в воспитании. Вынесение на рассмотрение предложенных проекта, утверждение форм сотрудничества, обсуждение совместных мероприятий. Формирование состава творческих собрание «Учим детей общению. Родительское коммуникативных способностей». Апробирование советов по оказанию помощи детям в преодолении застенчивости; в формировании у них желания общаться

Практический этап (II-III четверть, ноябрь-март) - разработка и проведение родительских собраний, уроков, внеклассных мероприятий творческой направленности совместно с родителями. Развитие активной деятельности родителей и учащихся, формирование ключевой компетенции -личностного самосовершенствования, активной творческой личности.

Подготовка и участие в празднике, посвящённому Дню села. Совместно изготовленные и реализованные игрушки, поделки, кулинарные изделия на ярмарке; организация поездки в театр, на выставку в г. Волгоград на заработанные деньги. Проведение спортивного праздника, посвященного Дню отца. Участие в районном семинаре «Взаимодействие семьи и школы» -открытое родительское собрание «Родительская любовь и воспитание». Проведение педагогического практикума «Ошибки в совершали». воспитании, которые все когда-либо Создание информационного уголка для родителей. Апробация данных советов по педагогическому практикуму «Как не допустить ошибок в воспитании». Участие областном детско-юношеском фестивале «Культурноисторическая эпоха преподобного Андрея Рублёва». Участие в районных конкурсах «Зеркало природы», «Новогодняя игрушка», конкурсы рисунков и т.д. Установление комфортных отношений между родителями и детьми. Посещение родителями уроков. Участие родителей и помощь учителю в проведении и организации мероприятии (День пожилых людей, День матери, Новогодний бал, 8 Марта и др. Участие в акции милосердия «Спешите делать добро». Сбор игрушек, одежды, денежных средств, заработанных на ярмарке, детскому Дому г.Калач-на –Дону

Контрольно-аналитический этап (VI четверть, апрель-май 2012г.) - итоговая диагностика коммуникативных компетенций учащихся 3 класса. подведение итогов реализации проекта. Выявление эффективности совместной работы с родителями в формировании коммуникативных компетенций младших школьников.

Характеристика класса на конец учебного года: определение уровня сплочённости, уровней индивидуальных коммуникативных качеств учащихся.

Родительское собрание. Анализ результатов диагностики. Подведение итогов проекта. Составление проекта плана совместной работы на будущий год

Целенаправленная и систематическая работа по установлению партнерских отношений между родителями и учителем позволяет:

- значительно повысить качество знаний по предметам;
- адекватно, корректно выстраивать отношения со сверстниками и взрослыми;
- выражать свои чувства и представления о мире разными способами;
- свободно фантазировать и направлять творческие возможности на решение различных задач.

Литовская Е.Л.

Организация обучения детей с ЗПР и умственной отсталостью в условиях общеобразовательной школы

«Государство создает лицам с ограниченными возможностями здоровья условия для получения ими образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов» -

из проекта Закона РФ «Об образовании»

Муниципальное казенное образовательное учреждение «Основная общеобразовательная школа № 4 имени Ю.А.Гагарина» была открыта в 1963 году. С 1992 года в данной школе (в связи с появлением большого количества детей, нуждающихся в специальном образовании) открыли специальные (коррекционные) классы VIII вида. Правда, обучение проводилось только в начальном звене. Начиная с 2002 года, после прохождения аккредитации и лицензирования, наша школа получила право учить детей с ОВЗ до 9 класса, принимать экзамены и выдавать свидетельства государственного образца.

За 21 год работы школа имеет сложившийся многолетний опыт педагогической практики с «особыми детьми».

Современные тенденции в преобразовании системы школьного обучения ставят новые задачи, указывают в качестве приоритетного личностно-ориентированное, развивающее обучение, способствующее

становлению социального опыта и личности обучающегося с учетом его индивидуальных особенностей.

Целью деятельности нашей школы является: Создание условий для полноценной адаптации и социализации обучающегося школы, как общеобразовательного класса, так и классов VIII и VII видов.

Наши приоритеты:

- коррекция и компенсация нарушений психических функций
- социальная и трудовая адаптация
- формирование и развитие знаний, умений и навыков
- формирование эмоционально-волевой сферы
- -формирование системы нравственно-правового сознания и соответствующего социального поведения
 - использование обучающих технологий
 - работа по информатизации образовательного процесса.

Главная задача ОУ "Развитие нравственной, гармоничной, физически здоровой личности, способной к самоопределению".

В ОУ были созданы следующие условия:

- составлен учебный план, позволяющий заложить фундамент знаний по основным дисциплинам, обеспечить уровень, соответствующий стандарту образования;
 - создана структура методической службы в ОУ;
 - создано М/О учителей специальных (коррекционных) классов.

Педагогический процесс осуществляют 38 педагогов, из них:

- 32 педагога имеют высшее образование
- 6 педагогов имеют средне специальное образование

Имеют стаж педагогической работы

- 19 человек свыше 20 лет
- 13 человек 10-20 лет
- 2 человека 5-10 лет
- 4 человека 2-5 лет

Уровень квалификации

- 7 человек высшая квалификационная категория
- 24 человека І квалификационная категория
- 3 человека II квалификационная категория
- 2 человека соответствие занимаемой должности

Особые заслуги

- грамота Министерства образования и науки РФ
- Нагрудный знак "Почетный работник общего образования РФ»

Курсы повышения квалификации по специальной (коррекционной) педагогике:

2007-2008 уч.год – 20 человек

2009-2010 уч.год — 17 человек

2010-2011 уч.год – 3 человека

2011-2012 уч.год – 4 человека

2012-2013 уч.год – 8 человек.

Специалисты служб сопровождения осуществляют коррекционную деятельность. К ним относятся учитель-логопед, педагог-психолог, социальный педагог.

Обучающиеся нашей школы делятся по:

Виду программы обучения:

- программа для общеобразовательных классов 264 обучающихся;
- программа для специальных (коррекционных) классов VII вида 22 обучающихся;
- программа для специальных (коррекционных) классов VIII вида 80 обучающихся.

Состоянию здоровья

- 2,5% имеют нервно-психические заболевания
- 1,5 % со сложной структурой дефекта
- 5,9% имеют нарушения зрения
- 3,6 % заболевания опорно-двигательного аппарата

Запросам на адресную помощь

- 7,6 % дети-инвалиды
- 37% обучаются по медицинским показаниям на дому по индивидуальным программам
 - 67 % малообеспеченные семьи

Доступность получения общего образования детьми – инвалидами и детьми с нарушениями в интеллектуально-познавательной сфере обусловлена многими разновидностями обучения в нашей школе:

- индивидуальное обучение на дому;
- обучение в специальных (коррекционных) классах VII и VIII видов;
- экстернат;
- дистанционное обучение.

Обучение школьников ведется по:

- программам общеобразовательных учреждений по учебным предметам, утвержденным Министерством образования и науки Российской Федерации;
- программам специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида под редакцией В.В.Воронковой. утвержденным Министерством образования и науки Российской Федерации;
- программам для общеобразовательных учреждений. Коррекционноразвивающее обучение. Начальные классы. Составитель сборника программ Л.А.Вохмянина. Рекомендованы Департаментом общего среднего образования Министерства образования РФ, рекомендованы Управлением специального образования Министерства образования РФ.

Материально-техническое обеспечение образовательной деятельности

- 1 учебная мастерская профильного обучения
- 1 кабинет пропедевтики трудового обучения
- кабинет педагога психолога
- спортивный зал
- музыкальный кабинет
- библиотека
- 1 логопедический кабинет
- медицинский кабинет

На каждого обучающегося с ОВЗ в нашей школе заводится:

- карта индивидуального развития, в которой педагог, психолог и медицинские работники намечают мероприятия способствующие психофизиологическому развитию детей;
- на каждого обучающегося специальных (коррекционных) классов заводится Дневник наблюдения за динамикой развития, в которых педагоги раз в полугодие отмечают достижения или неудачи детей в процессе обучения.

Процесс здоровьесбережения в МКОУ «ООШ №4» осуществляется следующими специалистами:

- Учителя школы;
- Фельдшер школы;
- Работники столовой;
- Учителя физкультуры;
- Учитель-логопед;
- Педагог-психолог.

Профессиональное определение выпускников 9-х специальных (коррекционных) классов VIII вида:

- 97% обучение в ПТУ города Фролово или Волгоградской области
- 3% не обучаются дальше (в связи с особенностями заболевания)

Обучающиеся специальных (коррекционных) классов нашей школы участвовали в:

- Городской экологической акции «Тишина»;
- Выставке детского творчества «Дети, техника, творчество»;
- Выставке детского творчества «Рождественские сувениры»;
- Фестивале для детей с ограниченными возможностями здоровья в городе Волжском;
- Городском спортивном празднике "Папа, мама, я спортивная семья";
- Международной интеллектуальной викторине для детей с ограниченными возможностями здоровья «Лучики надежды»;
- Международной интеллектуальной викторине для детей с ограниченными возможностями здоровья «Знайкины друзья»;
- Всероссийской акции «Спорт, как альтернатива вредным привычкам».

Основные направления ближайшего развития образовательного учреждения:

- качественное психолого-социально-педагогическое сопровождение детей в процессе обучения и воспитания, консультирование родителей и учащихся, помощь в определении образовательного маршрута;
- обновление содержания, технологий обучения детей, освоение новых возможностей получения образования особенными детьми;
- подготовка к обучению детей с особыми образовательными потребностями в условиях дистанционного обучения;
- способствовать реализации законных прав граждан с инвалидностью и особыми образовательными потребностями.

Проблемы, которые возникают у коллектива нашей школы на протяжении нескольких лет:

- не хватает методических рекомендаций по организации образовательного процесса в специальных (коррекционных) классах VII и VIII видах (особенно среднее звено VII вида);
- не хватает сообщества учителей и школ, находящихся в таких же образовательных условиях;
- введение ФГОС, реализация которых в специальных (коррекционных) классах недостаточно понятна в реализации;
 - нехватка молодых специалистов.

Литература:

- 1. Закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992 N 3266-1
- 2. Устав МКОУ «ООШ №4 имени Ю.А.Гагарина» городской округ город Фролово.
- 3. Лицензия на право ведения образовательной деятельности № 683 от 23.09.2011г.

Медведева Т.В.

Формирование речи у детей с сенсомоторной алалией с выраженной умственной отсталостью

Проведённое диагностическое обследование речи умственно отсталых учащихся школы в начале учебного года, выявило группу детей с диагнозом сенсомоторная алалия. Для эффективной коррекционной работы, направленной на формирование речи указанных учащихся была создана программа индивидуальных логопедических занятий на основе методических материалов по работе с детьми, имеющими диагноз моторная и сенсорная алалия (Кирилловой Е.В., Бурлаковой М.К., Румянцевой О.А., Старосельской Н.Е.) и комбинированные слухоречевые расстройства (Жуковой О.С., Королевой И.В.), а также с аутичными детьми (Нуриевой Л.Г.).

Алалией специалисты называют нейропсихологический симптом, который характеризует полное или частичное отсутствие речи у детей при

нормальном развитии слуха, обусловленное недоразвитием или поражением речевых центров. В зависимости от того, какие речевые центры были повреждены, различают две основные формы алалии: моторную (недоразвитие активной речи) и сенсорную (недоразвитие понимания речи). Патологию развития речи, при которой отмечаются признаки, характерные и для моторной, и для сенсорной алалии, называют сенсомоторной алалией.

Поражения различных областей коры головного мозга вызывают нарушения развития речевых и неречевых функциональных систем. речевого расстройства при алалии сводится недоразвитию речевой функции. У ребёнка с алалией не развивается «языковая способность», которая дана человеку от природы. Страдает не а практически все стороны речи - и какая-то одна, фонематическая, лексико-грамматическая, И синтаксическая. Оказываются несформированными операции порождения и оформления целом формируются высказывания. В онжом сказать, ЧТО не психофизиологические обеспечивающие усвоение, механизмы, воспроизводство и адекватное восприятие знаков языка: речь ребёнка с «переводится» акустического двигательный языка не на (артикуляционный). Органы артикуляции (язык, губы, голосовые связки) могут двигаться, объём их движений не ограничен, но они не получают команд о том, как двигаться, что именно делать. В результате звуки произносятся искажённо, часто всякий раз по-разному. Это, безусловно, отражается и на способности произносить слова. Кроме того, ребёнок не может найти правильную последовательность звуков в слове, слов во фразе. В тяжёлых случаях речь ребёнка долгое время остаётся на уровне отдельных звуков, слов. У такого ребёнка нарушены и другие виды произвольных движений, поэтому его чрезвычайно трудно обучить какимлибо бытовым навыкам. Также у ребёнка наблюдаются страхи, тревога, двигательных операций формирования сложность снижается мышечный тонус, обедняется мимика, ребенок не стремится к контакту, не выражая при этом никаких эмоций, или наоборот агрессивен с окружающими.

Исследования показывают, что при алалии имеют место выраженные, но множественные повреждения коры головного мозга обоих полушарий. При односторонних повреждениях мозга речевое развитие осуществляется за счёт компенсаторных возможностей здорового полушария. повреждениях обоих полушарий (билатеральных) компенсация становится невозможной или резко затруднительной [3]. Коррекцию речевых расстройств у детей с подобным ходом развития следует начинать как онжом раньше, так как требуется очень длительный систематической работы специалистов (психолог, логопед, медицинский, музыкальный работник). Даже в условиях комплексной, целенаправленной работы сформировать развитую коммуникативную речь у неговорящего ребенка очень трудно.

Категория детей, на которых ориентирована данная программа формирования речи, - умственно отсталые дети (диагноз: F-70, F-71) начальной ступени обучения СКОШ VIII вида с речевым диагнозом-сенсомоторная алалия.

Логопедическая работа с умственно отсталым ребёнком-алаликом особенности, возникает необходимость применения специфических видов работ, методов и приёмов. Такие дети обнаруживают большие трудности в общении и обучении в связи с отсутствием собственной речи. Поэтому логопедическая работа с умственно отсталым ребёнком-алаликом не сводится только к тому, чтобы обучить его правильно произносить звуки речи. В неё входит формирование всех компонентов речи. Предлагаемая программа «Формирование речи у детей с сенсомоторной алалией с выраженной умственной отсталостью» является индивидуальной. Может быть дополнена в зависимости от дефекта и сопутствующих нарушений. Программа коррекционную направленность обучения, реализуется на подробного и тщательного психолого-педагогического изучения личности ребёнка, сотрудничества педагога с родителями, а также рубежного диагностирования безречевого ребёнка на этапах развития.

Основная цель программы - вызвать подражательную речевую деятельность детей в форме любых звуковых проявлений и расширить объём понимания речи. Программа включает в себя несколько разделов. Целью раздела «Развитие психологической базы речи» является развитие внимания, слухового и зрительного восприятия, памяти, мышления, мелкой и общей моторики, тактильного гнозиса. Необходимо отметить, что в структуре нарушения указанной категории детей имеются и неречевые нарушения. В план коррекционной работы включаются упражнения, способствующие произвольности этих процессов, так как они запускают речь и организуют учебную деятельность ребёнка. Раздел «Развитие восприятия и понимания речи» формирует понимание обращенной речи и накопление пассивного предметного и глагольного словаря. При формировании пассивного словаря детям предлагается запомнить названия игрушек, частей тела, посуды, мебели, транспорта, домашних и диких животных, птиц, насекомых, овощей, фруктов, одежды, продуктов, цветов при помощи предъявляемых предметных картинок. По теме «Семья» можно использовать фото членов семьи в качестве дидактического материала. Формирование глагольного пассивного словаря начинается с названий действий, совершаемых ребёнком самостоятельно (спит, ест, сидит, стоит, бежит, прыгает, катает, гуляет, умывается, купается, кричит, говорит и т.д.). Кроме того, ребёнок должен знать названия действий, совершаемых близкими ему людьми. Этот словарь может ограничиваться названиями лишь тех действий, которые он неоднократно наблюдал (читает, пишет, рисует, варит, чинит, режет, моет и т.д.), или действий, происходящих дома, на улице (машина едет, гудит, остановилась; листья падают, лежат). Цель раздела «Активизация речевого подражания» - это формирование потребности подражания слову взрослого. На начальном этапе подражательные речевые реакции могут выражаться в любых звуковых комплексах. В речевую практику ребёнка вводится плавное произнесение на одном выдохе ряда гласных с постепенным наращиванием их количества: ау, ауи, ауиэ и т.д. Затем ребёнку предлагают произносить ряд гласных, меняя их место в ряду. По просьбе логопеда (с предварительным озвучиванием педагогом) ребёнок подражает крикам животных, птиц и людей. Раздел «Развитие собственной экспрессивной речи» предполагает формирование базовых параметров слова и формирование фразовой речи.

Одно из главных условий логопедической работы с детьми, которым недоступно элементарное словоизменение - это включение в работу упражнений, способствующих развитию смысловой стороны речи. В экспрессивную речь переводится только то, что ребёнку понятно и имеется в его импрессивной речи. Также необходимо использование в коррекционной работе приемов визуализации при построении речевого высказывания. Подобные виды заданий используются при работе с детьми, имеющими комбинированные слухоречевые расстройства [4].

Важным этапом в работе является формирование указательного жеста и работа над жестами «да», «нет». Спонтанное применение жестов «да», «нет» и указательного жеста детьми, страдающими выраженной умственной отсталостью с сенсомоторной алалией, формируется с особой сложностью, что чрезвычайно затрудняет общение с этими детьми. Специальные упражнения позволяют сформировать эти жесты и ввести их в ежедневное общение ребенка с близкими людьми.

На занятиях педагог регулярно задает ученику вопросы: «Ты взял картинки?» «Ты убрал картинки?», побуждая его утвердительно кивнуть головой. Если ребенок не делает этого самостоятельно, следует слегка нажать ладонью на затылочную область его головы. Как только жест стал получаться, пусть с помощью рук педагога, вводим жест «нет». Сначала используем те же вопросы, но задаем их, пока задание не завершено. Затем жесты «да», «нет» употребляются в качестве ответов на различные вопросы.

Одновременно отрабатывается указательный жест. К словесным инструкциям «Возьми», «Положи» добавляем еще одну: «Покажи». Педагог фиксирует кисть ребенка в положении жеста и учит четко устанавливать палец на нужном предмете или картинке [7]. У умственно отсталых детей с диагнозом F-71 формирование указательного жеста проходит с особой трудностью. Применяемый нами на практике приём

даёт свои положительные результаты. На начальных этапах формирования указательного жеста и жестов «да», «нет» мы используем вложенный в руку ребёнка колокольчик. По инструкции педагога колокольчиком ребёнок может выделить предметную картинку или предмет из группы, может выразить согласие при положительном ответе на вопрос.

Артикуляторные уклады у ребёнка формируются логопедом в зависимости от его готовности к произнесению того или иного звука. Важно добиться произвольного произношения 5-6 звуков и попытаться в простейшие звукоподражательные слова, привязав к слить определенным ситуациям, которые легко воспроизводить. Например, пропевая звук «и», ребенок высоко подпрыгивает, держась за руки взрослого; «б» сопровождается похлопываниями ладошками по надутым щёчкам. Закрепив стереотип произнесения отработанных лепетных слов, можно расширять их ситуативное употребление, при этом работая над вызыванием следующих звуков. В ряде случаев звуки появляются спонтанно под влиянием развития словаря. Если ребенок совершенно не способен повторить за педагогом даже те звуки, которые имеются в его непроизвольных вокализациях, то приходится прибегать к механическому формированию артикуляционных укладов и комплектованию из них простых слов [там же]. Можно сочетать в работе зрительное восприятие артикуляции звука (а- широко открыт рот, и- губы в улыбке, у- губы одновременного трубочку, предъявления артикуляции), слуховое восприятие звука (произнесение звуков педагогом) и графическое предъявление буквы. То есть, вместе со звуком мы артикуляцией, знакомим ребёнка буквой И механически сформированной.

На всех этапах работы необходимо включение в работу приёмов логопедического массажа. Основное, чего мы должны добиться при проведении массажа, — это осознанное ребенком расслабление языка, поднятие его вверх и легкое прикусывание кончика языка передними зубами [там же].

Оправдано использование в работе приёмов логопедического массажа, предложенные Бурлаковой М.К. [2]. Продольное поглаживание языка от середины к кончику; поперечное поглаживание от средней линии языка к боковым краям; разминание языка легкими давящими движениями; захват кончика языка носовым платочком и перебирание; подведение пальцев под язык и энергичное поглаживание вдоль подъязычной связки (уздечки) по направлению к кончику языка, при этом следует стремиться приподнять язык к верхним передним зубам. Проводить массаж удобнее мизинцами, нужно 20-30 секунд ребенку давать Продолжительность массажа – от 30 секунд до 3-4 минут. После сеанса массажа, используя зрительно-слуховой метод, переходим к вызову отдельных звуков. Занимающийся с ребенком педагог должен четко осознавать движение органов артикуляции и утрированно произносить вызываемый звук. Краткие рекомендации по вызову каждого звука и описание артикуляционных укладов в алфавитном порядке можно найти у Бурлаковой М.К. [там же].

Важное значение в логопедической работе приобретают упражнения для тренировки и подвижности мышц губ и щек, для развития мимикоартикуляторных мышц, для тренировки подвижности мышц языка по авторской методике Блыскиной И.В. [1].

Необходимым условием реализации данной программы является проведение диагностики для организации наблюдения и фиксирования изменений в развитии общения и речи ребёнка. В ходе диагностики решаются, к примеру, следующие задачи: выявление индивидуальных особенностей безречевого ребёнка, от которых зависит эффективность занятий; умение находить оптимальные способы воздействия на поведение каждого школьника; отслеживание развития составляющих коммуникативной деятельности и, соответственно коррекция приёмов работы с каждым учеником. При рубежной диагностике мы применяем карту коммуникативного развития ребёнка, составленную Кирилловой Е.В., кпн, доцентом кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ДПО АПК и ППРО [5].

Мы предполагаем, что в ходе логопедической работы по данной программе учащийся должен научиться: понимать и выделять из речи названия окружающих предметов и действий с ними (в соответствии с изученными лексическими темами);называть некоторые части тела и лица (голова, ноги, руки, глаза, рот, уши т.д.), одежды (карман, рукав и т.д.);обозначать наиболее распространённые действия (сиди, стой, пой, ешь, пей, иди), некоторые свои физиологические и эмоциональноаффективные состояния (холодно, тепло, больно и т.д.); выражать желания с помощью простых просьб, обращений; отвечать на простые вопросы одним словом или двусловной фразой без использования жеста; в отдельных случаях допускается употребление звукокомплексов. При этом предъявляются требования фонетической К правильности высказывания, но обращается внимание на грамматическое оформление.

Таким образом, мы считаем, что разработанная нами программа «Формирование речи у детей с сенсорномоторной алалией при выраженной умственной отсталости» призвана помочь эффективно и доступно установить эмоциональный контакт с неговорящим ребенком, снять напряжение, развивать предпосылки позитивного общения, развивать восприятие, память и внимание, формировать потребности подражания слову взрослого, используя соответствующие упражнения и игры, способствовать развитию собственную речь.

Литература:

- 1. Блыскина И.В. Комплексный подход в коррекции речевой патологии у детей. Спб: Детство-Пресс, 2010.
- 2. Бурлакова М.К. Коррекция сложных речевых расстройств: Сб. упражнений. М., 1997.
- 3. Волкова Л.С. Логопедия. М.: Просвещение, 1989.
- 4. Жукова О. С, Королева И. В., 2001.
- 5. Кириллова Е.В. Логопедическая работа с безречевыми детьми: Учебно-методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2011.
- 6. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Фомрирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. Спб, 2001.
- 7. Нуриева Л.Г. Развитие речи аутичных детей. М.: Теревинф, 2003.

Митина Н.Н.

Современная система коррекционно-развивающего обучения в Волгоградской области: преимущества и проблемы

В настоящее время развитие учащихся, испытывающих трудности в обучении, стало достаточно актуальной и даже насущной проблемой существующий области. Хронически вопрос второгодничестве, 0 школьной неуспешности, социальной и психологической дезадаптации достаточно значительной части учащихся стимулирует психологическую науку и практику к активному поиску решения этой проблемы. Введение Министерством образования системы компенсирующего обучения (1992) г.) и её модификации - концепции коррекционно-развивающего обучения (1994) в систему образования, в настоящее время представляет новый подход к организации обучения учащихся с особенностями в развитии. При организации КРО рекомендуется использовать вариативные учебные планы, разноуровневые по содержанию и срокам обучения программы, методики диагностики развития индивидуально-И типологических особенностей таких учащихся. Реализация этой концепции в настоящее время особенно актуальна с ростом числа учащихся, попадающих в классы КРО.

Из экспериментального опыта работы по введению классов КРО на базе МБОУ «СОШ № 9 г. Михайловки» можно сказать, что есть весьма серьезные возможности, как в преодолении школьной дезадаптации, так и в оздоровлении всего учебно-воспитательного процесса. Так мониторинговое исследование эффективности системы коррекционного обучения на базе этого же образовательного учреждения, убедительно свидетельствует о весьма широких возможностях этой системы для успешного обучения и развития детей с задержкой психического развития.

В процессе 4-х летней экспериментальной работы было проведено сравнительное исследование нескольких весьма важных параметров, таких как качество образования, динамика психофизического здоровья, динамика

социально-психологических характеристик (самооценка, статус в коллективе, учебная мотивация, система ценностей), динамика овладения государственными образовательными стандартами в период обучения в начальной школе. По данным показателям сравнивались дети «группы риска», учащиеся классов КРО и учащиеся обычных классов. По всем без исключения параметрам в классах КРО наблюдается положительная динамика, что свидетельствует о том, что система коррекционного образования принесла безусловный и многофакторный позитив школьной практике, как для самих учащихся, так и для педагогического коллектива.

В современной психолого-педагогической практике коррекционно-развивающее образование системно преобразует весь учебный процесс. Школа, как развивающая среда приобретает характер адаптивной модели, повышает социально-педагогическую защищенность детей, познавательную мотивацию детей, стремление педагогов осваивать и использовать современные достижения психологической науки.

Однако, несмотря на то, что система КРО за столь короткий срок показала свою эффективность сейчас она переживает кризис и даже угрозу сворачивания. Сегодня учеными, педагогами-практиками, достаточно специалистами накоплено наблюдений, чтобы назвать основные причины, угрожающие КРО. Одной из самых существенных является введение дополнительных инструкций, регламентирующих отбор в классы КРО только через централизованные ПМПК. Начнем с того, что эти дополнительные и более поздние инструкции отметают важнейшее положение, прописанное как в соответствующем приказе Минобразования (1992), так и в приказе Московского комитета образования (1994) о том, что отбор детей в классы КРО производится психолого-педагогическими консилиумами школ. И это положение прописано не случайно, оно имеет под собой серьезное и весьма принципиальное обоснование.

Во-первых, психолого-педагогические консилиумы не только производят отбор в классы КРО, но и производят тщательную адресную диагностику уровня развития познавательной сферы детей, что затем определяет содержание индивидуальных программ, за что, как правило отвечает исключительно школа, а не ПМПК.

