

# ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: МОЙ ОПЫТ

Сборник материалов  
Всероссийской заочной научно-практической конференции

Санкт-Петербург, 20 ноября 2017 года

Санкт-Петербург  
ЦДК проф. Л. Б. Баряевой  
2017

ББК 74.3,43  
Д 38

Под общей редакцией доктора педагогических наук,  
профессора **Л. Б. Баряевой**

*Рецензент:* кандидат педагогических наук,  
доцент **Н. Н. Яковлева** (СПбАППО)

Технологии работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья: мой опыт: Сборник материалов Всероссийской заочной научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 20 ноября 2017 г. — СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2017. — 87 с.

ISBN 978-5-904123-58-1

В сборнике представлены технологии работы с детьми и подростками с ограниченными возможностями здоровья (нарушениями интеллектуального, сенсомоторного и речевого развития), а также предлагается методика работы со взрослыми, имеющими интеллектуальные нарушения.

Сборник адресован специалистам в области общей и коррекционной педагогики.

**ББК 74.3,43**

**ISBN 978-5-904123-58-1**

© Коллектив авторов, 2017

© ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2017

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Аверьянова Л. А., Тулисова И. В., Тулисова Д. А., Чоботарская О. В.</i> «ШКОЛА ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ» (Из опыта работы в школе для взрослых в психоневрологическом интернате).....	5
<i>Баряева Л. Б., Лопатина Л. В.</i> Методика исследования и оценки навыков графической коммуникации у детей с ОВЗ с выраженной недостаточностью коммуникативной функции .....	7
<i>Бегун И. О.</i> Игры с использованием ТИКО-конструктора как инновационный подход в инклюзивном образовании.....	12
<i>Белых А. Г.</i> Игровая деятельность в системе коррекции развивающего обучения учащихся с тяжелыми множественными нарушениями развития ....	14
<i>Гроссман М. В.</i> Использование ТРИЗ-РТВ игровых технологий в коррекционно-развивающей работе с детьми с нарушением зрения в условиях реализации ФГОС ДО.....	18
<i>Епископосова Р. Р.</i> Организация музыкально-игровой деятельности в работе с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития.....	23
<i>Иванова Л. В.</i> Использование информационно-коммуникативных технологий при проведении учителем-логопедом непосредственно образовательной деятельности с детьми с ОВЗ старшего дошкольного возраста .....	26
<i>Ивашкина З. И.</i> Актуальные вопросы формирования коммуникативной культуры дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (интеллектуальные нарушения) .....	30
<i>Ивашкина З. И.</i> Особенности формирования пространственных представлений у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата.....	32
<i>Изергина Н. А.</i> Использование биоэнергопластики в системе коррекционной логопедической работы с детьми с кохлеарным имплантом .....	36
<i>Коваленко О. М.</i> Учет особенностей анализирующего наблюдения при коррекции нарушений чтения и письма у учащихся младших классов с ОНР, ЗПР и легкой умственной отсталостью.....	39
<i>Кондратьева С. Ю., Уфаева Н. Ю.</i> Мониторинг динамики развития детей с расстройствами аутистического спектра (Приложение к карте развития ребенка) .....	45
<i>Куркова Л. А.</i> Личностно-ориентированное обучение, как средство развития школьника с ОВЗ.....	48
<i>Курьшикина Н. Е.</i> Сенсомоторное обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития .....	51
<i>Минаева Т. А., Симонян Н. М.</i> Социальная реабилитация детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в процессе трудовой деятельности .....	55
<i>Мурзаева В. В.</i> Эффективность работы с тревожными детьми посредством занятий в сенсорной комнате .....	59
<i>Нартова З.И.</i> Упражнения по развитию связной устной речи у детей с ограниченными возможностями здоровья (интеллектуальные нарушения).....	63
<i>Стружевская О. Н.</i> Теоретические аспекты разработки структуры педагогической технологии в деятельности учителя-дефектолога ДОО.....	66
<i>Тершукова Е. В.</i> Лэпбук в работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи.....	67
<i>Филитова Т. В.</i> Особенности формирования коммуникативных умений у детей с ОВЗ (умственная отсталость).....	70