Во-вторых, школьный консилиум имеет дело с вполне обозримым количеством детей, в то время как ТПМПК должен диагностировать в короткие сроки, что конечно же не позволяет тщательно диагностировать проблему.

В-третьих, в ПМПК упор делается на психоневрологическое здоровье детей, в то время как при отборе в КРО речь идет не столько о здоровье, сколько о психосоциальном развитии и школьной готовности детей. Проблемы здоровья и проблемы развития близкие, но далеко не одинаковые. Школа же нацелена, прежде всего, на создание психолого-

педагогических условий для развития и обучения детей и отвечает за эти вопросы.

И, наконец нельзя забыть о проблеме родителей, поскольку у трудных детей, как правило, еще более трудные родители и ждать от них того, что они добровольно поведут ребенка на ПМПК как минимум нецелесообразно.

Сторонники отбора в систему КРО через ПМПК, как правило мотивируют свою позицию сложностью адекватной психологической диагностики детей консилиумами школ. Мы должны возразить этой позиции, прежде всего тем, что в настоящее время в связи с реальным становлением в нашей области школьной психологической службы и при дополнительном оснащении психологов необходимым диагностикокоррекционным инструментарием ППК вполне способны решать проблему диагностики. Кроме τογο, В положении коррекционного и компенсирующего обучения первый год обучения несет также диагностические функции, что позволяет школам области в полной мере уточнять результаты первичной диагностики и дополнительно определять режим и программы индивидуально-типологического обучения летей.

отдать Необходимо также должное системе подготовки переподготовки учителей начальной школы и школьных психологов. Так в области начали открываться целевые факультеты специальной психологии, в сфере повышения квалификации педагогов значительное место занимают методики коррекционно-развивающего и профилактического обучения. Однако по прежнему открытым является вопрос о разработке и введении в учебные планы специального блока программ, практических занятий, что в частности включало бы такие проблемы как природа отклоняющегося поведения, характеристика детей и семей группы риска, полный диагностический инструментарий для разных возрастов детей с ОВЗ.

Очевидным остается факт создания при областных управлениях образованием научно-методических советов, куда бы входили представители альтернативных научных школ, опытные практики, которые оказывали бы психолого-педагогическую и методическую поддержку как педагогам КР образования, так и трудным семьям. При организации такой работы ведущими принципами КРО В области должны дифференциация в обучении, интеграция в урочной и внеурочной Наша общая задача и педагогов, и психологов, и образованием создать все необходимые управленцев условия практической реализации этого принципа в ОУ области.

Ничепорчук Т.П., Шевлякова Е.И.

Полифункциональная среда сенсорной комнаты — дополнительный инструмент в коррекционной работе учителя-логопеда с детьми с ограниченными возможностями здоровья

На базе MOV детского сада № 279 Красноармейского района г. Волгограда функционируют 11 групп: 4 группы общеразвивающей направленности, 4 группы комбинированной направленности для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, 3 группы «Особый ребёнок».

Группу «Особый ребёнок» посещают дети с детским церебральным параличом, синдромом Дауна, с РДА, с умственной отсталостью и с множественными нарушениями в развитии. Уровень двигательного, познавательного развития носит сугубо индивидуальный характер, но уровень речевого развития в основном у всех детей носит системный характер, т.е. нарушены все компоненты речи: фонетико-фонематическая сторона, лексико-грамматический строй, связная речь. Речевые расстройства у детей с ограниченными возможностями здоровья характеризуются стойкостью и устраняются с большим трудом.

Успешность физического, умственного, эстетического воспитания и развития в значительной степени зависит от уровня сенсорного развития детей, т.е. от того, насколько хорошо ребёнок слышит, видит, осязает окружающее; насколько качественно он может оперировать этой информацией и насколько точно он эти знания может выразить в речи.

Еще Л.С. Выготский обратил внимание на то, что «в основе формирования и развития высших психических функций лежит сложный интеграции внешнего мира внутренний». Он придавал решающее значение процессу восприятия развития ДЛЯ речи, считая, ребёнок может говорить мыслить что И только воспринимая: «Развитие восприятия различной модальности создает ту первичную базу, на которой начинает формироваться речь», а так же психическое развитие и развитие интеллектуально-познавательной сферы.

саду сенсорная нашем детском комната является способствующим многофункциональным комплексом, оптимизации Это организованная специальным образом среда, развития ребёнка. наполненная различного рода стимуляторами, которые способствуют развитию психических процессов, воздействуют на органы чувств, вестибулярный аппарат, позволяют успешно решать задачи развития речи, осуществлять коррекцию личностных особенностей ребёнка.

В зависимости от уровня речевого развития, а также от формы основной патологии и сопутствующих заболеваний, занятия в сенсорной комнате направлены на решение следующих логопедических задач: снятие мышечного и психоэмоционального напряжения; достижение состояния релаксации и душевного равновесия; формирование лексико-

грамматических категорий и развитие связной речи за счёт создания обогащённой мультисенсорной среды; стимуляция речевой функции и ослабленных сенсорных функций (зрение, осязание, слух и т.д.); развитие двигательных функций; создание положительного эмоционального фона.

Работа в сенсорной комнате основывается на нескольких принципах:

I принцип – индивидуальный подход

Занятия в сенсорной комнате учитель-логопед разрабатывает с учётом основной патологии, степени нарушения (опираясь на рекомендации врача невролога), общего и эмоционального состояния. При составлении индивидуального плана занятий, учитывает возраст ребёнка, корректирует время проведения занятий и форму (индивидуальная или групповая).

II принцип – этапности

Учитель-логопед постепенно знакомит ребёнка с интерактивным оборудованием и его возможностями. По мере овладения ребёнком различными навыками, педагог постепенно усложняет задания, варьируя степень и интенсивность воздействия, решая непосредственно коррекционно-логопедические и задачи.

III принцип – преемственности

Логопед составляет занятия с учётом уровня речевого развития ребёнка. Данные фиксируются в индивидуальной программе развития, которую также заполняют педагоги группы, педагог-психолог, учительдефектолог, музыкальный руководитель, инструктор ЛФК. В соответствии с показателями подбираются развивающие, коррекционные занятия.

IV принцип – непрерывности

Все специалисты работают в тесной взаимосвязи друг с другом, отслеживая динамику развития ребёнка. И это даёт возможность предоставлять родителям наиболее полную информацию об актуальном уровне развития ребёнка и его потенциальных возможностях, о зоне ближайшего развития, чтобы работа, начатая по сенсорной коррекции, была продолжена ими дома.

Противопоказаний к проведению в сенсорной комнате практически нет, но есть ограничения, которые определяет врач невролог:

- страдающим ранним детским детям, аутизмом, детям эписиндромом, судорожной готовностью, не рекомендовано использовать мигающие, сверкающие, раздражающие стимулы, а также ритмичную категории свойственна индивидуальная Для этой детей музыку. непереносимость (избирательность) одного или нескольких сенсорных стимулов, гиперчувствительность к звукам или цветовым стимулам, неприятие тактильного взаимодействия;
- при работе с гипервозбудимыми детьми (с дефицитом внимания, двигательной расторможенностью) необходимо снижать нагрузку, исключать элементы активной стимуляции;

- при работе с тревожными детьми следует исключать резкие переходы от одного стимула к другому.

Важным преимуществом сенсорной комнаты в реабилитационном процессе является возможность проведения комплексной коррекции. В одном занятии можно развивать и мелкую моторику через игры со светооптическими нитями, и воображение через рассматривание и описание фантастических узоров, а так же снижать эмоциональную напряжённость через релаксацию. Занятия в сенсорной комнате помогают совершенствованию активных, самостоятельных двигательных навыков, манипулятивной деятельности, овладению схемой тела, зрительномоторной координации.

Упражнения, проводимые в сенсорной комнате.

Важнейшее условие правильной артикуляции звуков — это сильная направленная воздушная струя. Обучать детей этому в сенсорной комнате, можно с использованием подвесного модуля «Звёздный дождь».

Как показывает опыт у детей со сложными речевыми нарушениями дыхание поверхностно, аритмично, объём выдыхаемого воздуха настолько уменьшается, что его не хватает на произнесение целой фразы. Поэтому упражнения, направленные на развитие речевого дыхания, целесообразно проводить и в сухом бассейне. Например, такие упражнения как «Розовый слон», «Серый волк», «Быстроногая лошадка» и др.

Для активизации нижнего диафрагмального дыхания, хороши мячифитболы. Упражнения отлично расслабляют детей и снимают напряжение с мышц шеи и плечевого пояса, при функциональной нагрузке у них реже наблюдаются синкинезии.

Многие дети испытывают затруднения в работе перед зеркалом, плохо понимают инструкции логопеда. Большинство из них затрудняются в ориентировке в схеме собственного тела, не знают понятия правой и левой стороны, названия частей лица. Некоторые дети, первоначально стесняются показать свой язычок, выполнить определённую артикуляционную позу. Поэтому, ознакомление с собственным телом детей и умение ориентироваться в нём, можно провести в сенсорной комнате перед «Кривым зеркалом». Дети видят себя во весь рост, убеждаются, что их тело – это две совершенно одинаковые половины. А через игровые упражнения перед «Волшебным зеркалом», мимикой эмоциональное состояние человека огорчение, удивление). Они с удовольствием «превращаются» в различных животных, изображают их повадки. Активная работа мышц тела и лица, мимические и пантомимические проявления чувств, обеспечивают эмоций детей, легко расслабиться разрядку помогает ИМ раскрепоститься.

В сенсорной комнате можно проводить игры, направленные на развитие тактильной чувствительности, например, игру в «Волшебный

мешочек». В зависимости от темы занятия в непрозрачный мешочек кладут разнообразные по форме, материалу предметы. Ребёнок находит предмет по названию. Для детей, имеющих проблемы внимания, не стоит класть в мешочек много предметов. Для начала можно положить один предмет и попросить на ощупь угадать, что это такое.

Игры с тактильными шариками (шарики, выполненные из разных по текстуре материалов). Данные игры способствуют развитию умения подбирать прилагательные к существительному, учат образовывать относительные прилагательные от существительных. С помощью тактильных шариков можно формировать лексический строй речи, развивать антонимический словарь детей (твёрдый-мягкий, пушистый-гладкий), уточнять значение и правильное использование в речи предлогов (за, около и др.).

Дети со сложными речевыми дефектами имеют явные недостатки в развитии мышц кистей рук, тонких дифференцированных движений, графомоторных навыков. Одним из эффективных направлений коррекционной работы в этой области является самомассаж. Упражнения для развития мелкой моторики можно выполнить с помощью сенсорного панно «Умные ладошки» и «Калейдоскоп», предложив детям игры: «Двигаемся по прорезям», «Скажи наоборот», «Умелые пальчики» и т.д.

Предназначенный для развития сенсорно-тактильной сферы ребёнка игровой модуль «Сенсорная тропа», учитель-логопед может широко использовать для коррекции речевых нарушений. Например:

- ходьба по сенсорным дорожкам с проговариванием речевого материала по теме занятия: Ру-ру-ру продолжаем мы игру.
- двигательные упражнения на сенсорной дорожке с одновременным произнесением текста с различной высотой, силой голоса:

«Папины ноги идут по дороге: ТОП-ТОП. Мамины ноги идут по дороге: Топ-Топ. Детские ножки бегут по дорожке: топ-топ-топ».

С пучком фиброоптических волокон с боковым свечением «Звёздный дождь» можно взаимодействовать, обматывая светящиеся волокна вокруг себя, перебирая их в руках. Можно прятаться за ними, наблюдая за окружающим пространством из-за струй «Звёздного дождя». Пространство между стеной и волокнами может использоваться, как «уголок уединения», как оборудование для игровой деятельности по ситуациям сказок, волшебных историй.

Сенсорный «Домик чудес» и различные дидактические наборы, игры, такие, как «Сравни и подбери», «Назови форму и цвет», «Составь целое», «Определи сколько», помогают расширять представления детей об окружающем мире, знакомят с предметами, их свойствами и назначением, обогащают словарь, развивают речь, помогают в обучении узнавать и называть цвет, форму, величину, количество предметов, выполнять различные действия с ними, распознавать их в окружающем пространстве.

Развитию мелкой моторики рук способствует проведение пальчиковой гимнастики в воде с использованием гидромассажёра для рук. как «Кораблик», «Пароход с трубой», «Рыбка». Проводятся игры, движениями Выразить свои эмоции рук помогает музыкальное сопровождение, используемое в ходе занятия. Музыкальные фрагменты используются и при проведении релаксации, когда дети под музыку выполняют движения пальчиками в соответствии с ритмом и характером произведения. Под тихую музыку – медленные движения, под громкую – быстрые, с опусканием рук на разную глубину. Часто, дети с особыми образовательными потребностями затрудняются в выражении своих переживаний из-за недостаточного развития вербального бедности представлений. Использование игр с водой может оказаться им весьма полезной. Во время игр происходит комментирование всего, что делает и видит ребёнок, побуждение к повторам, к выражению впечатлений в речи. Этому способствуют игры: «Кто внимательней?», «Назови цвет», «Найди шар такого же цвета» и др.

Театр теней с помощью проектора «Мерцающие огни» больше всего нравится детям, благодаря своей таинственности и загадочности, это не только интересное, но и полезное развлечение для детей разного возраста. Игра в театр — это один из видов ролевых игр для детей. В процессе игры развивается мелкая моторика, зрительно-пространственная координация, формируются лексико-грамматические категории и связная речь.

<u>Аромолампа и набор ароматических масел</u> дает возможность не только расширять диапазон чувствительности к запахам, совершенствовать вкусовые ощущения, но и помогает обогатить словарный запас, создать особую ассоциативную связь новых слов и запахов. Особенно актуально данное оборудование при изучении таких тем как: «Цветы садовые и полевые», «Деревья», «Продукты питания» и т.д.

Развитию произвольных движений глаз, умению сосредоточиться на объекте, а также координации движений глаза и руки способствует «Воздушно-пузырьковая колонна». Дети всегда с увлечением играют в игры: «Куда плывут рыбки», «Расскажи что делают», «Сосчитай рыбок». Помещая разметку на колонну, можно предложить игру «Вверху-внизупосередине» для развития пространственной ориентировки у детей. Для формирования предложно-падежных конструкций – игру «Над-под». Безопасная «пузырьковая колонна» с мягкой платформой эффективна в работе с детьми с задержкой речевого развития, речевым негативизмом. Завораживающее неповторимый зрелище И оптический эффект расширения пространства не оставит детей равнодушными. А если прижаться к трубке, можно ощутить и нежную вибрацию.

Игры со <u>звучащими коробочками</u> (имеющими разные наполнители: песок, бисер, болты, крупа и др.) способствуют развитию творческого воображения, совершенствуют умение дифференцировать неречевые

звуки, развивают слуховые анализаторы, развивают произвольное внимание, память, помогают в автоматизации поставленного звука.

<u>Фибероптическое панно «Звёздное небо»</u> используется в ходе логопедических занятий по формированию представлений о космосе и звёздах, занятий астрономией, тематических занятий по сказочным сюжетам и для релаксационных занятий.

Световой проектор «Жар-птица» и прибор динамической заливки света «Меркурий» со светоотражающим экраном позволяют детям увидеть на противоположной стене картинки движущихся форм различной тематики (животные, растения, природа, облака, подводный мир, далекий космос).

Зеркальный шар с мотором — луч света, отражаясь от зеркального шара, подвешенного к потолку, превращается в бесконечное множество «зайчиков», которые, словно маленькие звездочки, плавно скользят по стенам, потолку и полу, меняя цвет. В сочетании со спокойной музыкой, эти блики создают ощущение сказки, героем которой вы стали.

Совершенно очевидно, что использование сенсорной комнаты в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья имеет ряд преимуществ, которые делают их использование максимально востребованным:

- с помощью сенсорной комнаты учитель-логопед имеет возможность заинтересовать дошкольников, пробудить в них любознательность, завоевать их доверие, и найти такой угол зрения, при котором даже обыденное становится удивительным;
- многообразие материалов, стимуляторов сенсорной комнаты позволяет активизировать ощущения, восприятия, зрительно-двигательную координацию;
- каждое занятие с использованием сенсорной комнаты вызывает у детей эмоциональный подъём, даже малоактивные дети принимают активное участие в занятии. Практика показывает, что дети быстрее запоминают материал, выполняют логопедические задания с увлечением и интересом, что позволяет повысить детскую активность, любознательность.

Считаем, что полифункциональная среда сенсорной комнаты — дополнительный инструмент в коррекционной работе учителя-логопеда с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Литература:

- 1. Жевнерова Л.В., Баряева Л.Б, Галлямова Ю.С. Сенсорная комната волшебный мир здоровья.- СПб.: «ХОКА», 2007
- 2. Колос Г.Г. Сенсорная комната в дошкольном учреждении. Москва: «Аркти», 2008
- 3. Титарь А.И. Игровые развивающие занятия в сенсорной комнате. Москва: «Аркти», 2009

Новикова О.В.

Метод моделирования как средство развития психических процессов дошкольников с задержкой психического развития

Актуальными и перспективными на сегодняшний день являются исследования педагогов и психологов, которые показали, что основой служит умственных способностей овладение действиями замещения и наглядного моделирования. На основании положения Л.С.Выготского о зоне актуального и ближайшего развития, показывающего, что процесс развития не совпадает с процессом обучения, а идет вслед за ним; технология наглядного моделирования позволяет дефектологу предъявлять задания «на шаг раньше», выполнение которых возможно с незначительной помощью. Эти коррекционные задания, «зашифрованные» в наглядной модели, стимулируют и активизируют детей, способствуют переводу знаний, умений и навыков из зоны ближайшего в зону актуального развития.

Задержка психического развития проявляется в замедленном темпе созревания эмоционально-волевой сферы и в интеллектуальной недостаточности, которая проявляется в том, что интеллектуальные способности ребенка не соответствуют возрасту.

отставание своеобразие обнаруживается Значительное И мыслительной деятельности. У всех детей с ЗПР наблюдаются недостатки памяти, причем это касается всех видов запоминания: непроизвольного и произвольного, кратковременного и долговременного. Отставание в мыслительной деятельности наиболее ярко проявляются в процессе компонентами мыслительной решения задач, связанных такими деятельности, как анализ, синтез, обобщение и абстрагирование.

Таким образом, одним из перспективных направлением совершенствования процесса коррекционно-развивающего обучения детей дошкольного возраста с ЗПР является использование наглядного моделирования.

При экспериментальном обследовании дошкольников (П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, С.Н. Карпова, Д.Б. Эльконин) выяснилось, что многие знания, которые ребёнок не может усвоить на основе словесного объяснения взрослого или в процессе организованных взрослым действий с предметами, он легко усваивает, если эти знания дают ему в виде действий с моделями, отражающими существенные черты изучаемых явлений.

Доступность метода моделирования для дошкольников показана была психологами А.В. Запорожцем, Л.А. Венгером, Н.Н. Подьяковым, Д.Б. Элькониным. Она определяется тем, что в основе моделирования

лежит принцип замещения: реальный предмет может быть замещён в деятельности детей другим предметом, изображением, знаком.

Под «моделью» в педагогике и психологии понимается система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства, качества и связи предметов.

Моделирование - представляет собой продукт сложной познавательной деятельности, включающей, прежде всего мыслительную переработку исходного чувственного материала по очищению от случайных моментов (В.В. Давыдов).

В современной научно-педагогической литературе моделирование рассматривается как процесс применения наглядных моделей (Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко). Научные исследования и практика подтверждают, что именно наглядные модели являются той формой выделения и обозначения отношений, которая доступна детям дошкольного возраста (Леон Лоренсо С., Л.М. Хализеева и др.). Использование заместителей и наглядных моделей развивает умственные способности дошкольников. У ребенка, владеющего внешними формами замещения и наглядного моделирования (использование условных обозначений, чертежей, схематических рисунков и т.п.), появляется возможность применить заместители и наглядные модели в уме, представлять себе при их помощи то, о чем рассказывают взрослые, предвидеть возможные результаты собственных действий.

Метод наглядного моделирования помогает ребенку зрительно представить абстрактные понятия (звук, слово, предложение, текст), научиться работать с ними. Это особенно важно для дошкольников с задержкой психического развития, поскольку мыслительные задачи у них решаются с преобладающей ролью внешних средств, наглядный материал усваивается лучше вербального.

Научные исследования и практика подтверждают, что именно наглядные модели являются той формой выделения и обозначения отношений, которая доступна детям дошкольного возраста. Ученые также отмечают, что использование заместителей и наглядных моделей развивает умственные способности дошкольников.

Следовательно, актуальность использования метода наглядного моделирования в работе с дошкольниками с ЗПР состоит в том, что: деятельность с непосредственно воспринимаемыми моделями позволяет детям уже на уровне наглядно-образного мышления усваивать знания и умения, понимать некоторые принципы, связи и закономерности, лежащие в основе явлений и предметов. По данным исследований А.М. Сиверио направленное на развитие способности наглядному моделированию, общую развивает умственную способность логическому мышлению вообще.

В представленной статье предлагаются различные варианты моделей и последовательность их введения в работу с детьми. С помощью моделей у детей развивается способность к пространственному мышлению, воображению, дети учатся сравнивать, обобщать, классифицировать; у них совершенствуется память, наблюдательность, речь; уточняются и упорядочиваются знания у детей, происходит осмысление информации, развивается самостоятельность. Использование моделей на занятиях обеспечивает мыслительную активность каждого ребенка, помогает педагогу отслеживать процесс усвоения материала.

Опыт показывает, что дети проявляют интерес к таким видам заданий. Кроме этого, модели помогают организовать детей в повседневной деятельности (в организации дежурств, в определении распорядка дня, самообслуживания, в развитии умений давать оценку и самооценку выполненной работы).

Задания, направленные на формирование у детей действия моделирования, включались в занятия по всем разделам программы воспитания и обучения детей, в организацию всех основных видов деятельности на протяжении двух лет пребывания детей в группе компенсирующей направленности для детей с задержкой психического развития.

Опираясь на исследования ведущих психологов, в своей работе мы использовали следующую последовательность обучения детей моделированию:

- 1. Отработка действий замещения как в направлении овладения широтой использования заместителей, так и в направлении постепенного усвоения их условного значения, перехода от предметов-заместителей к знакам, чисто условно обозначающим предмет.
- Построение и использование моделей пошаговых действий. Примерами таких моделей могут быть последовательность одевания, умывания, сервировки стола, различных трудовых процессов. Работая с данной моделью, дети учатся описывать порядок действий для достижения заданной цели, выполнять изображенную последовательность действий, действия, расставлять события правильной описывать неправильной ошибки последовательности И находить В последовательности действий.

Построение и использование мнемотаблиц. В основном мнемотаблицы носят в себе обучающую функцию. В основе мнемотехники лежит умение обозначать символами реальные образы, отражая общие признаки объекта (Т. Большева).

3. Суть мнемотаблицы – графическая аналогия, модель. Овладение приемами работы с мнемотаблицами значительно сокращает время обучения и одновременно решает задачу, направленную на

перекодирование информации, т.е. преобразование абстрактных символов в образы.

4. Создание моделей по собственному замыслу (модели последовательности эпизодов самостоятельно сочиненных сказок, рассказов, загадок, модели отношений сходства и различия между понятиями, схемы для заучивания стихов).

В обучении моделированию мы придерживались следующих этапов:

- 1. Использование готового символа или модели. На этом этапе взрослый демонстрирует детям готовый символ или модель. Происходит их рассматривание, разбор, перекодирование информации в образы, воспроизведение информации с опорой на символ либо модель.
 - 2. Составление моделей и мнемотаблиц совместно с воспитателями.
- 3. Самостоятельное составление либо придумывание моделей или мнемотаблии.

Учитывая, что ведущим видом деятельности является игра, все предлагаемые наглядные модели представлены в форме игр и игровых упражнений. Это делает их привлекательными, эмоционально-окрашенными. Использование наглядных моделей в игровых ситуациях позволяет эффективно и гармонично использовать коррекционный процесс, способствует проведению «игр-соревнований», «игр-викторин», «зарядка для ума», игр типа «путешествия».

Данная технология обладает вариативностью, гибкостью, многофункциональностью, так как «условность» легко принимается детьми и легко «стряхивается» с наглядной модели в зависимости от предъявленной речевой инструкции учителя – дефектолога.

Включение технологии наглядного моделирования в коррекционную работу позволяет эффективно осуществлять комплексный дифференцированный подход с учетом разных познавательных возможностей детей.

Варианты использования технологии наглядного моделирования в коррекционной работе по развитию психических процессов детей с ЗПР очень обширны и практически не ограничены. Введение в повседневную деятельность, углубление и усложнение, разработка новых — вот перспективы дальнейшего применения моделей в коррекционной работе.

Литература:

- 1. Гайсина Р.С. Моделирование на уроках ознакомления с окружающим миром // современные проблемы науки и образования. -2006. N
 vertow 1
- 2. Савенков А.И. Детские исследования в домашнем обучении // Исследовательская работа школьников. 2002. № 1. С. 34–45.
- 3. Савенков А.И. Маленький исследователь. Как научить дошкольника приобретать знания. Ярославль: Академия развития, 2002.

- 4. Савенков А.И. Теоретические, эмпирические и фантастические исследования в домашнем обучении // Исследовательская работа школьников. 2002. № 2. С. 73–78.
- 5. Фролова Л.А. Моделирование в процессе обучения русскому языку // Начальная школа: плюс минус. 2000. №5.

Пинюгина Е. А. Организация помощи детям с ЗПР в условиях дошкольных учреждений общего типа

Качество учебно-воспитательного процесса в значительной степени определяется тем, насколько учитываются и реализуются потенциальные возможности обучения и развития каждого ребенка, его индивидуальные особенности. Какими бы ни были физические или психические ограничения, рядом с ними у ребенка всегда есть резервы развития, использование которых может существенно улучшить качество его жизни.

Детям с задержкой психического развития необходимо создать оптимальные условия, которые бы помогли свести к минимуму последствия их расстройств. Им необходима помощь специалистов и, что самое важное, чуткое и доброжелательное отношение окружающих.

безоблачной картиной дошкольного 3a детства происходит интенсивное психическое развитие ребенка. За первые 6-7 лет жизни ребенок усваивает все виды действий человека, овладевает развернутой связной речью, устанавливает взаимоотношения с ровесниками и него взрослыми. формируется познавательная деятельность: совершенствуется произвольное внимание, развиваются различные виды памяти, постепенно он овладевает словесно-логическим мышлением.

Важная особенность психического развития дошкольника состоит в том, что приобретенные им знания, умения и навыки имеют большое значение для его будущего развития и успешного обучения в школе. Формирование готовности к обучению в школе является важной задачей воспитательной работы с дошкольниками, направленной на их всестороннее развитие — физическое, умственное, эстетическое.

В 2002 году, проанализировав ситуацию увеличения детей с особыми потребностями, в г. Южноукраинске Николаевской области решением городского совета была создана первая группа в ДОУ № 8 «Сказка» для детей с задержкой психического развития, наряду с группами для детей с речевыми нарушениями, которая стала целесообразной при подготовке детей с ЗПР к школе. В группу компенсаторного типа отбираются дети, испытывающие трудности в усвоении дошкольной программы, что обусловливает несвоевременное формирование школьно-значимых функций, элементов учебной деятельности и препятствуют достижению определенного уровня готовности к школьному обучению. В состав этой категории входят соматически ослабленные дети, дети с функциональной

недостаточностью нервной системы, а также из неблагополучной микросоциальной среды, дети с незрелой эмоционально-волевой сферой (гармоничный и дисгармоничный инфантилизм), а также дети, которые имеют недостаточное развитие познавательной деятельности, внимания, памяти, речи.

На данный момент это уже отлаженная система работы специалистов по организации социальной адаптации и интеграции в общество детей с особыми потребностями психофизического развития путем организации общеобразовательных пребывания дошкольных И ИХ заведениях. Предупреждение (профилактику) трудностей в обучении и адаптации детей к школе специалисты дошкольного образования г. Южноукраинска начинают в условиях детского учреждения с 3-4-летнего возраста. В состав команды специалистов входят учителя-логопеды, практические психологи, учителя-дефектологи дошкольных учреждений города. Дети, которые нуждаются в помощи co стороны узких специалистов, направляются городскую психолого-медико-В педагогическую консультацию, на которой определяется дальнейший учебный путь ребенка.

В дошкольном образовательном учреждении № 8 «Сказка» коррекционная работа осуществляется узкими специалистами по принципу единства диагностики и коррекции, которая предусматривает организацию работы в двух основных аспектах, а именно: диагностическом и коррекционно-развивающем.

Диагностическое направление работы обеспечивается комплексным наблюдением за ребенком специалистами, которые создают консилиум образовательного учреждения. Диагностирование предусматривает изучение:

- медицинское изучение состояние здоровья;
- психологическое изучение выявление уровня развития ведущего вида деятельности, особенностей развития познавательной и эмоциональноличностной сфер;
- социальное изучение ознакомление социальной ситуации развития ребенка: отношение в семье, в детском учреждении;
- педагогическое изучение определение запаса знаний и представлений, сложившихся в дошкольный период жизни.

Каждый из участников консилиума образовательного учреждения готовит информацию в соответствии с профилем. Итогом изучения особенностей развития ребенка является разработка консилиумом рекомендаций: постановка четких целей коррекционной работы с ребенком, определение путей и сроков их достижения, выработка адекватного подхода к состоянию ребенка со стороны всех взрослых, выделение сильных сторон ребенка, на которые можно опереться в

коррекционной работе, анализ процесса развития ребенка в результате педагогической работы.

Второе направление — коррекционно-развивающее — предполагает комплекс мероприятий, воздействующих на личность в целом, нормализацию и совершенствование ведущего вида деятельности — игры, коррекция индивидуальных недостатков развития. Коррекционно-развивающее направление реализуется путем взаимодействия учителядефектолога, воспитателей, учителя-логопеда, психолога, социального педагога и других специалистов детского сада.

Психологическое сопровождение направлено на повышение эффективности воспитания и обучения путем решения психологических проблем в процессе приобретения навыков, которые впоследствии обеспечивают адаптацию ребенка с особенностями психофизического развития к обучению и социума в целом.

Психологическое сопровождение детей с особыми потребностями предусматривает:

- 1. Психологическую диагностику детей:
- Первичное диагностирование при поступлении ребенка в детский сад с целью изучения сильных и слабых сторон развития личности, выявления и решения проблем, возникающих в процессе интеграции его в образовательное пространство.
- Проведение диагностических минимумов на разных этапах обучения ребенка в детском саду с целью изучения динамики его развития и решения возможных проблем во время кризисных периодов.
 - 2. Оказание психологической поддержки педагогам:
- Создание на основе полученных данных индивидуальных карт детей и разработка индивидуальных учебных планов при участии учителядефектолога и воспитателей.
- Практическая помощь воспитателям в создании развивающей среды в группах.
 - 3. Психологическую поддержку родителей.
 - 4. Коррекционную помощь детям, которые имеют проблемы в развитии.

Система коррекционных воздействий должна предусматривать, прежде всего, восстановление или создание положительных эмоциональных связей с близкими ребенку взрослыми. Для реализации индивидуальной программы реабилитации ребенка с проблемами в развитии, педагогический коллектив уделяет немаловажную роль участия семьи. В работе с родителями специалисты ставят следующие задачи:

- создание спокойной, доброжелательной внутрисемейной атмосферы с теми режимными ограничениями и особенностями, которые необходимы в связи со спецификой психического заболевания;
- организация питания ребенка в соответствии с установленной диетой;

- обеспечение своевременного приема ребенком медикаментозных средств, наблюдение за эффективностью их воздействия, своевременное информирование о своих наблюдениях детского психоневролога;
- овладение элементами проведения специальных физиотерапевтических процедур (ванны, душа, прогревания и т.д.);
- постоянное наблюдение за особенностями соматического и психического состояния ребенка с ведением соответствующих записей в специальном дневнике;
- овладение знаниями детской психологии и специальной педагогики, необходимых для проведения в домашних условиях занятий по воспитанию ребенка в соответствии с рекомендациями специалистов;
- овладение основами правовых знаний, связанных с обеспечением прав ребенка с инвалидностью, и реализация этих знаний для защиты прав ребенка.

В стратегии деятельности педагогов И психолога ПУТИ сотрудничества с семьей действенной стала так называемая «школа родительской компетентности в вопросах воспитания ребенка». На этапе адаптации родственников ребенка к коллективу сотрудников учреждения и родителей других детей ставится цель ознакомления их с универсальными принципами работы с детьми с отклонениями в развитии. В процессе упорядочения отношений и установления взаимопонимания постепенно переходить к беседам, дискуссиям, семинарам и другим формам работы, которые помогут родителям осуществлять личностные контакты друг с другом, ощущать взаимную психологическую поддержку, и получать возможность обмена опыта работы с детьми. На этом этапе психолог и педагоги направляют, регулируют их деятельность и осуществляют консультативную помощь. Такое развитие отношений «педагог – родитель – родитель» позволяет перейти от формального общения к проблемам детей и конструктивному их решению.

Практический опыт показал, что работу по включению семьи во все сферы реабилитации, воспитания и обучения ребенка предстоит начинать с того ее члена, который наиболее подготовлен к этому морально, физически и психологически.

Поэтому при подготовке детей с ЗПР нужна слаженная работа всех специалистов, работающих с этими детьми. Невозможно развивать дограмматические и элементарные математические знания, если не поставлены звуки и неразвита речь у ребенка. Ребенок не будет усваивать знания об окружающем мире, если у ребенка низкий объем запоминания, а производительность будет низкой, если ребенок не будет получать медикаменты для стимуляции мозговых центров. Эту цепочку можно продолжать и продолжать, и ни одного звена в нем невозможно Процесс развития будет тормозиться исключить. или вообше регрессировать. И это большое благо, что стали создаваться такие группы, есть специалисты, которые могут помочь ребенку с особыми потребностями. Родители не остаются наедине с трудностями в воспитании ребенка.

Нет большей радости для специалиста, когда ребенок начинает учиться в школе и его успехам радуется учитель, гордятся достижениями своего чада родители, и сам ребенок чувствует себя уверенным в своих силах, строит планы на будущее.

Литература:

- 1. Власова Т.А., Певзнер М.С. Учителю о детях с отклонениями в развитии. Москва, Просвещение, 1967 г.
- 2. Мясищев В. Н. и др. «Основы общей и медицинской психологии» Изд-во «Медицина», Л., 1968 г.
- 3. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития. Автор: Лебединская К.С. Альманах Института коррекционной педагогики РАО № 9, 2005
- 4. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1 / Под общей ред. С. Г. Шевченко. М.: Школьная Пресса, 2003. 96 с. («Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. Библиотека журнала». Вып. 12).
- 5. Шевченко С. Г. Коррекционно развивающее обучение: Организационно педагогические аспекты. М.: Гуманитарный издательский центр Владос, 1999 г.

Рогова Е.В.

Предметно-развивающая среда группы компенсирующей направленности для детей с задержкой психического развития

В детском саду комбинированного вида № 307 Красноармейского района города Волгограда уже несколько лет функционируют группы компенсирующей направленности для детей с ЗПР. Цель этих групп — преодоление задержки психического развития у дошкольников 4-7 лет и их социализация.

образовательная Непосредственная деятельность ОДИН ИЗ основополагающих факторов коррекционного воздействия. ЭТУ деятельность включены ряд педагогов: учитель-дефектолог, учительлогопед, педагог-психолог, воспитатели, музыкальный руководитель, социальный педагог, инструктор по физической культуре.

Для каждого вида деятельности отведено определенное место. Для взаимодействия с учителем-логопедом и учителем-дефектологом — это коррекционный кабинет. В данном докладе представлен коррекционный кабинет группы компенсирующей направленности для детей с ЗПР № 2.

Кабинет является смежным. От спальни его отделяет стена из гипсокартона с повышенным уровнем шумоизоляции.

Коррекционный кабинет представляет собой хорошо освещенное

помещение площадью 15 м².

При организации предметно – развивающей среды в коррекционном кабинете учитывалась специфика развития детей с ЗПР. В кабинете созданы комфортные, обеспечивающие безопасность детей условия для занятий. Создавая развивающую среду, специалисты учитывали такой фактор, как эмоциональное благополучие ребенка. Это место, куда малыш идет с радостью и удовольствием. Особое внимание уделяется цветовой гамме кабинета, в которой выдержан интерьер, оформлено место для занятий за столом и у зеркала.

Спокойная цветовая гамма в оформлении интерьера, достаточный уровень освещенности, удобная мебель, яркие картинки и интересные игрушки — немаловажные детали для успешной работы с детьми с задержкой психического развития.

Кабинет оборудован 5 детскими столами и стульчиками для проведения непосредственной образовательной деятельности с подгруппой детей.

Коррекционный кабинет состоит из нескольких центров:

- Центр ознакомления и введения в социальную действительность
- Центр сенсорного развития
- Центр речевого развития
- Центр моторного развития

Центр ознакомления и введения в социальную действительность

Задачи этого центра направлены на формирование и восполнение пробелов знаний детей о себе, окружающем мире, явлениями общественной жизни. Кроме этого, игры и пособия центра ознакомления и введения в социальную действительность направлены на развитие психических процессов, таких как:

- Внимание
- Мышление
- Восприятие
- Память
- Воображение.

Для более успешного усвоения детьми явлений окружающего мира в коррекционном кабинете созданы разнообразные пособия. Одним из таких пособий является панно «Времена года». Панно состоит из четырех частей, на каждой из которых в виде пейзажа изображены основные признаки времени года. В центре панно с помощью магнита устанавливается подвижная стрелка, которая при повороте указывает на то или иное время года.

Для изучения и закрепления частей суток и дней недели создано панно «Время». Оно представлено так же в виде пяти частей, на четырех из

которых изображены части суток, а на пятой части расположены прозрачные кармашки по количеству дней в неделе.

Работая с этим панно, дети учатся различать части суток и устанавливать их последовательность, относить свою деятельность к определенному времени суток. Кроме изучают этого, дети последовательность лней недели, приурочивая ежедневную образовательную деятельность к одному из них.

В работе с детьми с задержкой психического развития очень важен собственный чувственный опыт детей. Для лучшего усвоения сезонных явлений детям необходимо увидеть, потрогать, услышать те явления, о которых им говорят. Для закрепления чувственного опыта соприкосновения с природой нами была создана игровая панель «Природа своими глазами». Панель расположена на экране защиты отопительного радиатора. Из тонких атласных лент пастельного цвета выполнена сетка — основа панели. С помощью прищепок и крючков с петлей к сетке цепляются детали картины. Работая с этой панелью, дети самостоятельно могут создавать картины сезонных изменений в природе, увиденных и прочувствованных лично ими. Помимо расширения представлений об окружающем мире, дети развивают тонкую моторику руки, учатся регулировать и координировать свои движения. В наборе деталей для создания картин имеются элементы, определяющие признаки времени года, погодные явления.

Учителем – дефектологом и учителем логопедом создана и постоянно пополняется игротека дидактических и развивающих игр. Все игры подобраны в соответствии с возрастом воспитанников и их индивидуальными особенностями развития.

Помимо этого в коррекционном кабинете существует библиотека методической литературы, в которой собраны новинки современной педагогики, психологии, логопедии, дефектологии. Педагоги творчески подходят к организации образовательного процесса, используя разнообразные пособия для всестороннего развития малышей.

Центр сенсорного развития

В большинстве случаев наряду с задержкой интеллектуального развития, у воспитанников коррекционной группы наблюдается и недостатки сенсорного развития. Дети не знают основных цветов и оттенков, не могут соотносить их, затрудняются в определении геометрических форм, целостного образа предметов окружающего мира.

Педагоги нашей группы уделяют большое внимание сенсорному развитию детей. Для этого центр сенсорного развития оформлен яркими красками, оснащен привлекательными игрушками. Наши детки с удовольствием проводят время за играми, развивая в себе навыки сенсорного восприятия.

Вниманию детей предложены игры и пособия для знакомства с цветом, формой, величиной. Большое внимание уделяется развитию

тактильного восприятия, для этого изготовлены в различных вариантах «Чудесные мешочки» и «Волшебный сундучок».

Игровое пособие «Сухой бассейн», представленное в нашей группе модульной игрушкой «Черепаха», позволяет не только развивать тактильное восприятие и мелкую моторику, но и во многом способствует развитию внимания.

Для успешного усвоения знаний о явлениях социальной действительности, необходимым условием является развитие целостного восприятия. Подобными играми дети учатся составлять целое из нескольких деталей, формируя навыки анализа и синтеза.

Одной из целей коррекционного кабинета является всесторонняя подготовка дошкольников к школьному обучению. Произвольность поведения и навыки самостоятельной деятельности — залог успешного обучения. Для этого педагоги нашей группы создают и приобретают настольные и настольно — печатные игры, в которые можно играть не только командой, но и самостоятельно.

Развивающая игра «Рыбалка» позволяет ребенку развивать мелкую моторику и координацию движений, а так же способствует сенсорному развитию, при помещении рыбок в ведерко такого же цвета, как сама рыбка.

Развивающая игра «Веселый урожай» так же способствует развитию сенсорных эталонов, кроме этого закрепляет представления детей о фруктах.

Центр речевого развития

- направлен на коррекцию и развитие речевой функции, а именно: лексико-грамматического строя;
- связной речи;
- фонематического восприятия;
- звукопроизношения и слоговой структуры;
- дыхательной функции.

Для формирования и развития <u>лексико-грамматического</u> строя речи в кабинете предусмотрены дидактические игры, картинный материал и картотеки с речевым материалом. Игры подобраны с учетом изучаемых лексических тем и грамматических категорий.

Для развития <u>связной речи</u> подобраны: предметные картинки, сюжетные картинки, серии сюжетных картин, картинки с проблемным сюжетом, настольный театр, графические схемы для составления предложений, алгоритмы для составления рассказов.

Материал и игры по развитию <u>фонематического восприятия</u> представлены:

— музыкальными инструментами, звучащими и шумовыми игрушками (с различными наполнителями);

- дидактическими играми и пособиями для развития звукового восприятия;
- дидактическими играми и пособиями для профилактики дисграфии (пластмассовые буквы, буквенный конструктор, кубки, трафареты и т.д.)

<u>Дыхательные упражнения</u> играют важную роль в формировании речевого дыхания. Поэтому в коррекционном кабинете имеется подборка игр и упражнений для развития физиологического

и речевого дыхания. Пол кабинета покрыт ковром, т. к. первые дыхательные упражнения проводятся в положении лежа.

На одной из стен кабинета - большое зеркало с лампой дополнительного освещения. Это место для коррекции звукопроизношения. В процессе коррекции используются: различные зондозаменители, опорные карточки для артикуляционной гимнастики.

Для автоматизации и дифференциации поставленных звуков имеются: игрушки-символы, предметные и сюжетные картинки, дидактические и настольно-печатные игры. Побобран и разработан речевой материал: стихотворения, чистоговорки, скороговорки, картотеки.

Центр моторного развития

- направлен на развитие общей и, особенно, мелкой моторики. Он представлен:
 - материалом для самомассажа;
 - пальчиковыми бассейнами с различными наполнителями;
 - сухим бассейном «Черепаха»;
 - играми и пособиями из нестандартного материала.

Кроме того, имеются: плоскостные изображения для обводки, разрезные картинки, пазлы, кубики, игрушки-шнуровки, мозаика, бусы и леска, конструкторы «Лего».

Важно, что предметная среда в коррекционном кабинете имеет характер открытой, незамкнутой системы, способной к изменению, корректировке и развитию. Иначе говоря, педагогами создана среда не только развивающая, но и развивающаяся. При любых обстоятельствах предметный мир, окружающий ребенка, пополняется и обновляется, приспосабливаясь к индивидуальным особенностям детей с задержкой психического развития, и способствуя активному овладению речью и накоплению словарного запаса, формированию основных мыслительных процессов, сенсорному развитию, изменению в характере игровой деятельности. Только тогда среда способствует преодолению и коррекции задержки психического развития.

Литература:

- 1. Ананьев Б.Г, Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей. М., 2004.
- 2. Артамонова О. Предметно-пространственная среда: ее роль в развитии личности // Дошкольное воспитание. 2005. №4.
- 3. Боровикова Е.Н. Влияние предметно-развивающей среды на развитие внимания и воображения старших дошкольников: Материалы V городской научно-практической конференции молодых ученых и студентов учреждений высшего и среднего образования городского подчинения. М.: МГППУ, 2006.
- 4. Нищева Н.В Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду. Принципы построения, советы, рекомендации / Сост. Н.В. Нищева. Спб., «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2006.-128 с., ил.
- 5. Рыжова Н.А. Развивающая среда дошкольных учреждений (Из опыта работы). М., ЛИНКА-ПРЕСС, 2003.-192 с.

Смольнякова О.В., Мялова Е.В., Будовская Н.Н. Гендерный подход в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в новых условиях ФГТ

составляющая – один из основных структурных Гендерная тесно связанный познавательной компонентов личности, эмоционально-волевой сферой. Поэтому нарушение в осознании себя мальчиком или девочкой может внести дисбаланс в общее развитие ребёнка. Однако проблема гендерной идентификации дошкольников с ограниченными возможностями здоровья недостаточно исследована в специальной литературе, что затрудняет создание педагогической системы, направленной на формирование у детей с особым развитием понимания своей гендерной принадлежности.

Федеральные государственные требования впервые за всю историю дошкольного образования в нашей стране предусматривают решение проблем развития, воспитания и обучения детей дошкольного возраста с учётом гендерного подхода. При ЭТОМ сложность такой заключается TOM, что педагоги испытывают недостаточность теоретических знаний об особенностях физиологических функций и психологических процессов мальчиков и девочек. Это объясняется тем, что изучение гендерной психологии не входило до недавнего времени в программу подготовки педагогов.

Для того чтобы женщина-воспитатель могла сопровождать процесс поло-ролевой социализации мальчиков и девочек, осуществлять формирование начал мужественности и женственности у дошкольников, нами было решено:

изучить и обобщить психологическую и педагогическую литературу по проблеме гендерного воспитания;

систематизировать методы и приёмы дифференцированного подхода к поло-ролевому воспитанию;

содержательно описать систему работы по педагогическому содействию поло-ролевой социализации детей;

выявить основные критерии оценки результативности предлагаемой системы;

внедрить гендерный подход в систему дошкольного воспитания детей логопедической группы.

Субъектами гендерного воспитания, на наш взгляд, выступают родители - воспитатели – ребёнок и предметно-развивающая среда.

Реализуемая нами работа велась поэтапно и включала четыре этапа.

1.Подготовительный.

На этом этапе работы все взрослые участники проекта знакомились с психолого-педагогической литературой по данному вопросу, подбирали методы и приемы работы, игры. На этом этапе проводилось анкетирование родителей.

Мы просили родителей искренне ответить на вопросы анкеты с тем, чтобы в дальнейшем выстроить грамотно работу с ними. Родителям предлагались следующие вопросы: Как Вы считаете, в чём заключается роль семьи в воспитании мужских/женских качеств в ребёнке? Какова роль матери в поло-ролевом воспитании ребёнка? Как отец влияет на поло-ролевое развитие ребёнка? Что Вы делаете в семье, чтобы воспитать достойных мужчину/женщину, как полноценного члена общества? Как Вы поступаете, если поведение ребёнка не соответствует нормам и правилам поведения мужчины/женщины в социуме (агрессивность, кривляние, излишнее кокетство, плаксивость мальчика, агрессивность девочки и т.п.). Что бы Вы хотели узнать о поло-ролевом воспитании мальчиков/девочек?

2. Практико-внедренческий.

На данном этапе работы мы обогащали детский опыт: проводились групповые занятия с детьми по гендерной направленности. Воспитатель организовывала занятия в музее, где знакомила с историей русского костюма, бытом, русскими старинными профессиями мужскими и женскими. С логопедом дети заучивали старинные русские колыбельные, прибаутки, пословицы. С родителями психолог организовывала встречу в родительском клубе по данной теме, анкетировали родителей. В раздевалке оформили стенд с рекомендациями для родителей «Игры для девочек и для мальчиков».

Для педагогов детского сада была подготовлена презентация в аспекте изучаемой тематики, где наглядно показаны: анатомофизиологические особенности мальчиков и девочек, психологические особенности полов, как можно использовать «гендер» в двигательно-игровой деятельности, о различиях между полами в игровой деятельности, рекомендации воспитателям по учету гендерной принадлежности и учету

особенностей детей дошкольного возраста в целом. Проводились праздники совместно для пап, мама, дети изготавливали подарки для бабушек и мама, пап и дедушек.

3. Создание поло-развивающей предметной среды.

Психологом, воспитателем, логопедом были организованы экскурсии в библиотеку, где дети знакомились с книгами для девочек и мальчиков. Изучали по книгам русский быт, традиции казачества. Воспитателем совместно с детьми и родителями были оформлены альбомы «Мальчики нашей группы», «Девочки нашей группы», «Моя семья». Оформлялась выставка детских работ «Я-мальчик», «Я-девочка», «Моя семья».

Полученные знания закреплялись на занятиях с логопедом и воспитателем.

В музее «Русская изба» нами была оформлена картотека народных подвижных игр для мальчиков и девочек. Все пространство группы было разделено на мини-центры для мальчиков и девочек. На шкафчиках в раздевалке воспитателем были наклеены метки разного цвета, для мальчиков-синие, для девочек-красные. В спальне тоже различные метки на кроватках и покрывала отличались оттенков. В группе книжный уголок для мальчиков-наклейка «Буратино», для девочек – «Мальвина». Вешалки для полотенец в умывальной комнате также были маркированы различными метками для девочек и мальчиков. В туалетной комнате детские унитазы с различными картинками – «Буратино» и «Мальвина».

4. Оценочно-рефлексивный.

На этом этапе мы оценивали результаты проведенной работы, шкалировали знания детей и взрослых по заявленной проблеме, намечали дальнейшие планы.

Как показала наша практика, совместная работа специалистов дошкольного учреждения и родителей в русле гендерного подхода позволяет обеспечивать психолого—педагогический характер образовательной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, производить учет возрастных индивидуальных особенностей дошкольников, создавать необходимые условия для психического становления личности каждого ребенка.

Литература:

- 1. Адлер А. Воспитание детей; взаимодействие полов. Ростов-на-Дону, 1998. – 124 с.
- 2. Взаимодействие ДОУ и семьи. / Сост. Бочкарева, О.И. Волгоград: ИТД «Корифей», 2008. 112 с.
- 3. Детский сад семья: аспекты взаимодействия. / Глебова, С.В. Воронеж: ЧП Лакоценин С.С., 2007. 111 с.

- 4. Еремеева В.Д. Мальчики и девочки: Учить по-разному, любить поразному. Издательство: «Учебная литература», 2008. 160 с.
- 5. Педагогика взаимопонимания: занятия с родителями. / Москалюк, О.В., Погонцева, Л.В. Волгоград: Учитель, 2010. 123 с.
- 6. Практикум по гендерной психологии / Под ред. И.С.Клециной. СПб.: Питер, 2003. 194 с.

Солдатов Д.В.

Инклюзия и интеграция в аспекте проблематики общего и коррекционного образования

Для российского коррекционного образования проблемы инклюзии и интеграции представляются крайне актуальными по многим причинам. В частности, по некоторым данным сегодня в России насчитывается более 2 миллионов детей с ограниченными возможностями (8% всей детской популяции), по отношению к которым одновременно применяются три подхода в обучении.

- 1. Дифференцированное обучение детей с нарушениями развития в специальных (коррекционных) учреждениях I–VIII видов.
- 2. Интегрированное обучение детей в специальных классах (группах) в общеобразовательных учреждениях.
- 3. Инклюзивное обучение, когда дети с особыми образовательными потребностями обучаются в классе вместе с обычными детьми (Алехина С.В., Силантьева Т.А.).

Если с первой (традиционной моделью) все более или менее понятно, то со второй и третьей как раз возникает много вопросов и проблем. При этом острота проблем связана как раз не с направлением реформ, а с их интенсивностью, с неподготовленностью происходящих в образовании изменений.

В свое время (в 1984 году) наша система образования уже совершила ошибку, когда решением партии начала «постепенный переход к всеобщему обучению, начиная с шестилетнего возраста». Тогда в школах начали создавать противоестественную для школы среду обучения «шестилеток». Психологи были против, достаточно сказать, общественности не было представлено ни одного серьезного аргумента, научного исследования обоснованности такого обучения. Дело кончилось тем, что много лет параллельно существовали системы «раннего и традиционного» начала школьного обучения при министерских рекомендациях зачислять в «первые/нулевые» классы детей, которым на момент начала обучения исполнилось «не менее шести с половиной лет». Так за что же так долго боролась система образования? Ради чего было пролито столько детских слез? Ради новаций, ради призрачных ценностей приближения нашего образования к стандартам развитых стран?! Не «пиррова» ли получается победа в такой битве!

Сегодня возникла похожая ситуация, когда далекие от понимания проблем коррекционной педагогики люди в приказном порядке пытаются реализовать в принципе правильные идеи гуманистического обновления форм коррекционного образования в соответствии с европейскими стандартами. По планам правительства, число школ, в которых будет создана «безбарьерная среда» для учеников с ограниченными возможностями, планируется увеличить в ближайшие пять лет более чем в восемь раз - с 1,2 тысяч до 10 тысяч.