<i>Чернецкая Н. В.</i> Использование элементов ДЭНС-технологии в логопедической практике.....	73
<i>Чоботарская О. В., Щемелева Н. М.</i> Мир возможностей двигательной активности детей с ТМНР на коррекционно-развивающих занятиях .....	80
<i>Штырова Л. В.</i> Информационно-компьютерные технологии в работе по социально-трудовой адаптации детей с ОВЗ (интеллектуальные нарушения) .....	82
<i>Штырова Л. В.</i> Использование нетрадиционных подходов и методов с целью повышения мотивации обучения на занятиях ручного труда у детей с ОВЗ (интеллектуальные нарушения) .....	85

---

**ШКОЛА ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ**  
**(Из опыта работы в школе для взрослых**  
**в психоневрологическом интернате)**

*Л. А. Аверьянова, И. В. Тулисова,  
Д. А. Тулисова, О. В. Чоботарская*  
*ГБОУ школа № 439 Петродворцового района Санкт-Петербурга*

Есть ли разница в обучении взрослого и ребенка? А если есть, то в чем она состоит? Попробуем ответить на этот вопрос. Если представить себе любого абстрактного взрослого человека и любого ребенка, то мы ответим на эти вопросы примерно следующее: «Взрослый человек уже обладает немалым социальным опытом и знаниями, его требуется либо переучивать, т. е. сделать его знания актуальными для сегодняшнего времени, либо ликвидировать пробелы в имеющихся знаниях. Ребенок же обладает ограниченными знаниями об окружающем мире и легко впитывает новую информацию, но ему значительно труднее понять, зачем нужно учиться».

Теперь добавим пару условий к нашему «взрослому». Предположим, что он инвалид и имеет легкие нарушения в интеллектуальной сфере. Насколько теперь он отличается от ребенка, не имеющего этих нарушений? Эти и другие вопросы возникли перед нами полгода назад, когда был запущен проект обучения взрослых людей, проживающих в психоневрологическом интернате № 3 г. Петергофа. Из них были сформированы три класса для обучающихся с легкими и умеренными интеллектуальными нарушениями. Да, опыт работы в коррекционной школе у нас был, но наши ученики были детьми школьного возраста. Реальность же представляла собой следующий набор условий: наши новые ученики — взрослые люди, они инвалиды, когда они проживали в детских домах, воспитатели занимались с ними, хотя занятия носили не регулярный характер. Согласно диагностике, обучающиеся соответствовали раннему подростковому возрасту (лица с интеллектуальными нарушениями).

На основании диагностики нами были разработаны конспекты уроков, подобран наглядный и раздаточный материал. Работа педагогического коллектива организовывалась так, чтобы она повышала активность взрослых обучающихся, их самостоятельность в учебной деятельности.

Так как учебный процесс в психоневрологическом интернате носит специфический характер, практическая значимость программы обучения инвалидов состоит в организации их учебной занятости и социальной адаптации.

Основное внимание уделялось таким предметам, как математика, альтернативное чтение, поскольку они являются одной из самых сложных областей знаний, включенных в содержание обучения, которыми овладевают воспитанники с умеренными и легкими нарушениями интеллекта. Так же в учебную программу входят история, география, биология, ОБЖ, русский язык, чтение, математические представления и конструирование, графика и письмо. В работе мы используем ряд образовательных программ для обучающихся с интеллектуальными нарушениями [1, 2, 3, 4].

Кроме того, нам нужно было понять, с каким контингентом нам предстоит работать, какими особенностями обладают наши новые ученики. Требовалось понять особенности учебного коллектива в целом и каждого обучающегося в отдельности. Уровень подготовленности учащихся был низким. Скорость чтения и письма значительно различалась.

Кто-то из обучающихся хорошо читал и писал, однако обладал плохой памятью и испытывал трудности в построении логической цепочки или при выводе из прочитанного. Другие же, наоборот, в связи с сочетанными нарушениями плохо читали и писали, но обладали хорошей памятью и могли рассуждать по теме прочитанного. Исходя из этого, мы сформировали разноуровневые группы для проведения консультаций.

К классно-урочной системе учащиеся привыкли быстро. Вопросов, связанных с дисциплиной, не возникало. На занятия приходили, отработав смену в реабилитационном центре, усталые, но каждый работал в меру своих возможностей и старался помочь отстающему. Они хорошо понимали необходимость получения образования, потому что это была их цель — продолжить обучение и получить профессию.

Интересная особенность выявилась в общении с учебным коллективом во время уроков. Нам не нужно было объяснять значение образования, не нужно было тратить силы на поддержание дисциплины. В подобных учебных коллективах комфорт общения является одной из главных составляющих успеха. Как гласит известная фраза: «Будьте проще, и люди к вам потянутся». Если общаться с ними как с учениками-детьми, можно получить полное неприятие вас как личности, а следовательно, вашего предмета. Когда общение протекает на уровне партнерских отношений, оно выгодно обеим сторонам, и складывается рабочая обстановка, способствующая развитию личности.

Если подвести итог, то наши впечатления от работы в учебном коллективе психоневрологического интерната № 3 исключительно положительные.

Во-первых, мы — учителя, попали в необычную для себя среду, что дало нам новый, бесценный опыт. Во-вторых, подобный опыт раздвигает границы нашего профессионализма и позволяет сохранить гибкость своих знаний и навыков. В-третьих, мы усвоили простую истину: воспитывает личный пример, понимание цели обучения и партнерские отношения, а не чтение морали ученикам.

В заключение хочется сказать, что наша профессиональная деятельность по обучению взрослых инвалидов, не получивших образования, продолжится в будущем учебном году. А опыт прошлого года поможет нам добиться еще более заметных результатов.

#### *Список использованной литературы*

1. Подласый И. П. Курс лекций по коррекционной педагогике. — М., 2006.
2. Программа обучения учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Под ред. Л. Б. Баряевой, Н. Н. Яковлевой. — СПб., 2011.
3. Программа специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида для 5–9 классов / Под ред. В. В. Воронковой. — М., 2013.
4. Шипицына Л. М. Обучение общению умственно отсталого ребенка. — СПб., 2010.

### **МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ И ОЦЕНКИ НАВЫКОВ ГРАФИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ С ОВЗ С ВЫРАЖЕННОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ КОММУНИКАТИВНОЙ ФУНКЦИИ**

*Л. Б. Баряева, Л. В. Лопатина*  
*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург*

В популяции детей с ОВЗ значительное место занимают «безречевые» дети, которые не в состоянии использовать вербальные средства коммуникации. Выраженная недостаточность коммуникативной функции проявляется у них уже на уровне доречевой коммуникации, а в дальнейшем обучение неговорящих детей представляет собой односторонний процесс, в котором ребенок выполняет пассивную роль. Это дестабилизирует его жизнедеятельность, сужает контакты с говорящими собеседниками как внутри, так и вне обиходно-бытового контекста, ставит их в чрезвычайную зависимость от ближайшего окружения. Ребенок оказывается не готовым и не способным выражать свои желания, потребности, чувства.

Язык играет основную роль в когнитивном и эмоциональном развитии ребенка, является фундаментальной основой социального взаимодействия, регулятором поведения, организатором обучения. В тех случаях, когда речь не может быть проводником языка, необходимо предоставить в распоряжение ребенка другую систему средств, которая поможет заменить или восполнить недостаточность устной речи.

Используя альтернативную и дополнительную системы средств коммуникации можно значительно улучшить навыки общения и повысить лингвистический потенциал ребенка, расширить его знания о мире, сформировать его автономность и независимость.

Система средств *дополнительной коммуникации* востребована в случае выраженной дефицитарности устной речи при необходимости соответствующей невербальной поддержки, дополняющей крайне ограниченные возможности использования речевых средств общения и обеспечивающей понимание вербальной информации, взаимодействие с окружающим миром. Термин «дополнительная» подчеркивает, что обучение такой коммуникации обеспечивает поддержку в развитии речи и возможность использования дополнительных средств, если ребенок так и не овладеет устной речью.