Насколько готова наша система образования к интеграции/инклюзии Совершенно очевидно коррекционного образования? постулировано отечественной дефектологией, что некоторые категории детей, имеющие достаточно выраженные атипии физического и некоторые формы психического дизонтогенеза, тем не менее, вполне могут получать образование в форме и объеме общего образования. Также специалистам понятно, что в современной школе вряд ли удастся создать условия, позволяющие не просто сосуществовать рядом, но получать одинаковое с нормально развивающимися детьми образование многим детям с грубыми отклонениями в строении организма и нервной системы. Очевидно, что современные российские школы не в состоянии предоставить детям с «особыми образовательными потребностями» условий, удовлетворяющих этим потребностям. Можно сказать и больше: создание многовариантной, гибкой образовательной среды, в которой одинаково комфортно и эффективно получать образование ΜΟΓΥΤ наряду нормально cразвивающимися учениками дети с выраженной интеллектуальной неполноценностью, со значительными нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата и так далее в стенах одной российской является скорее фантастикой, чем реальной перспективой ближайшего будущего. Можно полагать, что создание такой культурной среды в образовательном учреждении потребует значительных временных затрат уже только потому, что социальные процессы переоценки места детей с особыми образовательными возможностями не могут быть быстрыми.

Реализация интегративных моделей заставляет все образование выйти на гораздо более высокий уровень в экономическом, кадровом, техническом, методическом, организационном развитии. образовательном учреждении, реализующем интегративные (в том числе инклюзивные) модели образования на специально подготовленных работать специально подготовленные площадях должны кадры дефектологов, врачей, психологов. коллектив Понятно, что столь благоприятными условиями мы сегодня не располагаем.

Актуальной задачей при реализации интегрированных форм образования является решение дефектологической наукой (коррекционной педагогикой и специальной психологией) вопросов о дифференциальной

диагностике атипично развивающихся детей, а также формах и вариантах интеграции/инклюзии таких детей в образовательной среде. Изучение оптимальных условий развития, обучения и воспитания «особых» детей требует научного исследования, а не только привычных для нашей страны «волевых» решений.

Можно вполне согласиться с оценкой того, что отечественная система образования отстала от стран с прогрессивными педагогическими системами именно в аспекте реализации интегрированных форм образования и условий социализации. Вопрос сегодня состоит не в том, что интеграция/инклюзия не соответствует российским дефектологическим традициям, сложившейся системе коррекционного образования, а в том, что переход на подлинные (а не только заявленные) технологии интеграции в современном образовании требуют тщательной научной проработки (Назарова Н.М.).

Осуществляя разные виды профессиональной деятельности, педагог образовательного учреждения, реализующего интегрированные/инклюзивные формы образования должен владеть целой системой специальных профессиональных компетенций. Так, осуществляя дидактическую деятельность, педагог интегрированного образования должен уметь определять не только общие, но и конкретные задачи способностью обучения, должен обладать учитывать воспитательном процессе типологические и индивидуальные особенности учащихся, а также особенности имеющегося у ученика нарушения. специальные принципы коррекционного образования Опираясь принцип учета зоны ближайшего развития), он должен (например, осуществлять руководство познавательной деятельностью учащихся и личностное, а не нормативное, оценивание учебных достижений ребенка. В области воспитательной деятельности педагог интегрированного образования должен обнаруживать способность анализировать и давать психолого-педагогическую трактовку поведения, поступков, реакций воспитанников, готовность использовать адекватные возрастным, компенсаторным и психологическим возможностям способы, приемы интегрированного сфере коммуникации педагог образования должен проявлять уважение к личности ребенка с ОВЗ, уметь устанавливать с ним и его родителями доверительные конструктивные области методической деятельности отношения. интегрированного образования должен быть готов к целеполаганию, планированию, проектированию, реализации И диагностике корректировке учебного процесса; уметь профессионально грамотно отбор и преобразование учебного и методического осуществлять материала (Яковлева И. М.).

Очевидно, что подготовка специалистов для решения многообразных задач в интегрированных образовательных учреждениях должна быть

соответствующим образом обеспечена системой профессионального образования, и это обеспечение также с необходимостью должно занять годы.

Неудовлетворительное же решение проблем интеграции/инклюзии в образовании (при недостаточном финансировании и нормативно-правовом обеспечении) закономерно приведет к развалу системы специального (коррекционного) образования и дискредитации ценностей интегрированного образования. За десятилетия равнодушия общества к проблемам системы коррекционного образования, за отставание от гуманистических ценностей, за ошибки скороспелых, неподготовленных образовательных реформ расплачиваться будут дети, родители и педагоги, попавшие в водоворот интеграционных образовательных процессов.

Сызко А.И.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ЗПР в условиях образовательной интеграции: теоретический аспект

Развитие ребенка не всегда идет как запланировано заранее. Бывают случаи, что оно значительно замедляет свой темп. Воспитатели могут часто замечать, что природа детей и особенно их психическое развитие может существенно отличаться от других ровесников. Биологические часы четко отсчитали время, которое прожил дошкольник, в то время, как психическое отображение мира не изменилось и осталось таким каким есть. Именно это отставание психических часов от биологических приводит к возникновению нюансов развития психической сферы ребенка не по установленным временным естественным закономерностям, а по индивидуальному пути развития самого ребенка.

Обычно на нарушение обращают внимание только тогда, когда ребенок начинает посещать школу, и вдруг становится очевидным, что он не может успешно усвоить школьную программу. Конечно, это не означает, что в дошкольном возрасте отставание ребенка от возрастной нормы развития не может быть выявлено. Из-за того, что к познавательной деятельности и регуляции поведения дошкольника требования либеральнее, определенным нарушениям во время ежедневного общения не придается должного значения. Все это и предопределяет то, что выявление и коррекция задержки психического развития детей в лучшем случае начинается в школе.

В то время как успешность ребенка в значительной мере зависит от раннего выявления этого нарушения. Можно с уверенностью утверждать, что если бы дети с ЗПР могли получить необходимую коррекционную помощь в дошкольном возрасте, то большая часть из них могла бы преодолеть этот недостаток еще до вступления в школу и потом успешно учиться.

Сензитивный возраст для ее коррекции — дошкольный и младший школьный. Позднее, в подростковом возрасте, если не наступила компенсация, под воздействием коррекционно-педагогической работы с ребенком, стабилизируется состояние определенной интеллектуальной недостаточности, которое по степени выраженности бывает промежуточным между низкой нормой и легкой умственной отсталостью. Вместе с тем, даже в случаях недостаточной компенсации, задержка психического развития существенно отличается от умственной отсталости.

Для задержки психического развития характерны нарушения (неравномерные), которые проявляются в снижении:

- психической выносливости;
- трудоспособности и познавательной активности;
- в эмоционально-волевых расстройствах;
- неустойчивости внимания;
- в недостатках памяти;
- сенсомоторной координации.

В то время способность мыслить у таких дошкольников достаточно сохранена. Понятно, что нарушение всех таких функций создает негативные предпосылки для развития мышления, однако своевременное вмешательство дает существенные позитивные последствия; познавательная активность ребенка выравнивается и приближается к норме.

Важно вовремя обратить внимание на то, как ребенок общается со взрослыми:

- умеет ли он слушать и выполнять его задания;
- может ли сосредоточиться на каком то общем со взрослым занятии, игре;
- может ли в случае трудности воспользоваться помощью в далее успешнее продолжать занятие.

Способность ребенка взаимодействовать со взрослым является одним из важнейших показателей его полноценного психического развития.

Если ребенок посещает дошкольное учреждение, необходимо выяснить с воспитателем:

- усваивает ли он программный материал;
- какие имеет трудности по сравнению с другими детьми;
- играется ли он с другими детьми;
- выполняет ли поручения [1].

Отставание ребенка в развитии связано с меньшей активностью: он сам меньше обращает внимания на разнообразие внешнего мира. Недостаточную активность такого ребенка должен компенсировать взрослый собственной инициативой в общении и привлечении детского внимания к различным вещам, которые сам, он бы не заметил.

На протяжении дошкольного периода дети получают большой опыт чувственного познания окружающей действительности. Умения сравнивать предметы по различным признакам является большим достижением в развитии ребенка.

Постепенное формирование фонематического слуха и способность осуществлять звуковой анализ слова создает предпосылки для развития навыков письма и чтения, ориентирования в речевой действительности. Не менее важным является и формирование элементарных математических представлений. А именно различные признаки предметов: длину, высоту, ширину, размещение в пространстве, временные отношения и количество.

Очень важным показателем развития ребенка является его эмоциональный опыт, приобретенный в процессе общения со взрослыми, родными и чужими, а также со сверстниками.

Используя различные дидактические игры, очень важно выбирать такие, которые несут развивающее действие. Слишком легкие и слишком тяжелые задания не вызывают интерес у такого ребенка. Хорошо, когда он решает задачу с помощью взрослого, а потом может перейти к самостоятельной работе. В таких случаях ребенок просит дать ему возможность еще раз повторить то, что он смог сделать сам. Значит занятие его заинтересовало, а это означает, что путь к развитию открыт.

Заботясь о развитии детей взрослые считают, что развивающие занятия должны проводиться в школе на уроке. В то время, как дети с задержкой психического развития еще в школьном возрасте остаются дошкольниками; поэтому приучать к обучению необходимо постепенно, оставляя достаточно времени для игры.

Именно игра является той формой деятельности ребенка (ведущей), которая развивает. Во время игры он учится и активно развивается — с меньшей потерей усилий. Чтобы научиться чему то такому, что в данный момент может быть не интересным, нужно делать над собою волевое усилие, а у детей такая способность развивается позднее. Поэтому обучающие занятия для них непродуктивны, дети им опираются, капризничают, часто взрослые расценивают это как непослушание, настаивая на своем, в итоге ребенок становится вялым, сонным и ничего не усваивает.

По-разному можно использовать и прогулку. Если ребенок хорошо развит, то он найдет себе занятие и сам будет чаще обращаться к матери с вопросами. Пассивный же ребенок, развитие которого недостаточное, может просидеть в углу песочницы, однообразно копая песочек, или, наоборот, будет бегать и цепляться к другим детям и не обращать внимание на все, что его окружает.

Совместное общение взрослого и ребенка, организация своего пространства, новых познаний даст несравненно большую пользу обоим. Знакомя каждый день ребенка с новым объектом, наблюдая его

особенности и сходство с другими, давая ему название, объединяя в группу с однородными предметами, ребенок все это делает первый раз вместе со взрослым, при его заботливой поддержке.

При подготовке дошкольников с ЗПР к школе большое значение имеет старт школьного обучения. Лучше, если ребенок с ЗПР начнет школьное обучение в семье, а не в шесть лет, особенно в условиях массовой школы. Вместе с тем, следует осознавать, что более позднее начало обучения будет успешнее только при условии, когда на протяжении седьмого года жизни с ребенком осуществлялась подготовительная к школе развивающая работа.

ЗПР должна быть подтверждена психолого-медико-педагогической консультацией, что даст право ребенку на пять дополнительных часов коррекционных занятий с педагогом в неделю. В случае соматической и психической ослаблености, ребенок по медицинским показаниям может иметь дополнительный выходной среди недели, а пропущенные уроки компенсируются индивидуальными коррекционными занятиями [2].

Общей стратегией в работе с ребенком, который имеет трудности в обучении, является сохранение его позитивного отношения к обучению и к себе как ученику, поддержка у него веры в свои возможности. А это означает, что он должен обязательно переживать успех, какими бы скромными небыли его учебные возможности. Работая над заполнением пробелов в знаниях и умениях ребенка, важно помнить, про границы его выносливости. Минимальный успех в учебе должен быть замечен и сполна пережитым. Успехов удастся найти намного больше, если сравнивать не с другими детьми, а с тем, чего он не знал и не умел вчера, а сегодня научился.

Известно, что для учеников начальной школы учеба является настолько значимым делом, что оно отражается на всех сферах жизни ребенка: отношениях с родителями, педагогами, одноклассниками, а отсюда – и на отношении к самому себе, настроении и эмоциональном самочувствии. Все это важные факторы формирования детской личности. Поэтому обучение должно в общем восприниматься ребенком как успешное, такое, что поддерживает у него самоуважение. Чтобы дать ребенку пережить чувство успеха и развить адекватное отношение к его учебным проблемам, взрослым нужно хорошо понимать его психологические особенности причины некоторых И негативных проявлений его поведения.

Чрезмерное форсирование успехов ребенка в учебе и поведении является угрозой для ребенка с задержкой психического развития. Однако, помня, что требовательность является непременным условием педагогического успеха, можно увлечься решительной борьбой с «несобранностью», «неорганизованностью», «ленью», которыми, как правило, объясняют учебные неудачи ребенка, не понимая их истинных

причин. Тем временем все эти недостатки часто бывают проявлениями задержки психического развития, и для их преодоления одной только требовательности бывает мало.

Попытка преодолеть эти недостатки без достаточного знания их причин и приводит к чрезмерной, в этой ситуации, требовательности. При таких обстоятельствах у ребенка может возникнуть опасное состояние, которое психологи называют синдромом хронической неуспеваемости. Он оказывается в противоречивом сочетании у него слишком высокого (как для него) уровня требований и заниженной самооценки. Понятно, что высокий уровень требований — это отображение уровня требований родителей, удовлетворять который ребенок чувствует себя обязанным, но не в состоянии их выполнить. И под влиянием неудач у него формируется заниженная самооценка. И тогда он перестает верить в свою способность даже посильное задание и совсем перестает работать.

Такой ребенок может тихонько просидеть целый урок, так и не взявшись за ручку, не отвечая на вопросы. То же самое наблюдается и дома, когда он просиживает за столом часами, глядя в окно вместо того, чтобы выполнять домашние задания. Это очень разрушающее состояние детской психики, которое приводит к различным искривлениям личностного развития.

Действительно, чувствовать себя плохим, осознавать постоянное недовольство родителей для ребенка нестерпимо, ведь родители для него являются абсолютной властью, от гнева или милости которой зависит очень много. Чтобы избежать родительского недовольства, ребенок прибегает к обману. Сказанная неправда, в свою очередь, тянет за собой другие деформации ее личности.

Осознавая свой плохой поступок, он должен как то оправдаться перед собой, ведь чувствовать себя плохим — нестерпимо. И невольно начинаются поиски виновного, который заставил поступить именно так. Возникают недобрые чувства к родителям, развивается недоброжелательность, агрессивность как качества характера.

У других детей из-за психической слабости и неспособности на агрессию, развивается невротическое состояние «побега в болезнь», когда они на трудности реагируют болезненными симптомами. Так, когда нужно идти в школу (или перед контрольной работой), у ребенка начинается головная боль, боли в животе, тошнота и т.п. Эти жалобы нельзя рассматривать как симуляцию, ребенок действительно страдает. Иногда у него даже повышается температура. Для преодоления такого состояния, кроме психолого-педагогических мероприятий, необходимой бывает и помощь детского психоневролога.

Избежать всех этих негативных явлений поможет психологическая компетентность родителей и хорошее знание особенностей ребенка, а

также организация специального сопровождения: медицинского, психологического и педагогического.

Литература:

- 1. Кочерга *О.В.* Психофізіологія дітей з особливими потребами / Олександр Кочерга. К.: Редакції газет з дошкільної та початкової освіти, 2012. 128 с.
- 2. Діти з особливими потребами в школі: Психолого-педагогічний супровід / Ольга Романова та ін.. К.: Шк. світ, 2011. 128 с.

Толкачева И.В.

Обогащение словаря детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Из многочисленных проблем, связанных с обучением и воспитанием детей с задержкой психического развития, одной из наиболее важных и существенных является - обогащение лексики. Для детей с ЗПР характерно недостаточное развитие лексической стороны речи. У большинства детей обнаруживается бедность категории словарного данной своеобразие лексики, проявляющееся в неточности употребления слов, в несформированности обобщающих понятий и родо-видовых соотношений, в недоразвитии антонимических и синонимических средств языка. Особенности словарного запаса детей с ЗПР отражают своеобразие познавательной деятельности ЭТИХ детей, ограниченность представлений об окружающем мире, трудности осознания явлений, свойств и закономерностей окружающей действительности. Это ведет к недоразвитию речи в целом и проблемам усвоения ими знаний.

На основе опыта обучения дошкольников с задержкой психического развития можно сформулировать следующие общие требования к построению процесса введения новой лексики в речь детей.

- 1. В работе по формированию лексической основы языка следует учитывать многогранный характер слова, отражающий его связи с разными аспектами языка и речевой деятельности. Многоаспектность слова делает необходимым выделение различных направлений работы с ним: надо преодолеть трудности в восприятии и произношении слов, уточнить их звуко-слоговую структуру, овладеть всеми фонетическими средствами устной речи, закрепить зрительный образ слова, прочно соединить слово с его формами, связать его со словоизменением, словообразованием и словосочетанием.
- 2. Овладение, словом неразрывно связано с развитием его понятийного содержания. Оно начинается со знакомства с ним и его понимания в определенном контексте (ситуации), продолжается в дальнейшем сравнением с другими словами и использованием в разных контекстах, формированием обобщений, подведением под общий признак путем классификации, выяснением его лексической сочетаемости и завершается

последующим использованием в тематически связанных, неподготовленных развернутых высказываниях.

- 3. При введении в речь старших дошкольников с задержкой психического развития новых слов исключительную роль играют побудительные формы речи, которые позволяют детям воспринять эти слова сначала в речи дефектолога и правильно понять их в контексте наглядных ситуаций и предметных действий. Оперирование лексикой в поручениях делает ее использование мотивированным, а речь детей активной.
- Овладение лексико-семантическим аспектом словарного неразрывно связано с реализацией грамматического значения слов в той или иной форме. Грамматическая работа над лексикой на занятиях, организованная В определенной последовательности использования синтаксических структур преследует пропедевтические цели: практикой употребления слов определенной категории подготовить работу по грамматических формированию закономерностей языка, усвоение и обобщение грамматических форм, создать условия для систематизации речевого материала на занятиях по ознакомлению с художественной литературой.
- 5. Усваиваемая лексика должна не только закрепляться системой выполняемых упражнений, но и внедряться в высказывания детей на занятиях, включаться в разные диалоги, беседы, рассказы о текущих событиях в детском саду, в процесс любой деятельности: учебнопознавательной, предметно-практической, игровой, трудовой.

Внутри каждой лексической группы можно классифицировать словарные упражнения в зависимости от характера деятельности детей при выполнении заданий и от особенностей используемого исходного материала. Упражнения могут быть построены следующим образом:

А. На наглядной основе:

- 1) наглядно-действенной;
- 2) смешанной наглядно-словесной.
- Б. На вербальной основе, упражнения этой группы могут опираться на:
- 1) использование изолированных слов;
- 2) подбор слов по заданному признаку;
- 3) использование контекстов (словосочетаний, предложений, текстов).
- А. Упражнения, выполняемые на наглядно-действенной и смешанной основе, весьма разнообразны и могут быть сгруппированы по форме, в которой предлагаются задания, и по тому, какими речевыми единицами завершается их выполнение.
- 1. Показ с последующим называнием объектов или их графических объемных изображений. Логопед, обращаясь к детям с поручениями «покажи, где» и т.д., просит показать предметы или их изображения по изучаемой теме. Затем используются другие действия с предметом

«возьми, принеси» и пр. В поручения включаются качества предметов: «покажи, где красный фломастер» и т.п.

- 2. Выполнение, передача просьб, поручений, приказаний, выраженных изучаемыми словами: положи книгу в сумку; возьми книгу и т.п. Эти задания дополняются сообщениями о выполненном поручении, ответами на вопросы с включением заданных слов, например: «Что сделал Коля? Коля взял книгу» и т.п.
- 3. Выполнение рисунков по словесным заданиям, в которых используются слова-дериваты, например: нарисуй дом; нарисуй домик. Дети называют изображенные предметы, дифференцируя их по качеству (величине).
- 4. Дошкольники показывают на картинках, а затем называют соответствующие действия или состояния, выраженные глаголами в настоящем времени: покажи картинку «Мальчик идет»; покажи картинку «Мальчик сидит» и т.п.
- 5. Расположение предметов или их изображений по отношению к чемулибо или кому-либо. Например: положи шар справа; положи шар слева. Далее следует просьба: покажи и назови, где шар.
- 6. Выполнение различных заданий с использованием предметов, их изображений, картинок:
- а) картинки с изображением животных и словарь: летает, ползает, прыгает, бегает. Следует назвать, кто как передвигается.
- б) использование предметов или рисунков; назвать части реальных или изображенных предметов: у кровати, стула покажи, назови их части.
- 7. Использование различных речевых игр с элементом поощрения (фишки, кружки и т.п.):
- Б. Упражнения, выполняемые на вербальной основе.
- I. Исходный материал изолированные слова или группы слов.
- 1. Распределение слов по группам, родовым понятиям (мебель, посуда, одежда и т.д.), по свойствам (по цвету, величине, вкусу и т.д.).
- 2. Подбор к слову, обозначающему родовое понятие, слова видового значения: «Какие продукты продают в магазине «Хлеб»?».
- 3. Замена группы слов обобщающим словом: лиса, волк, медведь это... (дикие животные) и т.п.
- 4. Исключение из данной группы слов, не обладающими с другими словами из этой группы признаком: «Какие слова (предметы) лишние?» помидор, огурец, апельсин, лук.
- 5.Подбор синонимов к определенному слову: дом изба, конура, дупло, берлога, здание.
- II. Исходный материал слова, подобранные по заданному признаку (тема, вопрос, словообразовательная модель и др.).
- 1. Выбор из данных слов нора, хлев, дупло, гнездо, ферма тех, которые обозначают жилье диких или домашних животных.
- 2. Выбор из предъявленных слов тех, которые нужны для описания:

- а) животного (морда, лапы, когти); б) человека (глаза, волосы, руки).
- 3. Припоминание слов на заданную тему: «Овощи», «Фрукты» и т.п.
- 4. Ответы на вопросы типа: «Как называют детенышей льва, тигра, медведя, зайца?» и т.п.
- 5. Образование слов от одного корня: дом маленький ... и т.д.
- III. Исходный материал словосочетания, предложения, тексты.
- 1. Составление из данных слов словосочетаний, предложений.
- 2. Договаривание слов в диалогах.
- 3. Объяснение слов, взятых из контекста рассказа.
- 4. Замена в предложении или тексте группы слов обобщающим понятием: «По этой улице ходили автобусы, троллейбусы и трамваи» «По этой улице ходил городской транспорт».
- 5. Распознавание в тексте синонимов: «Стояло жаркое лето. Знойное солнце припекало с утра».
- 6. Воспроизведение пропусков во фразе словом из данного синонимического ряда, придумывание слов-синонимов: «Стояло ... лето. От ... солнца высохли все ручейки».
- 7. Составление словосочетаний с данным словом, лексическая сочетаемость слов «сел»: сел на стул, сел на крышу и т.п.
- 8. Завершение и составление словосочетаний, предложений с использованием синонимов и антонимов преимущественно прилагательных и наречий: «На улице холодно, а дома На улице холодно, и дома (тепло, прохладно)».

Коррекция речевой деятельности, особенно словаря, должна совершаться В теснейшей связи коррекцией познавательной c деятельности. Это один из важнейших моментов в планировании работы с категорией Рекомендуются различные указанной детей. описания изображений, предметов, ИХ описания по памяти, рассказы представлению и др. Хорошие результаты дают задания на придумывание и отгадывание загадок.

Словесные игры и упражнения надо проводить не только на занятиях, но и на прогулке, во время подвижных игр. Они значительно обогатят экскурсию, помогут проанализировать и запомнить увиденное, облечь зрительные впечатления в словесную форму. А поскольку у детей с задержкой психического развития перевод зрительных впечатлений в словесную форму нарушен, то необходимо обращать внимание на словесный отчет о выполненном задании. Следует требовать от ребенка, чтобы он описал нарисованную им картинку, сделанную поделку. Сначала взрослый делает такой отчет сам, а ребенок слушает его. Потом проделанная работа описывается совместно. Только после такого подготовительного этапа ребенок самостоятельно рассказывает о том, что он увидел, сделал.

Словарную работу необходимо проводить так, чтобы пробудить у детей интерес к семантическим наблюдениям («Почему этот предмет так называется?»). В процессе подобных наблюдений дети овладевают значениями слов, у них формируются практические морфологические обобщения. Это, в свою очередь, оказывает положительное влияние на формирование словообразовательных процессов — одного из самых слабых звеньев в речевой деятельности детей с задержкой психического развития.

Работая над словом, надо учитывать, что любое речевое действие, высказывание представляет собой процесс постановки и решения своеобразной мыслительной задачи. «Речь не есть просто вербализация, подыскивание и подклеивание словесных ярлычков к мыслительным сущностям: это творческая интеллектуальная деятельность, включаемая в общую систему психической и иной деятельности. Это решение познавательной задачи, это действие в проблемной ситуации, которое может осуществляться с опорой на язык». Именно такой подход к развитию словаря наиболее продуктивен при коррекционной работе с детьми.

Литература:

- 1. Бондаренко Л.Н. Применение игровой обучающей ситуации при формировании словаря детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи // Логопед 2008.-№1. C33.
- 2. Коненкова И.Д. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития. М.: издательство Гном и Д., 2003. 80с.
- 3. Особенности лексики// Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В. Нарушения речи и их коррекция у дошкольников с ЗПР: Учеб. пособие для студ.высш.учебных заведений. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003. с.64-72.

Тупикина И.С.

Пластилиновая живопись как средство формирования высших свойств сознания у детей с ОВЗ в начальной школе

Рисование — это способ общения ребёнка с окружающим миром, возможность передать свои впечатления, настроение, вызванные тем или иным событием, восприятием разных объектов.

На занятиях по рисованию большое внимание уделяется овладению выразительными изобразительными средствами, которых в современном мире существует достаточно большое количество.

Учёные, которые изучают деятельность детского мозга, психику детей, отмечают большое стимулирующее значение функции руки, в частности - это движения пальцев и кистей рук.

Влияние мануальных, т.е. ручных действий на развитие мозга человека было известно ещё в 11 веке до нашей эры в Китае, Японии и

Индии. На кистях рук расположено множество акупунктурных точек, массируя которые можно воздействовать на внутренние органы, рефлекторно с ними связанные.

Исследования отечественных физиологов также подтверждают связь развития рук с развитием мозга. Работы Бехтерева В.М. доказали влияние манипуляции рук на функции высшей нервной деятельности, развитие речи.

Поэтому особенно актуальной является проблема развития движений пальцев рук, так как именно моторика рук взаимодействует с такими высшими свойствами сознания как внимание, мышление, координация в пространстве, воображение, зрительная и двигательная память и, собственно, речь, опираясь одновременно на несколько анализаторов (тактильное восприятие, зрение, слух).

К тому же, на сегодняшний день, федеральных программ для начальной школы по данному направлению не существует, а ведь именно такой вид деятельности - один из основополагающих сторон развития умственной деятельности и речи детей.

Изучив материал, нами была поставлена цель: написать программу кружка «Пластилиновая живопись» для внеурочной деятельности в рамках реализации ФГОС 2 поколения для обучающихся 1 – 4 классов. отставание летей задержкой психического c характеризуется недостаточно высоким уровнем сформированности всех основных мыслительных операций: анализа, обобщения, абстракции, переноса и развития мелкой моторики рук. Кроме того, У детей с ЗПР отмечается проявление синдромов гиперактивности, импульсивности, а также повышение уровня тревоги и агрессии (М. С. Певзнер). Также, С.Г. Шевченко, изучая особенности речевого развития детей с ЗПР, отмечает, что дефекты речи у таких детей отчетливо проявляются на фоне недостаточной сформированности познавательной деятельности и низкого уровня развития мелкой моторики.