Система средств *альтернативной коммуникации* эффективна в случае отсутствия устной речи и предполагает овладение особой коммуникативной системой, в которой основными являются невербальные средства общения. Система альтернативной коммуникации включает жесты, графические и предметные символы.

В статье освещаются вопросы изучения возможностей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, не владеющего вербальной речью, включения его в обучение посредством графических символов — пиктограмм. Пиктографическая коммуникация (PIC, пиктограммы) была разработана в Канаде [1, 2, 3, 4, 5].

*Система пиктографических символов (пиктографическая коммуникация — PIC)* является одним из эффективных средств обучения неговорящих детей коммуникации. Она основана на использовании *пиктограмм* — специальных, так называемых неартикулируемых средств общения, визуальных речевых кодов, которые рассматриваются как средства первичной коммуникации, предшествующие формированию языковых средств общения и являющиеся необходимой базой их развития, или как основные средства коммуникации.

Термин «пиктограмма» обозначает представление написанного посредством рисунка. Пиктограммы могут быть классифицированы на многие категории в соответствии с тем предметом или той идеей, которую они отражают. Преимущество использования графических символов — пиктограмм — заключается в том, что все участники коммуникации могут ориентироваться и оперировать одними и теми же изображениями.

Использование пиктографического кода в каждом конкретном случае позволяет решить три основные задачи.

1. Подготовка к социализации детей посредством раскодирования многочисленных сообщений, обращений, поступающих в такой форме от различных контактов с внешней средой (в общественных местах, в быту, в магазине и т. п.), что неоспоримо является достижением частичной социальной независимости.

2. Поддержка (или в тяжелых случаях — замещение) экспрессивной речи.

3. Введение в азбучное чтение путем замены символических изображений графическими изображениями букв. При этом пиктографический

код, если и не обязательный этап обучения чтению, то может быть переходом к нему.

Чтобы выбрать средства коммуникации, наиболее подходящие для конкретного ребенка, учитывающие особенности его развития и состояние устной речи, необходимо выявить и оценить коммуникативные, когнитивные, лингвистические, психосоциальные, моторные возможности ребенка как потенциального пользователя дополнительной и альтернативной системой коммуникации.

Перед тем как использовать пиктограммы, необходимо удостовериться в том, что дети способны воспринять пиктографический код. С этой целью мы разработали и предлагаем для практической работы специалистов методику исследования и оценки навыков графической коммуникации у детей с ОВЗ с выраженной недостаточностью коммуникативной функции [2]. Она предполагает изучение и оценку возможностей приема и передачи графической информации.

При изучении коммуникативного поведения ребенка, которого специалисты хотят включить в обучение на основе использования пиктографической системы, необходимо получить следующие показатели.

*Возможность и характер вокализации:* какие звуки произносит, в каких ситуациях и в чьем присутствии; можно ли связать эти звуковые выражения с каким-либо значением (реакция на обращение): привлечение к себе внимания; требование предмета, выполнение желания (действия); протест.

*Особенности слежения взглядом:* наблюдает ли ребенок за окружающей обстановкой, людьми; замечает ли в поле зрения интересные объекты; проявляет ли различия в визуальном поведении по отношению к знакомым и незнакомым людям и объектам; удерживает ли зрительный контакт с коммуникативным партнером; выражает ли взглядом желание привлечь к себе внимание.

*Возможность и характер использования мимики:* может ли ребенок мимикой понятно выражать чувства (радость, удовольствие, грусть, злость, страх); соответствует ли мимическая реакция ситуации; наблюдается ли трудность в интерпретации мимических движений (выражений лица); может ли ребенок сознательно изменять и контролировать мимическую реакцию; отвечает ли он мимикой на вопросы или ситуацию общения; появляется ли у ребенка какая-либо мимическая реакция спонтанно; способен ли он общаться посредством мимики с другими людьми в соответствии с коммуникативной ситуацией.

*Возможность и характер использования жестов:* демонстрирует ли ребенок целенаправленные движения по отношению к объектам, людям в какой-либо ситуации; использует ли движения тела с целью достать объект; использует ли жесты, чтобы обратить на себя внимание, с целью выражения основных потребностей; сопровождают ли жесты другие формы коммуникации.

*Характер интерактивного поведения:* реагирует ли ребенок на обращение, на разумные требования; проявляет ли различия в реагировании на коммуникативных партнеров, коммуникативную ситуацию; является ли инициатором коммуникативного взаимодействия; проявляет ли соразмерное поведение в ситуации смены коммуникативного партнера; каким образом реагирует на непонимание/недоразумения, пытается их разрешить.

*Когнитивные способности:* особенности внимания; особенности зрительного, слухового и тактильного восприятия; особенности памяти; особенности мышления.

*Лингвистические возможности:* реагирует ли ребенок на собственное имя; знает ли названия объектов, действий, признаков, родовых понятий в соответствии с программными требованиями образования; понимает ли простые инструкции, фразы различной синтаксической сложности, репродуктивные (например, «Кто?», «Что?», «Что называют?», «О чем рассказывается в сказке?») и продуктивные вопросы (например, «Почему?», «Какие причины?», «Какие последствия?»).

*Психосоциальные способности:* знает ли ребенок о своих коммуникативных ограничениях; проявляет ли способность к целенаправленному намеренному взаимодействию с другими людьми; стремится ли применять все имеющиеся у него возможности для включения в окружающую среду; мотивирован ли на общение с другими людьми; приоритеты в интересах (объекты, действия, виды деятельности, фотографии, картинки); предпочтения в выборе коммуникативных партнеров, коммуникативной ситуации, условий организации общения.

*Моторные возможности:* характер общего моторного развития; возможности самостоятельного передвижения; время, затрачиваемое на выполнение движения; длительность осуществления определенного вида деятельности.

*Характер знаково-символической деятельности:* имеет ли ребенок представления о постоянстве объекта, о связи «средство — цель»; умеет ли воспринимать и понимать причинные связи и отношения; имеет ли план действий при общении с объектом; демонстрирует ли символическое (игровое) поведение, использует ли, и насколько адекватно, игрушки.

В ходе исследования особенностей *графического восприятия* мы предлагаем провести диагностическое исследование по следующим направлениям:

- исследование характера графического восприятия;
- исследование возможности спонтанного узнавания;
- исследование возможности управляемого узнавания одного из символических изображений, общий смысл которого определен частями предмета;
- исследование возможности управляемой интерпретации последовательности символических изображений;

— исследование возможности спонтанной интерпретации последовательности символических изображений;

— исследование восприятия и узнавания абстрактных пространственных или комбинированных знаков (целесообразность включения в исследование определяется возрастом детей, программными требованиями).

В ходе *исследования способов/средств графического выражения и техники оперирования символическими изображениями* необходимо установить, какими средствами графического выражения пользуется ребенок, т. е. с помощью чего ребенку легче проявить способность к графическому выражению: карандаш, маркер, фломастер, палец. Для этого ему предлагается, используя разные средства изображения, провести на листе бумаги линии.

В эту часть исследования включается изучение техники оперирования символическими изображениями, доступными ребенку. Перед введением графических символов, обучением их использованию устанавливается, к каким техникам оперирования символами прибегает ребенок: указывает на символ указательным пальцем/рукой; дотрагивается до него; извлекает из набора символов (коммуникативного дневника, коммуникативной доски); при наличии технических устройств нажимает на соответствующую клавишу; изменяет направление взгляда.

Для изучения возможностей *графической передачи информации*, которой владеет ребенок с ограниченными возможностями здоровья, исследуются его возможности при воспроизведении графического образца: воспроизведения рисунка и абстрактного знака; передачи/выражения с помощью графических символов слов (с опорой на реалистическое изображение; по названному учителем-логопедом слову); передачи фразы или небольшого текста с помощью последовательности графических символов (с опорой на серию сюжетных картинок, по названным учителем-логопедом предложениям, самостоятельно).