Моторика относится к высшим психическим функциям. У детей с ЗПР наблюдаются отклонения в развитии двигательной сферы: нарушение произвольной регуляции движений, недостаточная координированность и четкость непроизвольных движений, трудности переключения и автоматизации. Наиболее страдает у детей данной категории моторика кистей и пальцев рук. Отклонения в развитии моторной сферы у детей с ЗПР создают определенные трудности в учебной деятельности, особенно неблагоприятно влияют на овладение навыками письма, рисования, ручного труда.

Поэтому основой каждого занятия в рамках внеурочной деятельности является изобразительная деятельность с использованием нетрадиционной, художественной техники изобразительного искусства — «Пластилиновой живописи». Рисование пластилином — редко

встречающийся вид живописи. Плоскостное изображение пластилином подобно живописи масляными красками.

Пластилиновая живопись очень полезна детям со слабой мышечной системой, при нарушениях координации движений, для развития мелкой моторики, при восстановлении после черепно - мозговых травм и травм конечностей. Ведь когда пластилин растирается по основе, происходит прилив крови к пальцам, массируются сами пальчики, ладонь, происходит раздражение нервных окончаний и «самомассаж». При регулярных занятиях у детей улучшается умственная деятельность. Необходимо также помнить, что каждая рука отвечает за определенное полушарие головного мозга. Значит, происходит развитие обоих полушарий.

На занятиях пластилиновой живописью необходимо использовать следующие формы организации обучения:

- индивидуальная;
- беседа,
- подробный показ выполнения этапов работ;
- вводное занятие, занятие по углублению знаний, практическое занятие, комбинированные формы занятий.

Итоги практической деятельности могут быть подведены в форме:

- выставок детского творчества в рамках предметной декады и начальных классов «Геометрические тела»,
 - тематических выставок детского творчества,
- участия в городских и областных выставках изобразительного творчества.

Тематика программы «Пластилиновая живопись» отражена в разделах по различным направлениям:

- изучение отдельных предметов и объектов окружающей среды.
- изучение основ перспективной грамоты (изучая жанры живописи, такие как пейзаж, натюрморт, портрет).
 - создание сказочного мира, сказочных образов.

В процессе и результате реализации программы обучающиеся:

- приобретают опыт творческого воплощения замыслов;
- повышают уровень творческой раскрепощенности, более свободного выражения своих мыслей;
 - приобретают опыт взаимопомощи;
- учатся придавать образу выразительность при помощи формы, цвета, фактуры, композиции;
- учатся понимать смысл терминов и понятий, а также использовать их в речи;
- учатся применять полученные знания при выполнении творческих работ, оформлении, проектной деятельности.

Программа «Пластилиновая живопись» может быть использована в работе учителей начальных классов, воспитателей групп продленного дня, педагогов дополнительного образования.

Однако, в результате реализации предлагаемой программы «Пластилиновая живопись» другими педагогами или воспитателями группы продленного дня могут возникнуть некоторые риски:

- недостаточная подготовленность (отсутствие художественного образования) педагога;
- низкий уровень развития мелкой моторики у обучающихся может снизить продуктивность работы на занятии.

Для этого возможно проведение ряд обучающих занятий или мастер — классов, использование методической литературы художественной направленности, использование на занятиях расслабляющих минуток, чередование выполнения практических заданий с заданиями на развитие внимания, мышления, памяти и речи детей.

Филиппова А.В.

Система коррекционно-педагогических занятий для формирования игровой деятельности у детей с ЗПР

Как отмечал А. В. Запорожец (1866) воздействие на формирование у ребенка игровой деятельности, влияет на развитие способности создавать системы обобщенных типичных образов окружающих предметов и явлений, и затем совершать различные их мыслительные преобразования, подобные тем, которые раньше совершались реально с материальными объектами.

На основании выявленных особенностей формирования игровой деятельности у детей с ЗПР была определена система коррекционно-педагогических воздействий с использованием сюжетно-ролевой игры.

В основу коррекционной работы по формированию сюжетноролевой игры был положен комплексный подход, в соответствии с которым, в качестве основного условия повышения эффективности процесса развития речи и формирования сюжетно-ролевой игры, выступала целенаправленная организация различных видов деятельности, широкое использование игры, сочетание игровых, невербальных и вербальных средств. Что способствовало накоплению и обогащению словаря, развитию связной речи.

Важнейшим условием успешного обучения игре являлось:

- создание предметно-игровой среды;
- моделирование проблемных ситуаций;
- создание сюрпризных моментов, проведение дидактических игр;
- использование продуктивных видов деятельности, направленных на развитие и формирование понятий, навыков поведения, эстетических навыков, развитие внимания, межличностных отношений;

- включение в занятия предметно-действенных и речевых средств взаимодействия.

За основу коррекционной работы был взят процесс ознакомления с в процессе познания назначений и свойств окружающим миром, т. к. окружающих предметов, формирования представлений об условиях жизни человека. Дети усваивают необходимый речевой материал, который в идентичности будет силу тематики) рассматривания на занятиях по развитию речи. В процессе ознакомления с формируется предметная окружающим миром отнесенность создаются конкретные условия для развития обобщающей функции слова. Процесс ознакомления с окружающим миром включает в себя:

- продуктивные виды деятельности (лепка, аппликация, конструирование);
 - дидактические игры;
 - развлечения;
 - просмотр видеоролика;
 - рассматривание сюжетных картинок.

Большое внимание во время коррекционной работы уделяется продуктивным видам деятельности, что способствует развитию не только мелкой моторики, но и развитию связной речи, совершенствованию лексико-грамматических категорий, накоплению словаря по темам занятий.

Практическая деятельность является условием, средой, в которой естественно возникают мотивы речевой коммуникации, и их активном применении. Все это позволяет лучше усвоить речевой материал и способы его использования в конкретных речевых ситуациях, запоминать не только названия предметов, свойств, действий, но и целостные речевые структуры, необходимые для обслуживания потребностей общения в связи с деятельностью.

На занятиях по конструированию, лепки, аппликации дети овладевают различным речевым материалом, что способствует обогащению и пополнению их словарного запаса, совершенствованию лексико-грамматических категорий, развитию связной речи: характерным для данного вида деятельности: «лепить», «строить», «клеить», «кисточка», и т.д., а также словами, обозначающими пространственные отношения, названия цвета и т. п.; во-вторых, это слова и выражения связанные с тематикой игр, лепки, конструирования, аппликации, которые знакомы детям, но в условиях данной деятельности получают дальнейшее уточнение и конкретизацию; в-третьих – это речевой материал, связанный с организацией детей, оценкой Лепка как вид деятельности с пластичным материалом деятельности. полезна не только для развития мелкой мускулатуры руки, но и для развития речи. В.М. Бехтерев писал, что движения руки всегда были тесно связаны с речью и способствовали её развитию. Во время лепки ребенок действует ладонями и пальцами рук. Такие тактильные ощущения очень важны для ребенка с ЗПР.

На занятиях лепкой целесообразно использовать игровые приемы (проблемные ситуации, сюрпризные моменты, постановка проблемной ситуации), что способствует развитию связной речи.

В процессе конструирования у детей развиваются мыслительные способности, умение целенаправленно рассматривать предмет, сравнивать и расчленять на части, видеть в них общее и различное, делать обобщение, находить основные части, от которых зависит расположение других частей, формируются трудовые умения и навыки. Конструирование имеет большое значение для умственного и эстетического восприятия, а также способствует развитию речи.

Хоженоева А.Н. Психологическая комфортность урока как условие безопасной образовательной среды в школе VIII вида

В настоящее время «психологическое здоровье» становится ключевым понятием для школьной психологической службы в плане создания комфортной школьной среды, свободной от психологического насилия, профилактики возникновения негативных эмоциональных переживаний ребенка в учебном процессе.

Школьная среда, в которой пребывает ребенок с ограниченными возможностями здоровья, должна быть гармоничной для ученика. Для этого надо правильно и качественно организовать познание, общение и деятельность ребенка в наиболее комфортных для него условиях. Атмосфера психологического комфорта — это не только главный критерий безопасной среды, но и одновременно она выполняет развивающую, психотерапевтическую и психокоррекционную функции. Только в такой атмосфере исчезают барьеры, снимаются психологические защиты, и энергия расходуется не на тревогу или борьбу, а на учебную деятельность, на продуцирование идей, на возможное творчество.

Вопросы осмысления психологии образовательной среды, проблемы создания психологически комфортной внутришкольной атмосферы рассматривали В.В. Авдеев, Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, Л.Ф. Бурлачук, И.В. Дубровина, Е.И. Исаев, Е.А. Климов, А.А. Реан, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн, Э. Фромм, Д.Б. Эльконин и др.

Необходимость разговора о комфортности учебной среды связано с тем, что в настоящее время учащиеся могут испытывать неустойчивое, дискомфортное состояние, затрудняющее выполнение школьных требований, испытывающих трудности в общении с педагогами и сверстниками. Решение этой проблемы мы видим в достижении

школьниками комфорта во время учебного процесса как состояния и качественной характеристики их деятельности.

Таким образом, под психологической комфортностью урока мы будем состояние ребенка, возникающее понимать В процессе жизнедеятельности, которое указывает ощущение на радости, удовольствия, удовлетворения, испытываемое им на занятии. В таких условиях любой человек чувствует себя спокойно, ему нет необходимости от кого-либо защищаться.

Источником психологической комфортности на уроке являются:

- положительное эмоциональное состояние как ученика, так и учителя;
 - доброжелательное отношение между учителем и учеником.

Действия учителя по сохранению здоровой психологически комфортной среды сводятся к созданию благоприятных условий при взаимодействии в системе «учитель-ученик» для обеспечения возможностей реализации личности ребенка в полной мере.

Психологическая комфортность урока подразумевает:

- создание условий, благоприятствующих учению (эстетическое оформление кабинета, оформление дидактического сопровождения, использование TCO);
- создание исходных педагогических условий для достижения учебного эффекта и организация учебной деятельности в логической последовательности;
- соответствие обучения академическим и психологическим особенностям учащихся;
- учёт особенностей восприятия учебного материала (включение в процесс слуховых, зрительных, чувственных анализаторов).

Одно из условий, благоприятствующих учению, это эстетическое оформление кабинета, которое характеризует не только внешний аспект понятия «культура школы», но и определяет эмоционально — образное восприятие действительности. Мнение по этому аспекту можно раскрыть через ответы учащихся школы на вопрос анкеты «В каком кабинете мне больше всего нравится учиться?». По ответам детей можно составить своеобразный рейтинг «уютности» кабинетов в школе.

Эмоциональный компонент находится на первом месте при формировании положительного отношения к учению. Не случайно современному педагогу для повышения успешности обучения учащихся необходимо знать: как чувствует себя ученик на уроке; как он воспринимает учителя; каким ему видится отношение к себе, что он ощущает и о чем думает.

С целью подробного исследования данного компонента мы используем проективный тест «Эмоциональное отношение к предметам», где ребята соотносят стимульный материал (картинки с изображением рельефа) со

своими чувствами, ощущениями, которые они испытывают на учебных занятиях:

- №1: Пустыня (интерпретация изображения «каждый день одно и тоже»)
- №2: Штурм горной вершины «трудно, но интересно»
- №3: Болото «неприятно ходить»
- №4: Туман «ничего не видно, непонятно»
- №5: Парус «легко, порой даже слишком легко»
- №6: Лесная тропинка «за каждым поворотом что-то новое, интересное»

Примечательно, что ученики чаще всего испытывают положительные эмоции и удовлетворенность от занятий. Это подтверждается доминирующим выбором картинок №№2 и 6 (35,7% опрошенных чаще выбирают эти номера). Например, картинку под №2 ребята 8 «а» и 9 «б» связали с предметом «история», 8 «б» и 9 «б» - с «чтением», а 7 класс — с письмом и чтением. Для предмета «этика» чаще всего подходила картинка под номером 6.

Мы обращаем внимание на доминирующий выбор картинки №5 (32,7%), особенно в 7 классе (47,6% семиклассников выбирают к этой картинке такие предметы, как «история», «география», «биология», «труд», «физкультура»). Чаще всего, ощущение легкости у ребят связано с учебными дисциплинами: «физкультура», «труд», «география». Больше негативных эмоций они испытывают на уроках математики, чтения.

Ребята 4 класса картинки №№ 2 и 6 соотнесли с предметами «математика», «чтение», «труд», «физкультура», а картинку под №5 – с музыкой и ИЗО.

С помощью методики «Лесенка уроков» мы определили, какие предметы младшие школьники считают для себя самыми наиболее интересными.

Второклассники предпочитают выбор основных школьных предметов (математика, чтение, письмо), что характеризует их положительное отношение к учебной деятельности. Следует обратить внимание на то, что на последних ступеньках как во 2, так и в 3 классе находится учебный предмет «развитие речи».

Также мы стараемся отслеживать эмоциональное отношение детей к обучению в школе (см.табл.1). Например, ребятам предлагается стимульный материал с изображением человечков, испытывающих различные эмоции («радость», «печаль», «усталость», «безразличие» и др.). Больше всего радуются урокам русского языка и физкультуры учащиеся начальной школы, ученики 5-6 классов. Ребята 7-8 классов положительные эмоции испытывают перед началом уроков физкультуры, трудового обучения и естествознания; а девятиклассники — физкультура, чтение, русский язык, география, этика.

Таблица 1. Результаты распределения эмоционального отношения детей ДО УРОКА (радость)

Предмет	Нач.школа	5-6 классы	7-8 классы	9 классы
Русский язык	23,8	28	8,5	12,1
Чтение	14,3	12	6,8	13,6
Математика	14,3	8	6,8	7,6
Трудовое	16,7	12	15,2	10,6
обучение				
Естествознание	1	-	13,5	7,6
География	-	-	11,8	12,1
История	-	-	6,8	10,6
Этика	-	-	8,5	12,1
Физическая	28,6	28	22	13,6
культура				

У младших школьников уроки русского языка и чтения не доставляют особой радости, скорее наоборот, печаль, скуку, усталость. У ребят других классов подобное эмоциональное состояние вызывает урок математики.

Созданию исходных педагогических условий для достижения учебного организации учебной эффекта деятельности В логической последовательности одному психологической как ИЗ условий комфортности способствует знание основных способов выражения психологического неблагополучия (своего рода виды психологической защиты), присущие учащимся с интеллектуальной недостаточностью, это:

- Барьер учебной установки, при которой ученик включается в познавательную без деятельность эмоционального переживания материала, запоминание ориентируясь только на его оперативное (затруднено силу особенностей познавательных процессов) воспроизведение либо ради мотива долга, либо ради оценки. Такое формальное усвоение информации, лишенное личностного смысла, глубины, приводит к быстрому забыванию материала.
- Барьер авторитарности, при котором учитель эмоционально сковывает ученика безапелляционной подачей материала. В ситуации «интеллектуальной интервенции» чувства ученика подавлены, он интеллектуально пассивен, по сути, отчужден от активного участия в познавательном процессе.
- Барьер дидактогенного воздействия возникает у учащихся при контактах с учителем, склонным к конфликтному стилю общения, насмешкам, нотациям, замечаниям, не умеющим управлять своим состоянием, скрывать раздражение. У учащихся возникает состояние повышенной школьной тревожности, которое может перейти в школьные

неврозы. Такое эмоциональное угнетение практически блокирует познавательные процессы.

- Барьер эмоциональной невосприимчивости (дети с интеллектуальной недостаточностью обладают низкой эмоциональной культурой, примитивным восприятием красок мира, неразвитым воображением). Им трудно «схватить» учебный материал во всей сложности его смысловых оттенков, сопереживать учителю.
- Барьер эмоциональной памяти заключается в наслаивании предшествующих эмоциональных состояний на текущий эмоциональный настрой учащихся на уроке. Например, возбужденное состояние детей после урока физкультуры, неприятные переживания в семье ученик приносит на урок, эмоциональная перестройка запаздывает, происходит отключение от восприятия материала.
- Барьер перегрузки учащихся хорошо известен каждому учителю. Большое количество уроков, трудных предметов, монотонность и однотипность деятельности, дефицит движения и разрядки и др. могут приводит к переутомлению детей.

Своевременная диагностика эмоционального самочувствия учащихся поможет учителю предупредить накопление эмоционального дискомфорта, сняв тем самым эмоциональные барьеры между учителем и учеником. Поэтому педагогу нужно прослеживать динамику отношений в коллективе и в системе «учитель-ученик», прогнозировать поведение и развитие личности ученика.

Очень важно, чтобы обучение соответствовало академическим и психологическим особенностям учащихся. Поэтому учет индивидуальных особенностей обучающихся, знание законов их психического развития помогут учителю поддерживать комфортность учеников в школе.

Для оценки комфортности учащихся на уроке мы провели тест на определение напряженности, т.к. напряженность является противоположным значением комфортности, следовательно, чем выше напряженность учащихся на уроке, тем ниже их комфортность. По результатам тестирования получилось, что количество учащихся 7 – 9 классов с высоким и повышенным уровнем напряженности составило 18,4%. Чаще всего состояние на уроке можно определить как «нормальный уровень» (23,7%) и «спокойный уровень» (57,9%).

Можно сказать, что учащиеся нашей школы чувствуют себя комфортно на уроках, следовательно, комфортность учебных занятий для ребят в данном случае достаточная. С одной стороны, эти результаты могут быть обусловлены личностными и эмоционально-волевыми особенностями детей с интеллектуальной недостаточностью (например, неадекватной самооценкой, несформированностью навыков самоконтроля, ригидностью мышления, повышенной возбудимостью, несбалансированностью основных нервных процессов и др.). Тем не менее, мы считаем, что

создание психологического комфорта является одной из наиболее важных и сложных задач в работе педагога с детьми. Комфорт выступает своеобразным условием, обеспечивающим развитие личности: на его фоне ребенок либо раскрывается, проявляет себя, активно и с интересом взаимодействует с учителем и другими членами группы, либо, напротив, становится пассивным, замкнутым, отстраненным.

образом, ДЛЯ τογο, чтобы урок был психологическим комфортным для учащихся и отвечал современным требованиям коррекционной школы важно организовывать учебную деятельность в логической последовательности, создавать условия, благоприятствующие соответствующие академическим И психологическим возможностям детей; учитывающие их индивидуальные и личностные особенности.

Цэдашиева В.Л.

ГКОУ «СКОШ №3 YIII вида»: опыт, проблемы, перспективы

В республике Бурятия действуют 14 специальных коррекционных образовательных учреждений, 9 коррекционных среди них: образовательных учреждений VIII вида, из них 8 школ-интернатов, и одно учреждение в статусе школы – это наше учреждение. Сегодня можно сказать, что в республике создаются необходимые условия для обучения и воспитания детей с ОВЗ. Укрепляется материально-техническая база образовательных учреждений, ведется работа по повышению уровня кадрового потенциала, рассматриваются новые формы работы по социализации и интеграции учащихся с ОВЗ в современное общество. Прежде чем рассказать о наших проблемах и перспективах, разрешите предложить вашему вниманию небольшой видеоролик о нашей школе.

Дети с отклонениями в интеллектуальном развитии — одна из самых многочисленных групп детей с ограниченными возможностями здоровья. И в настоящее время число детей данной категории непрерывно растет.

Школа является одной из звеньев в системе коррекционных школ республики и обучает учащихся, проживающих в городе Улан-Удэ и пригороде. Стратегическими направлениями развития школы являются:

- постоянное развитие профессиональной компетентности учителя;
 - глубокое изучение индивидуальности и здоровья ученика;
- мотивация всех участников образовательного процесса на его качество;

• постоянное обновление компонентов образовательного процесса;

Результаты образовательного процесса полностью зависят от того, какой педагог работает с больными детьми, поэтому большое внимание уделяется повышению профессиональной компетентности учителей и воспитателей школы.

Сегодня школа обеспечена кадрами соответствующей квалификации и соответствующего уровня образования.

По стажу работы коллектив представляет собой оптимальное сочетание опытных и начинающих педагогов. Такое сочетание является хорошей основой для создания, сохранения и передачи коллективных традиций.

Одним из основных направлений методической деятельности педагогов школы является работа над совершенствованием учебнометодических комплексов по предметам и образовательным областям учебного плана. При дифференцированном подходе необходимостью является создание разноуровневых контрольно-измерительных материалов, учебно-методических и наглядных пособий для учащихся. среди педагогов школы стал проведение конкурса Традиционным «Электронный портфель учебно-методических uдидактических материалов».

Заслуживает внимания практическая направленность работы по повышению квалификации в форме системы открытых занятий, посещения и проблемного анализа уроков учителей. Посещенные уроки показали, что многие учителя используют современные технологии разноуровневого, развивающего, информационно-коммуникативного обучения.

Сегодня мы видим актуальность в обобщении материалов из опыта работы педагогов по проблемам коррекционного образования. За два последних года в республиканских типографиях нами издано более 20 сборников.

Педагоги школы выражают готовность к процессу саморазвития и самореализации. Для повышения профессиональной методической, социальной и организационной компетенции педагоги проходят курсовую подготовку, регулярно принимают участие в городских, областных семинарах, конференциях

Наши педагоги являются победителями республиканского конкурса «Учитель года – 2012», Республиканской выставки-ярмарки

педагогических инноваций, педагогических идей, Всероссийского конкурса «Лучшая статья, научно-исследовательская работа»

На протяжении нескольких лет учителя школы участвуют в интернет - сообществах: ПрофиСтарт сайт Республиканского Министерства образования, Всероссийского фестиваля «Открытый урок»

С октября 2011 года педагогический коллектив ГКОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа №3 VIII вида» работает в статусе Республиканской стажировочной площадки ПО реализации направлений национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» по теме: «Технологии психолого-педагогического сопровождения учащихся с интеллектуальной недостаточностью». За это время обучение и стажировку прошли 25 педагогов СКОУ VIII вида из Республики Бурятия, Республики Саха (Якутия), Забайкальского края, городов Иркутска и Новосибирска. Актуальность темы образовательной программы стажировки «Технологии психолого-педагогического сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями» очевидна.

Стажировка как форма профессионального дополнительного образования направлена формирование совершенствование на И профессиональных компетентностей стажёров посредством включения их в практику работы ГКОУ «СКОШ №3 VIII вида». Поэтому программа стажировочной площадки предусматривала информационный блок. практическую работу, посещение интегрированных уроков, мастер-классов, деловые игры, тренинги, индивидуальные консультации, теоретические семинары, стажерские пробы, презентации работы.

Учителя-стажеры имели возможность познакомиться с инновационным опытом работы ГКОУ «СКОШ №3 VIII вида», современными технологиями интегрированного, дифференцированного, разноуровневого обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ); с комплексной моделью психолого-педагогического сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями.

Особенно интересными, познавательными для стажеров были такие образовательной программы работы разделы как система методическому совершенствованию учебного процесса. Стажеры приняли Конкурсе учебно-методических комплексов участие педагогов, познакомились с электронными образовательными ресурсами педагогов школы, выставкой учебно-методических И разноуровневых дидактических материалов, изданной литературы.

Содержание учебных дней было очень насыщенным, по мнению стажеров, проходило интересно и продуктивно. Наши слушатели были не только созерцателями, ОНИ сами активно занимались проектной деятельностью, работали с документами по анализу уроков и заполнению карт посещения занятия. На основе изученного опыта сопровождения детей с ОВЗ стажёры проектировали собственные вариативные модели профессиональной деятельности, адаптированные к условиям данного образовательного учреждения. Активные формы обучения стажеров позволили построить событийное содержание уроков-стажерских проб, внеклассных мероприятий, презентаций учебных проектов и опыта работы.

Коллектив школы приглашает педагогов вашего региона с 14 по 23 октября 2013 года на стажировку в Улан-Удэ. Как показала практика, такие мероприятия ценны тем, что каждый может поделиться опытом, рассказать об инновациях в области коррекционного образования, совместно обсудить и решить проблемные вопросы

В школе обучается 140 учащихся, из них 30 — на домашнем обучении. Это дети — инвалиды (80 чел.), с диагнозом F-70 (88 человек), F-71 (23 человека), с синдромом Дауна (4 чел.), имеющие сопутствующие заболевания.

Особенности контингента учащихся обусловили определение методической проблемы школы: «Формирование полноценной социализированной личности ребенка с нарушением интеллектуального и психофизического развития через коррекционно-развивающее обучение и воспитание». Следует отметить, что в ходе многолетней практики в школе сформирована система работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, определены первостепенные задачи, которые направлены на создание благоприятных условий.

О качестве психолого-педагогического сопровождения школы свидетельствует позитивная динамика развития познавательного статуса личности, компонентов психологической готовности учащихся к самостоятельной жизни.

Профильно-трудовое обучение осуществляется в школе по 4 профилям: швейное, столярное, штукатурно-малярное дело и кулинария, которые способствуют социально-трудовой адаптации будущих выпускников; организована практика с выходом на производство. Сегодня мы стремимся развивать сетевое партнерство с учреждениями СПО на

основе договоров о сотрудничестве, планов совместной деятельности, работы по сквозным программам, где могли бы продолжить обучение наши учащиеся.

К сожалению, всего 2 учреждения среднего профессионального образования нашего города осуществляет набор в коррекционные группы, где учащиеся осваивают следующие специальности: повар — кондитер, штукатур — маляр, мастер — отделочник, столяр. Чаще всего наши ученики продолжают обучаться выбранным профессиям (от 40 до 59%) или трудоустраиваются (от 27% до 40%).

Большое значение уделяется созданию творческих и других коллективов, которые обеспечивают участие учащихся в мероприятиях разного уровня: творческая группа кукольного театра (победитель республиканского конкурса «Сказочная страна»), ансамбль «Казаки» (Лауреат республиканского конкурса «Весенний перезвон»),

Футбольная команда приняла участие в XII Всероссийских специальных олимпийских играх по футболу на Кубок Российского футбольного союза, которые проходили в г. Санкт-Петербурге с 18-23 апреля 2011 г.

Образовательная деятельность школы направлена на решение социальных задач, конкретных потребностей родителей и детей, учитывает четыре основополагающих принципа: научить жить, научить жить вместе, научить учиться, научить работать — социализация, трудовая реабилитация, адаптация в обществе.

Чичаева Д.А., Власова Н.В.

Междисциплинарный подход в определении и реализации индивидуального маршрута развития ребенка-инвалида (из опыта работы отделения социальной абилитации ЦРДИ «Надежда»)

Междисциплинарный подход подразумевает комплексное взаимодействие специалистов разного профиля, направленное на успешную социализацию и интеграцию детей-инвалидов в современное общество [4].

В ряде исследований (А.Г. Асмолов, Е.С. Кузьмин, В.П. Лебедева, В.А. Орлов, В.В. Рубцов, В.И. Руденский и др.) взаимодействие рассматривается как психологическая категория, представляющая собой систематическое устойчивое выполнение действий, направленных на то, чтобы вызвать ответную реакцию партнера, при этом последняя, в свою очередь, порождает реакцию воздействующего. Взаимодействие складывается из действий, а каждое из них состоит из элементов:

- действующий субъект;

- объект действия или субъект, на которого направлено воздействие;
- средства или орудия воздействия;
- метод действия или способ использования средств воздействия;
- реакция индивида, на которого воздействуют, или результат действия.