После проведенного исследования и определения уровня возможного овладения ребенком альтернативной системой коммуникации можно приступать к непосредственному образовательному процессу. Важно учитывать, что обучение по альтернативной системе должно осуществляться таким образом, как если бы ребенок учился говорить с помощью устной речи [1, 2, 3, 4, 5].

### ***Список использованной литературы***

1. Альтернативная и дополнительная коммуникация / Ред.-сост. В. Рыскина. — СПб., 2016.
2. Баряева Л. Б., Лопатина Л. В. Технологии альтернативной и дополнительной коммуникации для детей с ограниченными возможностями здоровья. — СПб., 2017.
3. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: Сб. научных трудов и материалов VII Восточно- и центральноевропейской научно-практической конференции по проблемам альтернативной и дополнительной коммуникации / Сост. Л. Калининкова, М. Магнуссон. — Архангельск, 2009.

4. *Течнер, Стивен фон.* Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра. — М.: Теревифт, 2014.

5. *Beukelman, D. R., Mirenda, P.* Augmentative and alternative communication management of severe communication disorders in children and adults. Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 1992

## **ИГРЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТИКО-КОНСТРУКТОРА КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

*И. О. Бегун*

*ГБДОУ № 27 комбинированного вида  
Невского района, Санкт-Петербурга*

Сегодня инклюзивному образованию в России уделяют особое внимание. Вопрос организации образовательной среды для всестороннего развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в соответствии с ФГОС ДО остается актуальным. Реализация инклюзивной практики осуществляется и в нашем дошкольном учреждении. Группу компенсирующей направленности, где я работаю, посещают дети с различными нарушениями развития, выраженность которых вариативна: дети с тяжелым нарушением речи (ТНР), с задержкой психического развития (ЗПР).

В настоящее время все больше предлагается инновационных подходов к обучению детей с особыми образовательными потребностями. Поиск новых современных и эффективных образовательных технологий позволил мне открыть такое направление работы, как ТИКО-моделирование, включающее использование различных наборов ТИКО-конструктора. Данный конструктор адаптирован для работы в ОУ любого типа, прост в применении и представляет собой полифункциональный игровой материал, предназначенный для развития дошкольников в игровой, коммуникативной, непосредственно образовательной и самостоятельной деятельности. Скомплектованные в наборы многоугольники имеют шарнирное соединение, которое позволяет соединять ТИКО-детали под любым углом и создавать любые плоскостные и объемные конструкции.

Для осуществления инклюзивного образования и обучения ценно то оборудование, которое можно применить со всеми без исключения детьми. Использование ТИКО-конструктора в логопедической практике позволяет обеспечить и решить несколько задач: дети не только учатся умению взаимодействовать на основе сотрудничества и взаимопонимания, но и в игре нормализуется эмоционально-волевая сфера, что так важно для ребенка с ОВЗ. Все игры взаимозаменяемы, что позволяет развивать целенаправленный интерес к деятельности и работоспособность за счет смены материала.

Апробирование ТИКО-конструктора в коррекционно-логопедической работе с детьми с ОВЗ позволило мне разработать различные дидактические

игры и упражнения. Варианты игровых заданий способствуют развитию у детей с ОВЗ мелкой моторики рук, памяти, мыслительных операций, концентрации внимания на выполняемых действиях и умению следовать устным инструкциям.

В логопедической работе по коррекции нарушений речи мною используются игры с ТИКО-конструктором по следующим направлениям, реализующим важнейшие коррекционные задачи.

*Первое направление* — игры на совершенствование грамматического строя речи. Данные игры направлены на упражнение детей в образовании прилагательных, развитие умения согласовывать числительные с существительными. Детям предлагаются варианты игр «Чей, чья, чье?», «Какой, какая, какие?», «Сосчитай». Все упражнения выполняются по речевой инструкции педагога. Одновременно соединяя между собой шарнирными креплениями детали конструктора (на деталях наклеены изображения птиц, зверей или их детенышей), дети либо считают изображения, либо подбирают прилагательные, характеризующие признаки изображенного персонажа, либо называют часть тела.

*Второе направление* — игры на развитие звуковой аналитико-синтетической активности. Они позволяют развивать умение дифференцировать гласные и согласные звуки. Составляя или подбирая соответствующую схему к названию картинки, дети учатся звукобуквенному анализу. Например, в игровом упражнении «Составь схему» необходимо выполнить задание по инструкции педагога: на столе расположены картинки с изображением домашних птиц и готовые звукослоговые схемы или отдельные ТИКО-квадраты определенных цветов (красный, синий, зеленый). Задача детей сконструировать схему слова — названия картинки: выделить каждый звук слова, установить их порядок, подобрать нужный ТИКО-квадрат.

*Третье направление* — развитие связной, грамматически правильной монологической речи. Используя ТИКО-детали, дети учатся не только конструировать птиц по схеме, но и составлять рассказ-описание готовой конструкции. Данное упражнение наводит ребенка на рассуждение, позволяет делать логические выводы и умозаключения.

Если использовать такие упражнения с первого года обучения, то можно развить мелкую моторику, активизировать словарь детей по теме, развить мыслительную деятельность, внимание, научить дифференцировать гласные и согласные, запоминать буквы, совершенствовать грамматический строй речи, использовать связную речь.

Игры с применением ТИКО-конструктора помогают формировать самостоятельность, инициативность, активность, создают ситуации успеха, что важно для развития личности ребенка с ОВЗ.

#### *Список использованной литературы*

1. *Алехина С. В.* Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики // Психологическая наука и образование. — 2014. — № 1.

2. Галкина Г. Г., Дубинина Т. И. Пальцы помогают говорить: Коррекционные занятия по развитию мелкой моторики у детей. — М., 2015.
3. Сиротюк А. С. Воспитание ребенка в инклюзивной среде. — М., 2014.

## **ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ**

*А. Г. Белых*

*ГБСУ СО «Дом-интернат для детей-инвалидов и инвалидов  
с детства с нарушениями умственного развития № 1»,  
ГБОУ школа № 439 Петродворцового района Санкт-Петербурга*

У детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) игра в дошкольном, а затем и в школьном возрасте развивается крайне медленно и без специального обучения остается на уровне манипуляций игрушками. Большинство действий с игрушками, выполняемых детьми этой категории, отличаются однообразием и как правило не имеют игрового содержания [1, 2, 5, 6].

Обучение игре является важным разделом программы. Известно, что через овладение ребенком ведущими видами детской деятельности осуществляется развитие психических процессов и формируется личность ребенка. Но поскольку у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития игра в дошкольном возрасте спонтанно не развивается, одной из главных коррекционно-воспитательных задач обучения и воспитания становится формирование предпосылок к развитию игры и целенаправленное обучение [3, 4].

В нашей профессиональной деятельности необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого воспитанника. Недостаток жизненного и практического опыта, недостаточность психических функций, значимых для развития воображения, фантазии, речевого оформления игры, интеллектуальные нарушения вызывают необходимость обучения таких воспитанников игре, а затем постепенного включения игры как метода обучения в коррекционный образовательный процесс.

В зависимости от успехов учащихся с ТМНР применяется гибкая, индивидуальная методика обучения, так как учащиеся с ограниченными возможностями здоровья по специфике неоднородны.

Поведение таких особых детей различно. Часть детей более спокойны, сравнительно легко подчиняются требованиям педагога, выполняют некоторые инструкции. Другая часть детей крайне возбудимы, неуправляемы, двигательны расторможены. Некоторые дети вялы, заторможены, пассивны, у них отмечается как общее моторное отставание, так и слабое развитие моторики рук.

Мелкая моторика всех учащихся характеризуется рядом особенностей:

- скованностью движений и замедленным их темпом;
- неловкостью, угловатостью;
- отсутствием гибкости и плавности;
- недостаточностью мышечной силы и ритма произвольных движений;
- отсутствием направленности на результат;
- нарушением координации движений;
- гиперкинезией, синкинезией, тремором [1, 2, 5, 6].