Взаимодействие, рассматриваемое с процессуальной точки зрения, понимается как процесс, складывающийся из физического контакта, совместных перемещений в пространстве и группового или массового действия, вербального или невербального информационного контакта.

Структурно взаимодействие может быть представлено следующими компонентами: субъектами взаимодействия, взаимной связью, воздействием друг на друга и изменениями субъектов.

Результатом взаимодействия является достижение определенного единства целей субъектов взаимодействия и реализация потенциала их развития [1]. Поскольку целью нашего отделения является создание условий, способствующих максимально полной социальной абилитации детей-инвалидов с интеллектуальной недостаточностью, то мы считаем целесообразным выстраивать нашу работу на основе междисциплинарного подхода, который в настоящее время признан наиболее эффективным в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. При действуют использовании данного подхода спешиалисты Отличительными особенностями единая междисциплинарная команда. такой команды являются:

общее видение проблем ребенка; наличие общей цели деятельности; согласованность действий членов команды; взаимодополнение членов команды по функциям и ролям [3].

междисциплинарное нашем отделении взаимодействие подразумевает создание целостной системы, обеспечивающей оптимальные медико-психолого-педагогические условия для детей с интеллектуальными нарушениями в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями, уровнем актуального развития, состоянием соматического и нервно-психического здоровья.

Индивидуальный маршрут развития клиента разрабатывается на основе всестороннего обследования и оценки особенностей развития ребенка профильными специалистами и педагогическими сотрудниками отделения:

- врачом-педиатром;
- врачом-психиатром;
- врачом-неврологом;
- педагогом социальным;
- педагогом-психологом;
- учителем-дефектологом;

- учителем-логопедом;
- воспитателями;
- педагогами дополнительного образования.

Клиническое исследование ребёнка проводится традиционными клиническими методами. Анализируются жалобы на состояние здоровья, поведение, школьные проблемы, предъявляемые родителями. Изучаются данные анамнеза, проводится осмотр ребёнка врачом.

Проводят врач-педиатр, врач-психиатр и врач-невролог.

Социально-педагогическое обследование проводит социальный педагог. Он обязательно проводит беседы с родителями, в ходе которых выясняет роль отца и матери в воспитании ребенка, оценивает тип семейного воспитания, устанавливает причинно-следственные связи между типами правильного воспитания и особенностями развития ребенка, сопоставляет тип семейного воспитания с особенностями умственного и личностного развития ребенка.

В процессе проведения социально-педагогического исследования социальный педагог оценивает следующие показатели:

- уровень образования родителей;
- общий и культурный уровень семьи;
- материальную обеспеченность;
- жилищно-бытовые условия;
- особенности взаимоотношений в семье;
- наличие у родителей вредных привычек;
- состояние здоровья родителей [5].

Психологическое обследование проводится с использованием традиционных отечественных и зарубежных методик. Исследуются познавательная, игровая, учебная деятельность. Оценивается уровень психических процессов, характер деятельности ребёнка, особенности его поведения. В результате психологического исследования определяется уровень психического развития ребёнка, его потенциальные возможности личностные особенности. Выявляются возможные психологические причины трудностей и нарушений В развитии, определяются наиболее эффективные пути психологической помощи ребёнку и родителям.

Дефектологическое изучение предусматривает получение о ребенке сведений, раскрывающих знания, умения, навыки, которыми он должен овладеть на определенном возрастном этапе. Чтобы правильно организовать коррекционно-развивающую работу, учитель-дефектолог изучает уровень развития:

- моторики (крупной и мелкой), а также координацию движений;
- познавательной деятельности: восприятия, внимания, памяти, мышления;

- представлений ребенка о себе и об окружающих людях, окружающих предметах и их свойствах, а также представлений о природе;
 - математических представлений;
 - речевого развития;
 - учебных навыков.

В процессе проведения обследования учитель-дефектолог обращает внимание на способность ребенка самостоятельно выполнять предложенные задания, продуктивно использовать оказываемую ему помощь и переносить усвоенный способ действия на решение аналогичных задач. Наблюдая за ребенком в процессе выполнения заданий, дефектолог также учитывает особенности понимания инструкции, способность удерживать ее в памяти в ходе работы, следит за целенаправленностью деятельности, отмечает, проявляет ли ребенок интерес к выполнению заданий и насколько он стойкий, стремится ли довести работу до конца, умеет ли адекватно оценить результаты своей деятельности, как реагирует на похвалу и замечание.

Логопедическое обследование выявляет имеющиеся у ребёнка отклонения в развитии устной и письменной речи (нарушения письма и чтения у школьников). Исследуются все стороны речевой деятельности: понимание речи, состояние звукопроизношения, словарного запаса, словообразовательных навыков, сформированность грамматического строя, уровень развития фонематических процессов. При нарушениях чтения и письма оценивается не только уровень развития устной речи, но и функциональных состояние операциональных И предпосылок, обуславливающих нормальное освоение письма и чтения. Анализируются письменные работы ребёнка, сформированность навыка чтения. По результатам обследования даётся логопедическое заключение, выявляются возможные причины нарушений, определяются наиболее эффективные коррекционной работы по предупреждению преодолению нарушений устной и письменной речи.

Педагогическое обследование направлено на выявление особенностей социального взаимодействия, уровня сформированности самообслуживания, культурно-гигиенических определение ведущего вида деятельности. Воспитатели и педагоги дополнительного образования оценивают степень овладения ребенком видами продуктивной деятельности, определяют уровень включенности ребенка культурно-досуговую деятельность. По результатам выявляются причины, обуславливающие обследования трудности в усвоении выше указанных навыков, определяется этап, на котором эти трудности возникают, намечаются направления педагогической работы [2].

Всей информацией о ребенке, полученной в ходе диагностики, специалисты обмениваются на Координационном совете. В нашем

- установочный Координационный совет;
- динамический Координационный совет;
- итоговый Координационный совет.

На установочном Координационном совете составляются заключения специалистов, назначается лечение, определяются направления работы по обучению и воспитанию ребёнка, преодолению имеющихся отклонений в его развитии.

В зависимости от индивидуальных возможностей ребенка и длительности реабилитационного периода каждый из участников установочного Координационного совета определяет коррекционные задачи, исходя из своего профиля, и оформляет их в Карте реабилитации в письменном виде.

Динамический Координационный совет является промежуточным этапом работы специалистов по реализации индивидуального маршрута развития. На данном этапе специалисты отслеживают уровень социальной адаптации ребенка, динамику его развития, а также определяют соответствие намеченных реабилитационных мероприятий и, при необходимости, корректируют их.

Результатом итогового Координационного совета является комплексная оценка эффективности реабилитационных мероприятий, определение уровня актуального развития и динамики состояния ребенка. Кроме того, определяется зона ближайшего развития. Намечаются проблемные темы для консультаций с родителями по вопросам дальнейшего лечения, обучения и воспитания ребенка-инвалида.

Еще одной из форм междисциплинарного взаимодействия является консультирование всех участников реабилитационного процесса. Ежедневно во время обхода врачи отделения отмечают изменения в соматическом и нервно-психическом состоянии ребенка, оценивают эффективность назначенного лечения, интересуются особенностями пребывания ребенка в группе. Кроме того, осуществляют информационно-просветительскую деятельность среди узких специалистов (педагоговпсихологов, учителей-дефектологов, учителей-логопедов).

Педагог социальный консультирует воспитателей по вопросам социально-психологической адаптации, формирования коммуникативных навыков, семейных взаимоотношений, полоролевого поведения, а также психолого-педагогического сопровождения, обучения, воспитания и реабилитации детей-инвалидов в условиях отделения.

В рамках психолого-педагогического профиля с целью оптимизации коррекционно-развивающего процесса, основываясь на индивидуальных особенностях сенсо-моторного, когнитивного, речевого развития,

эмоционально-волевой сферы ребенка, психолог, дефектолог и логопед систематически оказывают консультации воспитателям.

Комплексное взаимодействие специалистов, участвующих в реабилитационном процессе, реализуется и в ходе интегрированных мероприятий.

Так, например, кроме двустороннего сотрудничества психолога и дефектолога, проявляющегося в различных формах коррекционно-развивающего обучения, вышеуказанные специалисты принимают активное участие в планировании и проведении совместных занятий с воспитателями и педагогами дополнительного образования.

Социальный педагог вместе с воспитателем организует и проводит экскурсии в общественные и культурно-досуговые учреждения для развития навыков социально-бытового и социально-средового ориентирования, ознакомления с доступными видами профессиональной деятельности.

Таким образом, функционирующая в нашем отделении модель комплексного взаимодействия специалистов подтверждает свою целесообразность. По результатам мониторинга качества предоставляемых учреждением услуг, было выявлено, что эффективность реабилитационных мероприятий составляет от 80 до 100%.

междисциплинарности Организация сопровождения ребенкаэффективным принципом работы является «команды» определяется комплексностью мероприятий, специалистов, а также индивидуально-ориентированной направленностью на максимально компенсацию нарушений, социально-психологическую адаптацию и личностное развитие каждого ребенка.

Литература:

- 1. Взаимодействие специалистов ДОУ компенсирующего вида / под ред. О.А. Денисовой. М.: ТЦ Сфера, 2012.
- 2. Забрамная С.Д., Исаева Т.Н. Изучаем обучая. Методические рекомендации по изучению детей с тяжелой и умеренной умственной отсталостью. М.: В. Секачев, ТЦ «Сфера», 2007.
- 3. Междисциплинарный подход в теории воспитания: в поисках новой методологии / И. Д. Демакова // Вопросы воспитания. 2012. № 4. С. 14-19.
- 4. Модель межведомственного взаимодействия в процессе реализации интегративного образовательного маршрута особого ребенка / Битова А.Л., Фадина А.К. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2012. №3. С. 8-10.
- 5. Психолого-педагогическая диагностика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. Учеб. заведений / И.Ю.Левченко, С.Д.Забрамная, Т.А.Добровольская и др.; Под ред. И.Ю.Левченко, С.Д.Забрамной. М.: Издательский центр «Академия», 2003.

Шипилова Е.В.

Повышение мотивации к изучению иностранного языка у детей с ЗПР

Иностранный язык как предмет обладает рядом специфических черт, одной из которых является овладение иностранным языком путём обучения умению общения на иностранном языке. Важнейшим фактором, стимулирующим процесс иноязычного речевого общения, следует считать мотивацию усвоения иностранного языка.

Мотивация связана с возрастными особенностями ребенка, но не возраст как стадия созревания определяет содержание мотивации, а характер деятельности ребенка и система его взаимодействий с окружающими людьми в этом возрасте. Успешность учения зависит от дидактического мастерства учителя и находится в большой зависимости от того, насколько учащийся стал субъектом учебной деятельности, т.е. каково его отношение к предмету изучения, средствам и способам достижения поставленных целей, к себе, учителю и соученикам (Эльконин Д.Б.). Однако максимальный эффект может быть достигнут лишь при наличии у учащегося внутренних побуждений к усвоению соответствующих знаний, а также мотивов.

В работах, посвященных школьной мотивации, Л.И. Божович определила учебные мотивы как «то, что побуждает активность ребенка, в том числе и принятые им решения, и чувство долга, и сознание необходимости [1].

А.К. Маркова подчеркивает другую сторону школьной мотивации – ее направленность: «мотив учения - это направленность ученика на различные стороны учебной деятельности» [4].

Согласно А.Н. Леонтьеву, учебные мотивы формируются в процессе самой учебной деятельности, а не приносятся в нее извне «в готовом виде». Их становление зависит от структуры той деятельности, в которую включен ребенок. Изменяя содержание и формы этой деятельности, т.е. обеспечивая определенные условия обучения, можно влиять на мотивацию, перестраивать ее [5].

А.К. Маркова определяет школьную мотивацию как «одно из новообразований психического развития школьников, возникающее в ходе осуществления учащимися активной учебной деятельности». Особенности складывающейся мотивации определяются структурой и содержанием этой деятельности [4].

Таким образом, изучение литературы по проблеме развития школьной мотивации показывает, что мотивация формируется в процессе самой учебной деятельности. Становление учебных мотивов зависит от структуры учебной деятельности, в которую вовлечен ребенок. Изменяя ее

формы и содержание можно влиять на учебную мотивацию, перестраивать ее.

Готовность к обучению иностранному языку у детей с ЗПР несколько снижена, что обусловлено недостаточной дифференцированностью восприятия, бедностью сферы образовпредставлений, непрочностью связей между вербальной и невербальной слабостью развития познавательных процессов: мышления, речи.

При изучении иностранного языка дети с ЗПР испытывают определенные трудности: замедленно происходит усвоение лексического материала, синтаксических конструкций и их активное использование в устной речи. Затруднено восприятие грамматических категорий и их применение на практике; характерно возникновение проблем при слушании (аудировании) устной речи, особенно связных текстов, также трудностей во внеситуативном усвоении форм диалогической речи.

Методическими задачами педагогического сопровождения при изучении иностранного языка являются:

- гарантировать качественное обучение для всех учеников (в том числе и для испытывающих трудности в изучении иностранного языка);
- помочь раскрыть их способности и повысить личное достоинство каждого;
- приобщить каждого ученика к культурным ценностям страны изучаемого языка;
- обеспечить каждому ученику базовую подготовку по иностранному языку с учетом его способностей, потребностей и интересов;
- обратиться к анализу проблемы мотивации учеников, испытывающих трудности в обучении, чтобы иметь возможность наиболее эффективно повлиять на их мотивацию.

Обращает на себя внимание тот факт, что умелое сопровождение помогает усилить мотивацию ученика к изучению иностранного языка, и мы можем наблюдать положительную динамику у учеников, которые прежде испытывали трудности в обучении.

Среди положительно зарекомендовавших себя педагогических мер по повышению мотивации к изучению иностранных языков можно назвать следующие:

- Разнообразие заданий (однотипные задания снижают мотивацию и подавляют инициативу ученика);
- Возможность каждому ученику высказаться, не ограничивая высказывание по времени (часто ученик вынужден слушать монолог учителя, а на его ответ отводится слишком мало времени);
- Совершенствование системы оценок (она должна быть более гибкой);
- Учет интересов каждого ученика;

- Создание доброжелательной атмосферы на уроке (нужно формировать адекватное отношение к своим и чужим ошибкам);
- Поощрение ученика даже за самый маленький успех; развитие уверенности в своих силах, независимости от чужого мнения;
- Избавление ученика от чувства стыда и неуверенности в себе (естественное обаяние педагога, доброжелательность его голоса, его актерский талант, чувство юмора как нельзя лучше способствуют этому).

Практика преподавания иностранного языка показывает, что учащиеся с интересом относятся к истории, культуре, искусству, нравам, обычаям, традициям, укладу повседневной жизни народа, увлечениям сверстников и т. п. При этом необходимо тщательно отбирать материал, т. к. перед системой образования встает задача подготовки обучающихся к культурному, профессиональному и личному общению с представителями стран с иными социальными традициями, общественным устройством и языковой культурой.

Таким образом, согласованность содержания обучения и способов его подачи с познавательными потребностями и интересами учащихся противодействует образованию отрицательной установки. Оптимально отобранный материал укрепляет все составляющие мотивации: потребности, интересы, эмоции, сами мотивы. Формирование устойчивого мотивации учения обязывает преподавателя уровня подбирать соответствующие учебные материалы, которые представляли бы собой когнитивную, коммуникативную, профессиональную ценности, носящие творческий характер, стимулировали бы мыслительную активность учебно-воспитательном Использование учащихся. В иностранному языку культурологического материала создает условия, мотивирующие учебный процесс, а также способствует углублению и расширению сферы познавательной деятельности учащихся.

Литература:

- 1. Божович Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благонадеженой. М.: Педагогика, 1972. с. 7-44.
- 2. Гайнутдинова М. Ю. Формирование мотивации изучения иностранного языка в школе // Ярославский педагогический вестник $2011 N_{\odot} 3$ Том II (Психолого-педагогические науки)
- 3. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. М.: Просвещение, 1971.-356 с.
- 4. Маркова А.К., Матис, Т.А., Орлов, А.Б. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990. 192 с.
- 5. Нанавян Е. В. Мотивация и её роль в изучении иностранного языка. http://de.dstu.edu.ru/CDOSite/ConfEng/articles/article34.htm
- 6. Саланович Н. А. Лингвострановедческий подход как средство повышения мотивации при обучении иностранному языку в

старших классах средней школы (на материале французского языка): Автореф. дис. канд. пед. наук. - М., 1995

Ярышкина О.А. Внеурочная деятельность в СКОШ VIII вида как фактор социализации учащихся

Современная коррекционная школа призвана обеспечить развитие учащихся с нарушением интеллекта, их подготовку к самостоятельной практической деятельности и интеграции в современное общество. Эта важнейшая задача коррекционной школы решается через реализацию основных направлений по социализации школьников.

Одним из направлений, существенно влияющих на процесс социализации учащихся, является внеурочная деятельность.

Данной проблеме уделяли внимание исследователи: Л.С. Выготский А.Ф. Воловик, А.В. Волохов, О.С.Газман, В.В. Зеньковский, В.С. Маков, Д.Эльконин и другие. В ходе различных исследований выявлено, что данный вид деятельности воспитывает в характере ребенка положительные качества, способствует развитию интересов и способностей, создает условия для самореализации, тем самым способствует успешной социализации личности.

Внеурочная деятельность рассматривается как единый образовательный процесс, который включает внеклассную, внешкольную деятельность учащихся, а также деятельность в системе дополнительного образования; в то же время внеурочная деятельность является логическим продолжением образовательного процесса; способствует созданию целостного образовательного пространства на основе взаимодействия педагогов образовательного учреждения.

Традиционными внешкольными мероприятиями являются мероприятия в рамках Специальной олимпиады России: республиканские предметные олимпиады (по русскому языку, математике, географии, профильно-трудовому обучению) Следует отметить положительный эффект предметных олимпиад, которые способствует повышению качества знаний, развитию коммуникативных навыков и успешной социализации обучающихся. Спортивные соревнования по разным видам спорта способствуют оздоровлению учащихся, привитию навыков здорового образа жизни.

Внеурочная деятельность по предметам осуществляется через *проведение общешкольных предметных недель* по математике, русскому языку, профильно-трудовому обучению, музыке. Ценность данных мероприятий в том, что учащиеся погружаются в предмет, участвуя в течение недели в различных мероприятиях, в том числе развлекательных, что повышает интерес к предмету, закрепляет приобретенные знания.

Большое внимание во внеурочной деятельности уделяется *созданию творческих и других коллективов*, которые обеспечивают участие учащихся в мероприятиях разного уровня: творческая группа кукольного театра (победитель республиканского конкурса «Сказочная страна»), ансамбль «Казаки» (Лауреат республиканского конкурса «Весенний перезвон»),

Наиболее распространенной формой внеурочной деятельности являются различные кружки. В практике школы накоплен положительный опыт кружковой работы: они практикоориентированны и создаются на базе учебных мастерских. Кружки объединяют отностительно небольшие группы учащихся, проявивших интерес к определенному виду труда. Изделия, выполненные на кружковых занятиях и представленные на выставках декоративно-прикладного творчества, пользуются спросом и занимают призовые места.

Проектирование или метод проектов как одна из новых форм внеурочной деятельности успешно вошла в жизнедеятельность школы.

Проект — это способ организации познавательно-трудовой деятельности учащихся с целью решения проблем, связанных с проектированием, созданием и изготовлением реального объекта (продукта труда). Метод ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся. Самостоятельная творческая работа выполняется учащимися или группой учащихся под руководством учителя.

Метод проектов позволяет активно развивать у учащихся основные виды мышления и творческие способности, стремление самому созидать и осознавать себя творцом при работе с "непослушными" инструментами и "неподатливыми" материалами, "умными" конструкциями и "технологическими" системами.

Чем же интересен и полезен метод проектирования? Можно выделить ряд преимуществ в работе с учащимися в проектной деятельности:

- сочетание самостоятельной работы учащихся в парах, группе, коллективе;
- использование дифференцированных знаний, для детей разного уровня развития (посильное задание для каждого);
- развитие познавательных навыков, умение самостоятельно добывать информацию;
- предоставление возможности детям выбрать вид деятельности, средства обучения;
 - социальная значимость выполненной деятельности;
 - стимулирование творческого подхода к выполнению задания;
- повышение мотивации учащихся к образовательному процессу.

Все это позволяет формировать у учащихся различные компетенции: информационные, коммуникативные, компетенции разрешения проблем и др. Успешно реализуются учебные проекты по технологии:

Проект «Бурятский орнамент как вид народного творчества».

Учащиеся узнали:

- что такое орнамент,
- историю возникновения орнамента,
- цвет и символику орнамента многих стран.

Учащиеся выполнили

- пояснительные записки с экономическим расчетом материалов
- практическую работу,
- защиту каждой работы и учащимся были вручены свидетельства.

Проект «Семь чудес Улан – Удэ»

(к 350-летию вхождения Республики Бурятия в состав Российского государства)

Учащиеся узнали:

- историю города Улан-Удэ;
- о памятниках архитектуры города;
- о современных архитектурных направлениях

Учащиеся выполнили

- самостоятельный сбор материала по выбранному архитектурному сооружению;
 - фото-сессия своего архитектурного объекта;
 - устное представление (защита) выполненной работы;
- планшет об архитектурных достопримечательностях города Улан-Удэ

Экологический межпредметный проект «Береги планету эту, ведь другой похожей нет». Использование метода проектов на основе межпредметных связей способствует высокой мотивации к саморазвитию и постижению нового у учащихся в различных областях познания.

Цель проекта - показать учащимся глобальный характер экологических проблем, катастрофическое загрязнение улиц нашего города, познакомить с проблемой бытовых отходов и научиться использовать их как вторичное сырье.

Учащиеся узнали:

- что такое экологическая проблема;
- причины увеличения количества мусора.

Учащиеся выполнили:

- социологический опрос родителей и учащихся;
- изучили материалы по данной проблеме;

- провели акцию «Город без мусора!», где распространяли буклеты среди прохожих, призывающие не мусорить на улицах города;
 - проектирование творческих работ;
 - изготовление творческих работ из бытовых отходов;
 - презентация творческих работ.

Данная форма организации внеурочной деятельности, избранная в качестве приоритетной в модели педагогической системы, позволяет значительно повысить эффективность обучения и социализацию учащихся. Таким образом, данный вид деятельности дает не только положительные результаты но и:

- служит объединению, сплочению детей в интересной и занимательной работе;
- дает возможность быстрой адаптации к новым видам деятельности в обществе, новом коллективе;
- в процессе творческой деятельности формируются лучшие качества личности: трудолюбие, упорство в достижении цели, терпимость к критике и т. д.;
- обучающиеся, принимая участие в проекте, проявляют себя в исследовательской, развивающей, практической трудовой деятельности.

Проведение любого проекта позволяет дать детям элементарные экологические, экономические и технологические знания, а также воспитывает личностные качества, любовь и заботу о людях, бережное отношение к природе. Творческий проект рассчитан на получение знаний, закрепление знаний и умение работать с любым доступным материалом.

В целом следует отметить, что организация внеурочной деятельности служит определенной цели: подготовке учащихся с ограниченными возможностями здоровья к реальной жизни и помогает реализовать все лучшее, что есть в каждом.

РАЗДЕЛ 2. Организация коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (слово – молодым)

Абламонова Т. И, Нестерова Т. В. Проблемы активизации инициативности связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи

Особенности формирования связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи рассматриваются в трудах многих исследователей (Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Н. С. Жукова, Е.М. Мастюкова, С. А. Миронова и др.). На современном этапе развития логопедии и современной системы дошкольного образования отмечается необходимость проведения исследований, направленных не только на изучение лингвистических механизмов освоения связного речевого высказывания данной категорией воспитанников, но и определение иных факторов, влияющих на интенсивность развития связной речи, а в конечном итоге, на освоение коммуникативных навыков и успешную социализацию. Опыт практической деятельности с дошкольниками с общим недоразвитием речи показывает, что одним из таких факторов инициативность проявлений является самостоятельного связного высказывания.

С целью организации экспериментального исследования, направленного на изучение степени вербальной инициативности и соотнесение ее показателей с показателями сформированности связного речевого высказывания у дошкольников с общим недоразвитием речи нами были сформированы экспериментальная и контрольная группа из состава воспитанников дошкольных образовательных учреждений. В экспериментальную группу вошли дошкольники с общим недоразвитием речи ІІІ уровня в возрасте 5, 5 – 6 лет. Контрольную группу составили дошкольники без речевой патологии такого же возраста.

Методика исследования включала два блока экспериментальных заданий. Первый блок был направлен на изучение особенностей связной дошкольников c общим недоразвитием речи. экспериментальной методики были положены экспериментальные задания Р.И. Лалаевой.[2] Второй блок исследования состоял в определении вербальной инициативности дошкольников с ОНР и соотнесении показателей сформированности связной речи с проявлениями вербальной инициативности. С целью определения вербальной инициативности было проведено организованное наблюдение за дошкольниками в условиях дошкольного образовательного учреждения и семьи. При этом параметры были разработаны на основе показателей психического развития детей, предложенных в диагностических методиках К.Л. Печора и Г.В. Пантюхиной.[5]

что дошкольники с ОНР значительно Эксперимент показал, отличаются в развитии связной речи от своих сверстников с нормальным ходом речевого развития. Так, у 55% детей с ОНР отмечался низкий и у 45% - средний уровень развития связной речи. При этом высокого уровня, характеризующегося освоением связной речью уровне на онтогенетических показателей, свойственных нормально развивающемуся дошкольнику, отмечено не было. Анализ результатов исследования позволил выделить следующие особенности связной речи детей с ОНР: отмечается отсутствие самостоятельности в составлении рассказов, нарушения логической последовательности изложения, затруднения в лексико-грамматическом структурировании высказываний, нарушение структурных компонентов построения высказывания, связного проявляющаяся неполном построении предполагаемого В текста усечением частей высказывания, смысловых пропусков, незавершенности фрагментов. Зачастую на границах фраз или частей текста возникают длительные паузы, не несущие смысловой нагрузки. Содержание отражает примитивность высказываний логикограмматических используемых конструкций, СМЫСЛОВЫХ при материала, построение составлении СВЯЗНОГО текстового СВЯЗНОГО перечисления стереотипий. высказывания ПО типу И Также ограниченный словарный c OHP отмечался дошкольников неадекватное использование одинаково звучащих слов с различными У ряда детей наблюдалось незначительное искажение значениями. понимания ситуации, предложенной ДЛЯ составления связных высказываний, отмечалось несогласованность в установлении причинноследственных связей, отраженных в заданной ситуации.

особенностей вербальной При изучении инициативности дошкольников с ОНР было отмечено, что 65% детей с ОНР имеют низкий уровень речевой инициативности и 35% - средний. Высокий уровень также не был отмечен при анализе показателей организованного наблюдения за детьми с ОНР. Надо отметить, что среди дошкольников с нормальным уровнем речевого развития высокие показатели продемонстрировали лишь 10% детей, тогда как 85% отнесены к средним показателям. В целом, дошкольники с ОНР редко обращаются к сверстникам и взрослым с вербальными просьбами, развернутыми очень пассивны формулировании вопросов, которые требуют развернутой диалогической формы общения, не инициируют и не поддерживают тематическое общение по интересующей и заданной теме, не испытывают потребности в вербальном выражении личных эмоциональных переживаний, рассказывают о событиях своей жизни. Они не могут установить договоренность со сверстниками на вербальном уровне, прибегая в большинстве случаев к кинетической и жестовой форме речи, а также к интонационным механизмам воздействия.

При соотнесении показателей сформированности связной речи и вербальной инициативности были получены интересные данные, свидетельствующие о том, что в большинстве случаев уровень сформированности связного речевого высказывания соотносится с показателями вербальной инициативности.

Результаты проведенного экспериментального исследования наглядно показывают, что необходим поиск новых подходов формированию связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи, которые бы не только позволяли сформировать структуру связного речевого высказывания, научить детей отбирать лингвистические средства способствовали построения, НО И активизации степени инициативности, самостоятельности процессе создания. его Традиционное обучение дошкольников с ОНР рассказыванию и пересказу в большей степени строится на подражательной основе, при которой преобладают репродуктивные приемы руководства процессом создания связных высказываний. Функция ребенка в таком случае ограничивается воспроизведением запланированных фраз и формулировок и не содержит развивающего потенциала. Так, зачастую для формирования навыков связной речи предлагаются сюжетные картинки либо серии сюжетных картинок, на которых совершенно однозначно изображены герои и определены основные компоненты представленной ситуации. Ребенку предлагается отобрать из имеющегося запаса те лингвистические средства, которые будут соответствовать заданным изображениям. При этом то, какие средства должны быть использованы в этом процессе, в основном запланировано заранее. Такой подход в некотором роде препятствует личностных таких качеств ребенка, как самостоятельность, инициативность и креативность. При этом, один из общеизвестных постулатов педагогики гласит, что чем активнее ребенок, чем больше он вовлечен в интересную для себя деятельность, чем больше в этой деятельности содержится проблемных ситуаций, решение которых затруднительно, но при этом доступно для воспитанника, тем эффективнее процесс обучения и коррекции.

В нашем исследовании мы предлагаем использовать в работе по формированию связной речи дошкольников с ОНР вспомогательные графические средства, которые позволят активизировать стремление воспитанников самостоятельно определять смысловую программу связного высказывания и отбирать лингвистические средства для его построения. Одним из таких средств может являться пиктограмма.

Пиктограммы — это знак, отображающий важнейшие узнаваемые черты объекта, предметов, явлений на которые он указывает, чаще всего в схематическом виде. Впервые педагогический аспект использования метода пиктограмм был разработан Д.Б. Элькониным, Л.А. Венгером.[7]

В основе метода пиктограмм лежит обозначение каждого слова условными знаками, рисунками, графическими схемами с постепенным моделированием из них отдельных фраз, предложений и текстов. Смысловое значение слова ассоциируется со зрительным образом. Однако, представленный образ условный, схематичный, что способствует повышению инициативности ребенка в определении содержания заданного образа.

В своем исследовании мы предлагаем использовать метод пиктограмм на различных этапах формирования связной речи у дошкольников с ОНР.

1. Подготовительный этап

Цель: формирование фразовой основы речи.

Дети должны овладеть навыками составления словосочетаний, простых предложений по вопросам, демонстрируемым действиям и по картинам.

На этом этапе используются простые пиктограммы для построения простого развернутого предложения.

Задания: «Выбери нужную пиктограмму», «Подбери пиктограммы к предложению», «Покажи то, о чем я говорю», «Составь словосочетание по предложенным пиктограммам», «Составь предложение по предложенным пиктограммам»

Приведем пример игры: *«Выбери нужную пиктограмму»* Задачи:

- формирование навыка понимания пиктограмм,
- формирование навыка использования пиктограмм при составлении словосочетаний, простых предложений

Логопед выкладывает перед ребенком 6 пиктограмм и задает инструкцию: «Я скажу предложение, а ты выбери подходящие пиктограммы».

Ребенок подбирает нужные пиктограммы. Далее ребенку предлагается составить словосочетания, а затем и предложения, по оставшимся пиктограммам по аналогии с заданной формой. По факту правильного выполнения задания осуществляется дифференцированная оценка деятельности ребенка.

2. Основной этап

Цель: формирование навыка самостоятельного связного монологического высказывания.

На данном этапе используются игры «Исправь ошибку», «По предложенным пиктограммам составь небольшой рассказ», «Продолжи беседу с Буратино», «Помоги Незнайке составить письмо для Буратино».

Ход игры:

Логопед создает проблемную ситуацию — Буратино не может выполнить задание. Помоги ему. Составь сказку по пиктограммам.

3. Заключительный этап

Цель: закрепление навыков построения связного высказывания с элементами творчества.

На этом этапе предлагались следующие игры-задания: «Придумай по пиктограмме концовку рассказа», «Придумай по пиктограмме начало рассказа», «Составь по пиктограмме письмо другу на тему ...»

Приведем пример задания:

«Придумай концовку рассказа»

Логопед: я начну рассказ, а ты продолжи и закончи, используя все оставшиеся пиктограммы.

«Жили в лесу муравей и заяц. Когда они заготавливали на зиму себе листочки, веточки, в перерывах любили встречаться под грибом. Но вот солнце спряталось за тучу и ...»

Использование на занятиях пиктограмм, как вспомогательного средства развития навыков связной речи, активизирует восприятие и воображение детей, облегчает процесс последовательного рассказывания, активизирует мыслительную деятельность.

Литература:

- 1. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Книга для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. Екатеринбург: Изд-во ЛИТУР, 2000. 320 с.
- 2. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. http://pedlib.ru/Books/5/0026/5_0026-1.shtml
- 3. Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями речи. Из опыта работы. /Ред. -сост. С. А. Миронова М.: Просвещение, 1987.
- 4. Основы теории и практики логопедии /Под ред. Р.Е.Левиной.- М., 1968.
- 5. Печора К.Л., Пантюхина Г.В., Голубева Л.Г. /Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях Диагностика нервно-психического развития детей 2-3-го года жизни: Пособие для педагогов дошк. учреждений. М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2004. 172с.
- 6. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. 5-е изд. М.: Айрис-пресс, 2008. 224 с.
- 7. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника // Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды / Под ред. Д. И. Фельдштейна. Издание 2-е, стереотипное. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.- С. 239—284.

Аникушина Е. А.

Применение альтернативных средств коммуникации (пиктограмм) в обучении детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью

Произошедшие в последнее десятилетие изменения в отечественной системе образования повлияли на состав учащихся, как в массовых, так и в специальных коррекционных учреждениях. В учебно-воспитательный процесс школ VIII вида теперь включаются дети с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью, где для них создаются специальные группы и классы.

Дети с выраженными интеллектуальными нарушениями обладают ограниченной возможностью формирования навыков обшения взаимодействия c предметным социальным окружением. Дети И дезориентированы, им не хватает опор в последовательности совершаемых действий. Они не всегда в состоянии проявить свои потребности, не могут использовать общепринятые средства коммуникации, такие как речь, жесты, мимика, видимо поэтому, дети редко инициируют общение. Ребенок, оказываясь в полной зависимости от педагога, вынужден ждать, когда придет время и, взрослый решит за него, какие свои потребности он сейчас может удовлетворить.

Наши наблюдения показывают, что именно невозможность к адекватной коммуникации приводит к аффективным реакциям (агрессия, истерии) у детей, или к отказу от взаимодействия.

Поскольку устная речь, которая играет главную роль в когнитивном и эмоциональном развитии и является основой социального взаимодействия, регулятором поведения, организатором обучения, в большинстве случаях недоступна детям, необходимо предоставить в их распоряжение другую коммуникативную систему.

В связи с этим, в обучении детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью необходимо предусмотреть дополнительную коррекционно-педагогическую работу на обучение навыкам коммуникации.

Человеческое общение осуществляется через произнесенное слово, при помощи жестов и мимики, картинок и символов. Язык, жесты и символы сменяют друг друга или используются одновременно. В ряде исследований было установлено [1], что в процессе общения непосредственно слова занимают лишь 45% (звуки, интонация), а 55% составляет невербальная коммуникация. Большинство исследователей [3] полагает, что с помощью слов передается в основном информация, а с помощью жестов – различное к ней отношение, а иногда жесты могут заменять слова.

Любой человек должен научиться, в доступной ему форме выражать свои потребности.

Символы для детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью должны быть конкретными и простыми для понимания, приспособленными к их элементарным желаниям и потребностям.

В своей работе мы использовали изменённые и адаптированные для учащихся 1 класса НОУ «Школа св. Георгия» пиктограммы шведской системы[4], из пособия «Обучение грамоте учащихся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью»[2], а также изготовленные собственно нами.

Так как учащийся в первую очередь должен уметь выразить себя и сообщить о своих потребностях, работу по формированию этих умений мы начинали с действий наиболее знакомых ребенку и значимых для него таких, как «есть», «пить», «туалет».

Мы фотографировали ребенка во время действия и наглядно обучали соотносить действие (на фотографии) с пиктографическим символом, обозначающим это действие.

Впоследствии от демонстрации фотографий отдельных предметов и действий, от установления связи между реальным изображением и пиктограммой мы перешли к созданию тематического пиктографического стенда: коммуникативной доски — «Потребности и желания»

В формировании умения сообщить о своих потребностях мы использовали такой алгоритм введения символов:

- 1. Действие, совершаемое ребёнком \rightarrow показ соответствующего символа учителем.
- 2. Действие, совершенное ребенком \rightarrow показ соответствующего символа ребенком.
 - 3. Показ символа ребенком →действие, совершаемое ребенком.

Необходимо отметить, что все символы вводились в ежедневно повторяющихся ситуациях.

Пример 1. Учащийся во время урока встал из-за парты и сел в стороне. Учитель подходит к нему, задает вопрос:

-Ты хочешь отдохнуть? – и показывает карточку с пиктографическим символом «ОТДОХНУТЬ».

И (в зависимости от способности ребенка ответить), добавляет утвердительно:

-Ты отдыхаешь.

Пример 2. Учитель наливает ребенку стакан воды, и показывает пиктограмму «ПИТЬ». Или, может сначала показать пиктограмму, а потом сопровождает показ действием.

По такому же алгоритму велась работа по обучению объяснять свои эмоции, чувства и чувства других людей.

На двери туалета, на уровне глаз, мы прикрепили карточку с международным обозначением «WC», подписанную ниже «ТУАЛЕТ». А над унитазом и доске потребностей и желаний прикреплена пиктограмма с

характерными чертами объекта. Была проведена работа с родителями и даны рекомендации, чтобы в публичных местах (аэропорт, вокзал, торговый центр, театр и др.) они обращали внимание детей на знак «WC» и предлагали ребенку воспользоваться им, интонационно выделяя слово «туалет».

Коммуникативная доска пополнялась по мере введения новых символов. Учитель постоянно требовал от учащихся использование пиктографических карточек в школьной жизни, для объяснения своих потребностей и желаний.

Мы считаем, что использование альтернативной коммуникации является эффективным средством коррекционного воздействия, влияющее на психическое развитие ребенка с выраженной умственной отсталостью и помогает включить его в социальные отношения среды.

Необходимо отметить, что выбор той или иной кодовой системы в работе с детьми, должен варьироваться в зависимости от уровня развития ребенка и его возраста.

Литература:

- 1. Бэниш и Бунк. Методы коммуникации с опорой, 2003
- 2. Обучение грамоте детей, с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Е.Т.Логинова, Л.Б.Баряева, Л.В.Лопатина. М.: Дрофа, 2008
- 3. Руководство к применению персонифицированного словаря картинных символов коммуникации (PCS) / Под ред. Н.Н. Баль. Мн.: БГГУ, 2009
- 4. http://www.pictogram.se/english. Работа с пиктограммами.

Бирюкова А. Л.

Основы использования «сенсорной комнаты» при логопедической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья

Одним из современных методов коррекции психоречевой сферы детей с ограниченными возможностями здоровья являются занятия в «сенсорной комнате», которая обеспечивает широкий спектр сенсорных и моторных впечатлений, влияющих на интеллектуальное, эмоциональное и социальное развитие.

Основным проявлением двигательных нарушений детей с ограниченными возможностями бывает: неустойчивая ходьба, координации замедленный ходьбы, нарушения движения, темп недостаточно сформированные навыки самообслуживания, ограничения в предметно-практической деятельности.

Дети, лишенные возможности свободно передвигаться и манипулировать с предметами, общаться со своими сверстниками, не могут приобрести того запаса знаний и представлений об окружающем мире, который имеют их нормально развивающиеся сверстники.

У большинства детей замедленно формируются такие операции, как сравнение, выделение существенных и несущественных признаков, установление причинно-следственной зависимости между предметами и явлениями.

Отсутствие новых и разнообразных стимулов в сочетании с дефицитом общения отрицательно сказывается и на речевом развитии. В частности, наблюдается недостаточность процесса восприятия, лежащего в основе формирования речи, своеобразие развития лексико-грамматической стороны речи. Словарный запас ограничен, лимитировано понимание многозначности слов, различение смысловых оттенков отдельных выражений зависимости от контекста, недифференцированность имеющихся понятий.

Нарушения звукопроизносительной стороны речи усиливается за счет дыхательных расстройств, повышенного слюнотечения, разнообразных насильственных движений в речевом аппарате. Нередко нарушения звукопроизношения сочетаются с трудностями различения звуков речи на слух. В письменной речи обнаруживаются смешение, замены и пропуски звуков, искажаемых при произношении. Ошибки вызваны как нарушением фонематического слуха, общим снижением слуха и нарушением слухового восприятия, так и нарушением внимания, работоспособности и неумением выполнить мыслительные операции, необходимые для сравнения слова со слуховыми и зрительными образами.

Особенности учебной деятельности обусловлены несформированностью зрительно-моторной координации, т.е. несогласованной работой руки и глаза.

Методика коррекционной работы с такими детьми основана на поэтапном включении и синхронизации сенсорных потоков, активизации мозговой деятельности через различные виды стимулирующего воздействия.

«Сенсорная комната» является особой, специально организованной средой, с подходящими средствами не только для раскрепощения, взаимодействия ощущений и эмоций, но и как один из методов коррекции, снижения темпа речевого развития ребенка:

успокаивающая музыка, мягкий свет, звуки природы (набор музыкальных альбомов для релаксации) – помогают ребенку максимально расслабиться, внимательно и терпеливо слушать, правильно выражать свои мысли;

игра со светом, звуком — вызывают положительные эмоции, тренируют способность к ассоциативному и абстрактному мышлению, развивают фонематические процессы (фибро-лампа «Фонтан света», подвесная система «Мелодичный звон»);

«Тактильное панно» предназначено для пополнения словаря, выработки вербальных подкреплений чувственных различий, профилактики тактильных и кинестетических ощущений;

панель «Млечный путь», «Зеркальный шар» используются в качестве тренажера для развития зрительного гнозиса с акцентуацией на частях целого, служат для вербального обогащения чувственных восприятий (противопоказан в работе с детьми, имеющими тенденцию и различного рода аутическим проявлениям, а также страдающими эпилепсией);

в качестве дополнительной стимуляции развития перцептуальных способностей может быть использован набор ароматов, вкусовые ощущения;

«купание» в сухом бассейне развивает координационные функции ребенка, кожно-кинестетическую чувствительность, что является основой всех видов движений, одновременно проводится работа и по развитию движений пальцев рук.

Работа в «сенсорной комнате» основана на следующих принципах:

- 1. Постепенное включение сенсорных ощущений.
- 2. Закрепление полученных ощущений на последующих занятиях.
 - 3. Индивидуальность подбора сенсорики для группы детей.
 - 4. Развитие движений и речи.
- 5. Занятия должны быть в виде игры, ибо только играя ребенок познает мир, и желательно в группе детей примерно одного психологического возраста.

Противопоказаний к занятиям в «сенсорной комнате» практически нет, есть только ограничения, которые определяет врач:

- 1. При судорожной готовности или эписиндроме нельзя использовать мигающие, сверкающие раздражающие глаз стимулы, а также ритмическую музыку.
- 2. При работе с возбудимыми детьми время пребывания в комнате должно быть минимальным и минимальной должна быть нагрузка на сенсорику.
- 3. При работе с тревожными детьми следует исключить резкие переходы от одного стимула к другому.

Преследуются следующие цели: развитие речевого и невербального общения, произвольного внимания и эмоций, коррекция познавательной деятельности. На занятиях происходит развитие речевого дыхания, силы голоса, фонематических процессов, обогащение пассивного и активного словаря, обучение составлению предложений разных типов, активизация речевых возможностей детей.

Данные методы коррекции позволяют расширить жизненный опыт детей, обогатить их чувственный мир и обрести уверенность в себе.

Следует подчеркнуть, что в коррекционной работе мы не стремимся достичь уровня здорового ребенка в каждом конкретном случае. У детей с ограниченными возможностями своя «норма», т.е. тот уровень, который мы можем достичь в развитии ребенка, но самое главное научить ребенка

жить в обществе, достичь максимального развития речи и движений для каждого конкретного ребенка.

Занятия построены таким образом, что один вид деятельности сменяется другим. Это позволяет сделать работу детей динамичной, насыщенной и менее утомительной благодаря частым переключениям с одного вида деятельности на другой.

Развитие речевой функции и двигательная реабилитация, стимуляция чувств с помощью сенсорного материала и органичное духовное общение взрослого и ребенка залог успешной и возможной более ранней социализации детей.

Литература:

- 1. Забрамная С.Д., Исаева Т.Н. Знаете ли вы? М., В.Секачёв, 2012
- 2. Коноваленко С.В. Развитие познавательной деятельности у детей от 6 до 9 лет. М., 2000г.
- 3. Лильин Е.Т. Доскин В.А. Детская реабилитология. М., 1997г.
- 4. Мастюкова Е.М. Ипполитова М.В. Нарушение речи у детей с церебральным параличом. М., 1992г.
- 5. Нищева Н.В.Система коррекционной работы. С-Петербург. Детство-Пресс 2003г.
 - 6. Семаго Н.Я. Инклюзивный детский сад: деятельность специалистов. М., Сфера, 2012.
 - 7. Шипицына Л.М. Обучение общению умственно отсталого ребёнка. СПб., Владос, 2010.

Зайцева С. И.

Игра на уроках письма и развития речи как средство активизации познавательной деятельности учащихся с ОВЗ

Задача школы - подготовить умственно отсталого ребенка к самостоятельной жизни, помочь им безболезненно адаптироваться в условиях современной рыночной экономики, а так же раскрыть себя в социуме, как полноценную личность и суметь применить полученные знания в практической деятельности, воспитать положительные личностные качества, корригировать имеющиеся у них дефекты.

Отклонения обнаруживаются во всех проявлениях, но особенно резко дефект проявляется в познавательной деятельности учащихся, в их мышлении, что существенным образом влияет на процесс обучения.

Учебно-познавательная деятельность у детей с ограниченными возможностями здоровья на низком уровне и очень важно, чтобы процесс обучения проходил в условиях благоприятного психологического климата, что в свою очередь ведет к повышению учебной мотивации, к ситуации успеха.

Использование нестандартных форм проведения уроков, сюрпризные моменты, проблемные ситуации, выбор верного решения способствуют развитию и коррекции мыслительной деятельности, формируют дисциплину умственного труда, способствует развитию у детей мотивации к обучению, воспитанию стремления к получению новых знаний.

Весь многовековый опыт прошлого дает основание утверждать, что интерес в обучении представляет собой важный и благоприятный фактор развития активности и самостоятельности учения.

Каждый педагог, в процессе своей деятельности решает такие вопросы, как учить с увлечением и как сделать процесс усвоения знаний творческим, не упуская из вида одну из основных задач — коррекция и компенсация дефекта. Учащиеся должны размышлять — это не подлежит сомнению. Но в не меньшей степени должны размышлять и учителя. В частности — о необходимости и разумности применения некоторых обучающих методов и приемов.

Как показывает практика, применение нестандартных, игровых, проблемных ситуаций существенным образом влияет на активизацию мыслительной деятельности учащихся. Разнообразным, творческим, познавательным процесс обучения помогают сделать педагогические технологии.

Личностно-ориентированное обучение

При использовании данной технологии следует ориентироваться на достижения в учебной деятельности каждого ученика.

<u>Коррекционно-развивающая технология</u> находит свое отражение в коррекционной направленности процесса обучения. На каждом учебном занятии, мероприятии всегда ставится и реализуется коррекционно-развивающая задача.

<u>Здоровьесберегающие технологии</u> – это шанс взрослых решать проблему сохранения здоровья учащихся не формально, а осознанно, с учётом особенностей контингента учащихся, направленности и специфики учебного заведения.

Информационно-коммуникационные технологии

Трудно представить себе современный урок без использования компьютерных технологий. Использование компьютерных технологий позволяет вовлечь детей в активную работу и заразить их стремлением овладеть компьютерной грамотностью. В итоге возрастает интерес к занятиям.

Технология проектно-исследовательского обучения

Проектная деятельность сегодня рассматривается как основа обучения и развития активной творческой личности. В процессе проектной деятельности дети приобретают социальную практику. Детско-взрослая

деятельность направлена на развитие исследовательских умений – поиск и сбор информации, ее классификацию, обобщение.

Игровая технология

Исследования выдающихся педагогов нашего времени (Льва Семёновича Выготского, Дмитрия Борисовича Эльконина и др.) доказали, что положительной стороной игры является то, что она способствует использованию знаний в новой ситуации. Таким образом, усваиваемый учащимися материал проходит через своеобразную практику, вносит разнообразие и интерес в учебный процесс.

Как же облечь урок в игровую форму в школьной практике? Здесь великое множество вариантов, но обязательно, на наш взгляд, соблюдение следующих условий:

- 1) соответствие игры учебно воспитательным целям урока;
- 2) доступность для учащихся данного возраста;
- 3) умеренность в использовании игр на уроках.

Игры подразделяются на творческие и игры с правилами. Творческие игры, в свою очередь включают: театральные, сюжетно-ролевые игры. Игры с правилами – это дидактические игры.

Нами разработаны и применяются в практике игры, игровые упражнения и задания по всем разделам письма и развития речи: фонетика, состав слова, части речи, предложение, текст.

Игры-упражнения. Они совершенствуют познавательные способности учащихся, способствуют закреплению учебного материала, развивают умение применять его в новых условиях. Нами используются такие игры, как «Убери одну фонему», «Замени фонему», кроссворды, сканворды, чайнворды; «От одного корня», «Корень и дерево», «Найдите друг друга!».

Игровая деятельность как элемент урока может применяться на любом этапе - от проверки домашнего задания до выполнения контрольной работы и обобщения.

Ценность таких игр заключается в том, что на их материале можно отрабатывать также скорость письма, слоговой состав слова, развивать орфографическую зоркость и многое другое.

Важная роль занимательных игр состоит еще и в том, что они способствуют снятию напряжения и страха при письме у детей, чувствующих свою собственную несостоятельность, создает положительный эмоциональный настой в ходе урока. Ребенок с удовольствием выполняет любые задания и упражнения учителя. И учитель, таким образом, стимулирует правильную речь ученика как устную, так и письменную.

При этом нами используются разные формы проведения уроков:

1) Ролевые игры на уроке при изучении официально-делового стиля (инсценирование);

- 2) Игровая организация учебного процесса с использованием игровых заданий (урок соревнование, урок конкурс, урок путешествие, урок КВН);
- 3) Игровая организация учебного процесса с использованием психологических упражнений на развитие эмоции, памяти, внимания;
- 4) Различные виды внеклассной работы по русскому языку (лингвистический КВН, экскурсии, вечера, олимпиады и т.п.)

Игра в школьном возрасте – одна из ведущих деятельностей детей. Она пронизывает всю их жизнь, способствует физическому и духовному здоровью, является источником обширной информации, методом обучения и воспитания ребят. Игра своим содержанием, формой организации, правилами и результативностью способствует формированию умений сравнивать, сопоставлять, выделяя характерные анализировать, особенности предметов, событий, явлений природы и другое, что влияет на наблюдательности, внимания, памяти, пространственных представлений, воображения

Литература:

- 1. П.М. Баев. Играем на уроках русского языка. Москва : Русский язык, 1989 г.
- 2. Л.С. Выготский. Педагогическая психология.- Москва, «Педагогика», 1991 г.
- 3. Жукова З.П. Развитие интеллектуальных способностей младших школьников в ходе игры .- Начальная школа №5,2006г.
- 4. Н.Г.Галунчикова.Русский язык .Москва : Просвещение ,2006г.
- 5. Эскандеров А.А. Актуализация познавательного интереса у учащихся: кроссворды в системе дидактических игр. Начальная школа . №1, 2007г.

Пашина З. В., Нестерова Т.В.

Использование синквейна в работе по формированию лексической стороны речи у дошкольников с моторной алалией

Исследования лексической стороны речи детей с моторной алалией, механизмов ее недоразвития, а также поиск наиболее эффективных путей нарушенного лексического механизма развития восстановления представляют собой наиболее актуальную проблемы современной коррекционной педагогики и логопедии. Вопросами формирования лексической стороны речи детей с моторной алалией с позиций психолингвистической концепции в изучении алалии занимались В.К. Воробьева, 1973, 1983 [2], [3], В.А. Ковшиков, 1985 [7], М. Брыла, 1989 [1], Е.Ф. Соботович 1985 [8] и др. Исследователи рассматривают процесс формирования лексической стороны речи как сложный системный процесс, основанный на структурировании семантических полей значений на основе различных видов связей между словами. В этом отношении «лексическая системность» наиболее точно отражает аспект формирования лексической стороны речи как системы взаимосвязанных единиц.

По мнению А.Н. Гвоздева при формировании лексической системности в процессе онтогенеза, слова, накапливаясь в ходе развития речи ребенка, соединяются друг с другом разнообразными смысловыми связями, образуя сложную систему семантических полей, что наиболее ярко выражается в виде вербальных ассоциаций, которые меняются в своей качественной характеристике. К концу старшего дошкольного возраста системная организация словаря ребенка приближается по своему строению к лексико-семантической системе взрослых. В этот период формируется ядро словаря, которое в дальнейшем существенно не меняется, несмотря на количественное пополнение словаря [4].

Отмечая своеобразие развития лексической стороны речи у детей с моторной алалией, важно отметить расплывчатость и неточность структуры значений слов. У детей нарушается образование лексических системных связей между словами и в недостаточной степени осуществляется процесс динамической структуризации значений слов, т.е. процесс правильной группировки словаря при его усвоении (Воробьева В.К., Даскалова Е.С [3]).

В современной практике преодоления нарушений формирования лексической стороны речи и лексической системности недостаточно полно изучены средства педагогического логопедического воздействия, которые позволяют обеспечить восстановление описанного механизма лексического развития. Также не в полной мере в исследованиях раскрыты и вопросы изучения особенностей лексической системности у детей с моторной алалией.

На основании изложенного выше нами было организовано экспериментальное исследование, направленное на выявление особенностей лексической системности и определения своеобразия построения лексико-семантических связей между словами у детей моторной алалией. С целью проведения экспериментального исследования был организовано проведение трех видов ассоциативных экспериментов: свободного, направленного и цепочного [5]. В эксперименте принимали участие две группы – контрольная (дети 6 лет с нормальным речевым развитием) и экспериментальная (дети 6 лет с моторной алалией). Ассоциативные эксперименты были направлены на изучение лексикосемантических связей существительных с различными частями речи (прилагательными, глаголами), а также на изучение синонимичных лексико-семантических связей.

В результате проведения эксперимента были выявлены следующие особенности лексической стороны речи у детей с моторной алалией:

• наличие большого числа случайных ассоциативных связей вне зависимости от вида эксперимента: наименьшее их количество

наблюдалось при образовании связей существительного и глагола (0% при подборе одного слова и 3% при составлении цепочки слов), наибольшее – при свободном ассоциировании (24% при подборе одного слова и 44% при составлении цепочки слов) и при направленном ассоциировании на подбор синонимов (24% при подборе одного слова и 10% при подборе цепочки слов);

- наличие вербальных (словесных) реакций, не соответствующих поставленному вопросу: при направленном ассоциировании, когда от детей требуется ответ в определенной форме, выявлялись ответы, которые не соответствуют форме вопроса (например, фиалка что делает? красивая, любимая). В этом случае можно говорить о том, что дети не понимают отличий признаковых и действенных связей;
- при выполнении заданий на подбор одного слова дети с моторной алалией в большинстве случаев справлялись с заданием, а при составлении цепочки слов испытывали затруднения: либо не могли продолжить ряд, либо часто подбирали словоформы исходного слова или случайные слова (например, при свободном ассоциативном эксперименте, когда нужно было ответить одним словом, у 90% детей выявлены реакции на каждое слово-стимул, а в тех заданиях, где требовалось ответить цепочкой слов, 39% ответов детей содержат одно слово вместо нескольких).

Таким образом, можно сделать вывод о том, у детей с моторной алалией в недостаточной степени осуществляется процесс динамической структуризации значений слов, т.е. процесс правильной группировки словаря при его усвоении. При этом указанные нарушения касаются всех частей речи, что свидетельствует о том, что у исходного слова нарушается формирование связей с различными частями речи. Ядро словаря практически не оформлено.

На основании полученных результатов исследования нами была предпринята попытка поиска такого средства педагогического воздействия, которое бы позволяло восстановить нарушенный механизм формирования лексической системности у дошкольников с моторной алалией и, тем самым, повысить эффективность работы по формированию лексической стороны речи у детей данной категории.

Одним из таких средств является прием составления синквейна [6] — нерифмованного стихотворения.

Синквейн— пятистрочная стихотворная форма, возникшая в США в начале XX века под влиянием японской поэзии. В дальнейшем стала использоваться (в последнее время, с 1997 года, и в России) в дидактических целях. В начале двадцатого века этот жанр поэзии придумала американская поэтесса Аделаида Крэпси, которая увлекалась восточными формами стихосложения.

Традиционный синквейн_состоит из пяти строк и основан на подсчёте слогов в каждом стихе.

Дидактический синквейн развился в практике американской школы. В этом жанре текст основывается не на слоговой зависимости, а на семантической и синтаксической заданности каждой строки:

- первая строка тема синквейна, заключает в себе одно слово чаще существительное (или местоимение), которое обозначает объект или предмет, о котором пойдет речь;
- вторая строка два слова (чаще прилагательные или причастия), которые обеспечивают описание признаков и свойств выбранного в синквейне предмета или объекта;
- третья строка образована тремя глаголами или деепричастиями, описывающими характерные действия объекта.
- четвертая строка фраза из четырёх слов, выражающая личное отношение автора синквейна к описываемому предмету или объекту;
- пятая строка одно слово-резюме, характеризующее суть предмета или объекта, либо синоним названия предмета или объекта, либо обобщающее слово.

Чёткое соблюдение правил написания синквейна не обязательно. Например, для улучшения текста в четвёртой строке можно использовать три или пять слов, а в пятой строке — два слова. Возможны варианты использования и других частей речи.

Пример синквейна.

Дом.

Красивый, дорогой. Строится, сдается, продается. Кто-то в нем живет.

Здание.

С целью использования синквейна в процессе формирования формирования лексической системности у детей с моторной алалией были определены следующие этапы работы:

1) Подготовительный этап, целью которого являлось выделение структурно-семантических признаков существительных, прилагательных и глаголов.

На первом, подготовительном этапе, логопед решает следующие задачи:

1. Научить детей выделять тему, главное слово, учить задавать вопрос к главному слову, ввести понятие «слово, обозначающее предмет».

Логопед читает синквейн без первой строчки, дети должны определить, о чем (о ком) идет речь:

0 ...

о пушистая, ловкая

- о мурлыкает, охотиться, спит
- о ловит мышей
- о домашнее животное
- 2. Научить выделять слова, обозначающие признак, учить задавать вопрос к словам-признакам, ввести понятие «слово, обозначающее признак предмета».

Логопед читает синквейн без второй строчки, дети должны определить, какие из предложенных логопедом слова характеризуют предмет, о котором идет речь в синквейне. Логопед напоминает о вопросах, которые «живут» на второй строчке, с опорой на них, дети определяют подходящие слова.

- о Волк.
- 0 ...
- Воет, охотится, бегает.
- о Волк живет в стае.
- о Дикое животное.

Детям предложены слова: волк, хищный, стая, серый, ловит. Дети с помощью вопросов выбирают слова для второй строчки.

3. Научить выделять слова, обозначающие действие предмета, учить задавать вопрос к словам-действиям, ввести понятие «слово, обозначающее действие предмета».

Логопед представляет детям отдельные строки синквейна, по которым они должны определить третью строчку. Так же как на предыдущем направлении предлагается игровая ситуация, при которой остается только одна или две строчки синквейна, по которым детям нужно определить его третью строчку. Логопед напоминает о помощникахвопросах, которые задаются к словам, обозначающим действия предмета, эти вопросы живут на третьей строчке (что делает, что сделает?). Задание: определить слова, обозначающие действия предмета, про которого рассказывается в стихотворении. Сначала логопед предлагает строчки синквейна, которые включают тему стихотворения, то есть детям нужно подобрать только признаки, а затем строчки без слова, обозначающего предмет, то есть детям сначала нужно самостоятельно определить тему, а затем уже действия.

- о Медведь
- о Большой, бурый.

Слова, предложенные логопедом: спит, рычит, воет, ходит, летает.

- о Большой, бурый.
- Любит полакомиться медом.

Слова, предложенные логопедом: спит, рычит, воет, ходит, летает.

2) Основной этап, целью которого является формирование парадигматических и синтагматических связей слов.

На втором, основном этапе, логопед решает следующие задачи:

1. Научить подбирать признаки к предмету.

Логопед предлагает подобрать максимальное количество признаков, характерное для данного предмета. Логопед может помогать детям, задавая направления для определения признаков, например, цвет, форма, величина и т.д.

о Яблоко

0 ...

Дети предлагают слова: красное, зеленое, желтое, вкусное, сладкое, кислое, круглое, большое, маленькое, садовое, дикое, твердое, гладкое.

2. Научить подбирать действия к предмету.

В начале работы дети вместе с логопедом вспоминают вопросы, которые ставятся к словам, обозначающим действия предмета, они «живут» на третьей строчке стихотворения (что делает, что сделает?). Далее детям дается первая строчка синквейна, то есть его тема, по которой нужно определить слова для третьей строчки, здесь также нужно подобрать слова самостоятельно. Логопед предлагает подобрать максимальное количество действий, характерных для данного предмета.

о Ромашка

0 ...

Дети предлагают слова: цветёт, растёт, распускается, вянет, увядает и т.д.

3. Научить составлять предложение о каком-либо предмете/явлении.

Дети вместе с логопедом вспоминают, какие вопросы задаются к теме синквейна (кто, что?) и что обозначается первой строкой стихотворения (предмет/явление). Логопед просит каждого ребенка сказать, что он знает о теме синквейна. При этом должно получиться одно предложение, например, тема синквейна — «Груша», предложение — «Груши растут в саду». Либо логопед просит составить предложение с выражением своего мнения или отношения о теме синквейна, например, тема синквейна — «Береза», предложение — «Я люблю сидеть в тени березы». Логопед может также предложить детям составлять предложения из 4 слов, мотивируя их деятельность тем, что это четвертая строка стихотворения.

4. Научить подбирать синонимы /обобщающие слова.

Логопед объясняет детям, какое слово должно «жить» на последней строчке и на какие вопросы оно отвечает (вводятся понятия «словосиноним» и «обобщающее слово», указывает, что это слово, как и слово на первой строчке, должно отвечать на вопрос кто / что?).

Детям предлагается по первой строчке определить последнюю, выбрав заключительное слово, из предложенных логопедом, с опорой на вопрос.

о Клубника.

0 ...

Слова, предложенные логопедом: ягода, ягодный, собирать.

3) Заключительный этап, целью которого является усвоение структуры значения конкретных слов, определение места в семантическом поле значения слова, определение его связей с другими словами.

На третьем, заключительном этапе, логопед предлагает следующие формы работы с синквейном:

1. Дополнение готового синквейна.

Детям предлагается дополнить синквейн, в котором в каждой строчке дано по одному слову.

- о Пароход
- о Большой, ...
- о Плавает, ..., ...
- о Пароход
- о Транспорт (водный транспорт).
- 2. Коллективное составление детьми синквейна.

Дети работают в подгруппах, каждая подгруппа составляет определенную строчку синквейна.

- 1. Самолет.
- 2. ..., ..., составляет первая подгруппа
- 3. ..., ..., составляет вторая подгруппа
- 4. ..., ..., составляет третья подгруппа
- 5. ..., ..., составляет четвертая подгруппа
- 3. Самостоятельное составление синквейна ребенком.

Таким образом, мы предполагаем, что использование приема синквейна в работе по формированию лексической стороны речи у дошкольников с моторной алалией позволит восстановить нарушенный механизм формирования лексической системности и, тем самым, повысить эффективность логопедической работы.

Литература:

- 1. Брыла М. Состояние вопроса о методах формирования лексической стороны речи у детей с экспрессивной алалией. // Совершенствование методов диагностики и преодоления нарушений речи. Л., 1989.
- 2. Воробьева В. К. Лексико-семантические особенности речи детей с алалией // Расстройства речи и голоса в детском возрасте/ под ред. С.С. Ляпидевского, С. Н. Шаховской. М., 1973.
- 3. Воробьева В.К., Даскалова Е.С. Структура семантических полей в речевой продукции учащихся с нормальной и нарушенной речевой деятельностью // Коррекционное обучение детей с нарушениями речевой деятельности: Межвузовский сборник научных трудов. М.: МГПИ имени В.И. Ленина, 1983.
 - 4. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М.:1961.

- 5. Глухов В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов. М.: 2005.
- 6. Загашев И.О., Заир-Бек С.И., Муштавинская И.О. Учим детей мыслить критически. СПб.: 2003.
 - 7. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия. СПб., 1994.
- 8. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции : (дети с нарушением интеллекта и моторной алалией). M.: 2003.

Татаринова Л. С.

Развитие словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития посредством игры

Всестороннее и глубокое познание действительности возможно лишь при участии мышления. Развитию мышления в младшем школьном возрасте принадлежит особая роль. Согласно утверждению Л.С. Выготского с началом школьного обучения, мышление выдвигается в центр психического развития ребенка и становится определяющим в системе других психических функций.

Е. С. Слепович отмечает, что мышление детей с ЗПР характеризуется поверхностностью, которая проявляется в абстрагировании и обобщении несущественного, недостаточной гибкостью мышления, склонностью к шаблонным, стереотипным решениям. Способ действия, эффективный в одних условиях, неоправданно переносится в другие[1].

По мнению У.В. Ульенковой, дети с ЗПР не умеют рассуждать, делать выводы; стараются избегать таких ситуаций. Эти дети из-за несформированности логического мышления дают случайные, необдуманные ответы, проявляют неспособность к анализу условий задачи [2]. При работе с этими детьми необходимо обращать особое внимание на развитие у них всех форм мышления.

Ребенок, слабо успевающий, отстающий от своих сверстников, быстро теряет интерес к учению и его познавательная активность на уроке приближается к нулевому уровню. Заставить учиться нельзя, учебой надо увлечь. И это совершенно справедливо. Настоящее сотрудничество учителя и ученика возможно лишь при условии, что ученик будет хотеть делать то, что желает учитель. Чтобы активизировать познавательную деятельность детей, надо привнести элемент занимательности, как в содержание, так и в форму работы. Познавательные игры дают возможность решать сразу целый ряд задач обучения и воспитания.

С 2012 года на базе ГОУ ТО «Тульская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VII вида нами проводилось экспериментальное исследование особенностей словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития. Изучая данную проблему, мы предположили, что развитие словесно-

логического мышления у младших школьников с задержкой психического происходить успешно своевременной развития будет более при осуществлении диагностике нарушений данной сферы при целенаправленной коррекционно-развивающей работы с использованием игровых упражнений, ориентированной на индивидуальный подход к учащимся.

Составленная нами диагностическая программа включала в себя следующие методики: «Исключение понятий» (Е. И. Рогов), «Определение понятий, выяснение причин, выявление сходства и различий в объектах» (К.Йерасеку), «Визуальные аналогии» (Т.А. Ткаченко), «Сравнение понятий» (А.Р.Лурия). Результаты проведенного на констатирующем этапе диагностического обследования показали, что у детей исследуемой группы наблюдается очень редко высокий, но чаще средний и низкий уровни развития характеристик мышления, особенно это относится к словеснологическому мышлению, операции классификации. Полученные в ходе обследования результаты позволили проследить, что словесно-логическое мышление формируется в данном возрасте неравномерно. Затруднения возникли при проведении методики А.Р. Лурия «Сравнение понятий», сформированности направленной выявление уровня на сравнения при определении сходства и различия. 63,6% детей имели затруднения при определении сходства и различия, не всегда могли с точностью употребить родовое понятие. 54,5% испытывают затруднения в способности к классификации и анализу. 45,5% показали низкий уровень развития таких операций мышления, как определение понятий, выяснение причин, выявление сходства и различий в объектах. 63,7% с помощью взрослого способны устанавливать отношения между элементами системы и переносить это отношение на другую задачу по аналогии с первой.

По результатам констатирующего этапа нами была составлена коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие словесно-логического мышления у детей младшего школьного возраста с ЗПР. В ней были использованы игры и упражнения, предложенные авторами О.А.Холодовой [4], Н.В.Бабкиной [1], Л.Ф.Тихомировой [3].

Анализ полученных результатов после проведения коррекционноразвивающей программы, направленной на развитие словесно-логического мышления у детей младшего школьного возраста с ЗПР, позволяет сделать вывод о необходимости применения развивающих игр и упражнений, направленных на развитие мыслительных операций.

Литература:

- 1. Бабкина Н. В. Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития. Пособие для школьного психолога. М.: Школьная пресса, 2006.
- 2. Жданова Р. А. О развитии отношения к учению у младших школьников: методический практикум. Ростов н/Д., 2002.

- 3. Тихомирова, Л.Ф. Упражнения на каждый день: Логика для младших школьников: Популярное пособие для родителей и педагогов/ Л.Ф.Тихомирова. Ярославль: Академия развития, 2001.
- 4. Холодова О.А. Задания по развитию познавательных способностей (5-6 лет): Рабочая тетрадь/О.А. Холодова.- М.: Изд.РОСТ, 2012.

Шамова Н. В.

Использование информационно-компьютерных технологий на уроках социально-бытовой ориентировки

Использование компьютеров в образовании уже стало повсеместным явлением, так как современные компьютерные технологии предоставляют огромные возможности для развития процесса образования. Ещё К.Д. Ушинский заметил: «Детская природа требует наглядности». Разумное использование в учебном процессе наглядных средств обучения играет важную роль в развитии наблюдательности, внимания, речи, мышления учащихся. Действительно, использование мультимедиа позволяет хоть чем-нибудь «зацепить» каждого ученика, насытить урок разнообразными материалами, расширяет возможности варьирования различных форм воздействия и работы. В конце концов, просто делает урок на порядок ярче.

нашей школе использование компьютеров на постепенно начинает применяться. Основой практического применения школьного опыта является программа Intel «Обучение для будущего», которая синтезирует преимущества и возможности компьютерных технологий, готовит учителей к организации эффективной учебной работы использованию учащимися информационно-коммуникативных ПО технологий. Многие модели мультимедиа-курсов использую на уроках социально-бытовой ориентировки (СБО) направлен СБО. Курс воспитанников коррекционной школы VIII вида к подготовку самостоятельной жизни и успешную интеграцию их в социум. Усвоение ребенком с ограниченными возможностями здоровья общепринятых в обществе социальных норм и правил проходит через социализацию и невозможно вне сфер быта.

Существует основные способы использования мультимедиа, которые использую на уроках СБО:

- тестовые задания в электронных таблицах Excel по промежуточному и итоговому контролю;
- алгоритмы решения простых задач с применением программы Excel по теме «Расходы и доходы семьи»;
- система комбинированных и обобщающих уроков, направленных на формирование целостной картины окружающего мира / урок-

путешествие с элементами беседы по темам: «Транспорт», «Медицинские учреждения», «Торговля»;

- нестандартные уроки презентации (например, «Правила поведения в общественных местах», «Правила безопасного поведения пассажиров», «Жилище», «Почта, виды почтовых отправлений», «Исследования по приготовлению блинов»);
- индивидуальные карточки-задания в бумажном и электронном виде (например: «Распределите продукты по группам», «Заполнение бланков денежного перевода»);
- карточки помощи пошагового выполнения виртуальных лабораторно-практических работ (например: определить, сколько существует способов нарезки картофеля геометрической формы, приготовление супов);
- индивидуальные задания к интерактивным моделям, виртуальным лабораторно-практическим работам (например: Какой принцип лежит в основе оформления документов о принятии на работу? Какие команды должен выполнить ученик в случае изображенном на рисунке?).

Использование мультимедийных средств на уроке СБО позволяет сделать процесс обучения мобильным, дифференцированным и индивидуальным, так как информационно-компьютерные средства обучения можно использовать на любом этапе урока:

- самостоятельно изучать материал по учебнику или конспектам программ с использованием анимации процессов (например, правила поведения в общественном транспорте);
- составлять вопросы к рисункам, схемам, (например, по теме «Питание»);

отвечать домашнее задание, используя анимации (например, составление меню на день; оформление интерьера комнаты);

- готовить сообщения, мини-исследования по материалам Интернета (например, «Уход за кожей лица» урок-исследование);
- осуществлять информационный поиск (например, составлять монографию детской зоны или зоны отдыха по теме «Жилище»);
- делать тематическую подборку в Интернете рисунков (например, по темам «Личная гигиена, Медицинская помощь, Жилище, Одежда и обувь, Служба быта, Средства связи, Транспорт, Бюджет, Торговля, Питание»).

Использование информационных компьютерных технологий на уроках СБО способствуют повышению эффективности процесса обучения и воспитания воспитанников коррекционной школы VII Івида, дает возможность индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения за счет изучения учебного материала в индивидуальном темпе, устанавливает межпредметные связи, помогает осуществлять управление учебной деятельностью и контроль за результатами усвоения учебного

материала, облегчает процесс запоминания, позволяет сделать урок более интересным и динамичным.

Регулярное использование дифференцированного материала с использованием мультимедийного оборудования на уроках СБО вызывает у обучающихся эмоциональный подъем, повышает интерес к учебной деятельности, улучшает качество образования, тем самым способствуя основной цели — успешной социализации и интеграции детей в информационное общество.

Литература:

- 1. Воронкова В.В., Казакова С.А. Социально бытовая ориентировка учащихся 5-9 классов в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида: пособие для учителя. М., 2006.
- 2. Гладкая В. В. Социально бытовая подготовка воспитанников специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. М., 2003.
- 3. Князева Е.В. Применение информационных технологий в специальной (коррекционной) школе VIII вида Коррекционная педагогика М., 2009 №4 (34) с.29-37.
- 4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования (Под ред.Е.С. Полат М., 2000).

Сведения об авторах

Абламонова Татьяна Ивановна, аспирант, ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия», факультет специального образования, г.Самара

Агеева Ирина Алексеевна, учитель истории и обществознания, муниципальное казенное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 3, г.Волжский, Волгоградская область

Аникушина Екатерина Андреевна, студент, г. Москва (Негосударственное образовательное учреждение «Школа св. Георгия», учитель-дефектолог, г. Москва).

Бирюкова Анна Леонидовна, аспирант кафедры специальной педагогики и специальной психологии МГГУ им. М.А. Шолохова, г.Москва (Государственное казённое учреждение Детский дом-интернат для умственно отсталых детей № 28 города Москвы, учитель-логопед)

Богатырева Татьяна Владимировна, воспитатель, муниципальное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 307, г. Волгоград.

Будовская Надежда Николаевна, воспитатель, муниципальное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида №345, Краснооктябрьский район, г.Волгоград

Васильева Наталья Викторовна, учитель, $\Gamma(\kappa)$ СКОУ «Волгоградская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VIII вида №5».

Власова Наталья Викторовна, учитель-дефектолог, Государственное бюджетное специализированное учреждение социального обслуживания Центр реабилитации детей-инвалидов «Надежда», г. Волжский

Воронина И.Н., учитель физики, муниципальное казенное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 3, г.Волжский, Волгоградская область

Вялова Светлана Николаевна, психолог муниципальное казенное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 3, г.Волжский, Волгоградская область

Емельянова Маргарита Николаевна, учитель-дефектолог, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 279 Красноармейского района, г. Волгоград

Горинова Мария Николаевна, учитель-логопед, Муниципальное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 307 Красноармейского района, г. Волгоград.

Донецкова Марина Александровна, учитель-логопед, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 307 Красноармейского района г. Волгограда

Жданова Ирина Александровна, учитель начальных классов, заместитель директора по УВР, муниципальное казенное образовательное

учреждение средняя общеобразовательная школа № 3, г.Волжский, Волгоградская область

Зайцева Светлана Ивановна, Государственное бюджетное образовательное учреждение Республики Марий Эл «Казанская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья VIII вида», учитель письма и развития речи и чтения и развития речи, Республика Марий Эл, Сернурский район, с. Казанское

Зиатдинова Фарида Нурлыевна, к.п.н., член кор. Академии, доцент кафедры философии, социологии и педагогики ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный аграрный университет», г.Уфа

Коржова Галина Михайловна, кандидат педагогических наук, профессор, Институт магистратуры и докторантуры PhD им. Абая, кафедра психолого — педагогических специальностей, г. Алматы, Республика Казахстан

Кошенскова Светлана Алексеевна, учитель-логопед, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида №307 Красноармейского района, г.Волгоград

Левина Галина Ивановна, учитель начальных классов высшей квалификационной категории МБОУ «Карповская средняя общеобразовательная школа», Городищенский район, Волгоградская область

Лещенко Светлана Геннадьевна, старший преподаватель кафедры факультета Федеральное психологии психологии, специальной государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого», г.Тула

Литовская Елена Леонидовна, учитель-дефектолог, Муниципальное казённое образовательное учреждение «Основная общеобразовательная школа №4 имени Ю.А.Гагарина», городской округ город Фролово, Волгоградская область

Медведева Татьяна Владимировна, учитель-логопед, ГКОУ «СКОШ №3 VIII вида», г. Улан-Удэ, Республика Бурятия

Митина Надежда Николаевна, психолог, МБОУ «СОШ № 9, г.Михайловка

Мялова Елена Васильевна, учитель-логопед, муниципальное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида №345, Краснооктябрьский район, г.Волгоград

Нестерова Татьяна Викторовна, доцент, кандидат педагогических наук, ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социальногуманитарная академия», факультет специального образования, г. Самара

Ничепорчук Татьяна Петровна, учитель-логопед, муниципальное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 279 Красноармейского района, г. Волгоград

Новикова Оксана Владимировна, учитель – дефектолог, муниципальное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 307 Красноармейского района, г. Волгоград

Оразаева Гульжан Сериковна, и.о.директора, кандидат педагогических наук, доцент, Национальный научно - практический центр коррекционной педагогики, г. Алматы, Республика Казахстан

Пашина Зоя Валерьевна, аспирант, ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия», факультет специального образования, г.Самара

Пинюгина Екатерина Александровна, аспирант института специальной педагогики НАПН Украины, методист лаборатории практической психологии и социальной работы Николаевского областного института последипломного педагогического образования

Рогова Елена Владимировна, учитель – дефектолог, муниципальное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 307 Красноармейского района, г. Волгоград.

Смольнякова Ольга Викторовна, педагог-психолог, муниципальное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида №345, Краснооктябрьский район, г.Волгоград

Солдатов Дмитрий Вячеславович, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Московский государственный областной гуманитарный институт, г. Орехово-Зуево

Сызко Анна Ивановна, старший преподаватель кафедры прикладной психологии и логопедии, Бердянский государственный педагогический университет, Украина

Татаринова Любовь Сергеевна, студент, Управление пенсионного фонда РФ в г. Туле, специалист-эксперт клиентской службы

Толкачева Ирина Викторовна, учитель-логопед, муниципальное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 301 Красноармейского района, г. Волгоград

Тупикина Ирина Сергеевна, учитель изобразительного искусства, муниципальное казенное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 3, г.Волжский, Волгоградская область

Филиппова Анастасия Владимировна, учитель-логопед, муниципальное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 285 Красноармейского района, г. Волгоград

Хоженоева Альбина Николаевна, педагог – психолог, ГКОУ «СКОШ №3 VIII вида», г. Улан-Удэ, Республика Бурятия

Цэдашиева Валентина Лхамадиевна, директор ГКОУ «СКОШ №3 YIII вида», г. Улан-Удэ, Республики Бурятия

Чичаева Дарья Александровна, учитель-дефектолог, Государственное бюджетное специализированное учреждение социального обслуживания Центр реабилитации детей-инвалидов «Надежда», г. Волжский

Шевлякова Елена Иосифовна, учитель-логопед, муниципальное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 279 Красноармейского района, г. Волгоград

Шамова Наталья Владимировна, Государственное бюджетное образовательное учреждение Республики Марий Эл «Казанская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья VIII вида», учитель социально-бытовой ориентировки, Республика Марий Эл, Сернурский район, с. Казанское.

Шипилова Елена Викторовна, старший преподаватель, ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»

Широкородова Наталия Владимировна, учитель-логопед, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 307 Красноармейского района, г. Волгоград

Ярышкина Ольга Александровна, заместитель директора по УР ГКОУ «СКОШ №3 VIII вида», г. Улан-Удэ, Республики Бурятия