При обучении игре учащихся с ТМНР педагог подчиняет свою работу решению следующих задач:

- упорядочение активности учащихся;
- установление взаимодействия учащегося и педагога через овладение несложными действиями с предметами;
- формирование совместных с педагогом игровых действий;
- создание ситуаций сотрудничества учащегося и педагога, побуждающих к развитию игры.

Для каждого учащегося с ТМНР предусмотрен план обучения, соответствующий его уровню интеллектуальной недостаточности. Необходимым условием успешной работы по обогащению игрового опыта является соблюдение в игре определенной последовательности:

- проигрывание действий педагогом на глазах у учащихся;
- совместное выполнение игровых действий;
- выполнение действий по подражанию действиям педагога;
- выполнение действий по образцу, предлагаемому педагогом;
- выполнение действий по словесной инструкции.

Гибкие методы обучения учащихся с ТМНР формируют познавательный интерес и мышление, активность. Чем больше органов чувств задействовано в познании объекта, тем более правильные и глубокие представления о нем можно сформировать у ребенка.

Развитие игровой деятельности учащихся с ТМНР нами осуществляется с помощью различных методов: практических, наглядных, словесных.

В связи с особенностями психического развития воспитанников с нарушением интеллекта все обучение носит наглядно-практический характер, т. е. они наблюдают за действиями педагога в процессе собственных практических действий с реальными предметами. Осуществляя действия по подражанию, учащиеся видят каждый предмет, находящийся в руке педагога, и каждое выполняемое им действие: выбор предмета, способы деятельности с ним. Однако на первых порах даже выполнение заданий по подражанию может вызвать трудности, поэтому довольно часто приходится прибегать к совместным действиям. Педагог берет руку учащегося в свою и совместно с ним выполняет нужное действие. Совместные действия и действия по подражанию готовят учащегося к выполнению действий по образцу, а затем по словесной инструкции. Первоначально все задания, предлагаемые на заня-

тии, должны иметь, как вербальную, так и невербальную форму выполнения. Многие воспитанники специальных учреждений недостаточно владеют речью или практически не владеют ею. Учащиеся с ТМНР должны иметь возможность наблюдать речевое поведение педагога и подражать ему. Выполняя какие-либо действия, педагог сопровождает их речью, а также дает словесный отчет о проделанных действиях. Кроме того, вначале выполнение действий учащимся четко фиксируется в речи педагога, а затем и в собственных высказываниях учащегося.

Выбор методов и приемов обучения на каждом занятии зависит от новизны изучаемого материала и от состава учащихся в каждой подгруппе.

В своей работе я использовала разнообразные приемы, методы и средства коррекционно-воспитательной работы, активно включала игры с природными материалами, игры со звучащими игрушками и простейшими детскими ударными и шумовыми инструментами, пальчиковые игры и упражнения, предметно-манипулятивные действия с предметами, элементы этнопедагогике (малые фольклорные формы: потешки, песенки; подвижные игры и игры-забавы); рассматривание картинок и иллюстраций, просмотр мультфильмов, слушание детских песенок, элементы театрализованной игры, дидактические материалы М. Монтессори, элементы игротерапии, сказкотерапии, песочной терапии, кинезиотерапии, акватерапии, альтернативные способы коммуникации, изотерапии, музыкотерапии.

При подборе игр и упражнений для развития тонкой моторики, позволяющих осуществлять коррекцию двигательных нарушений, соблюдаю в работе с детьми определенную последовательность. Приведу примеры игровых занятий с детьми с ТМНР.

*1. Тема: «Игра со счетами».*

*Цель:* противопоставление указательного пальца.

*Оборудование:* счеты.

*Ход занятия:* педагог показывает учащемуся, как можно весело «считать», двигая пальцем косточки на счетах из стороны в сторону. Можно выполнять действия под считалочку:

«Раз, два, три, четыре.  
Кто живет у нас в квартире?  
Папа, мама, брат, сестренка,  
Кошка Мурка, два котенка».

*2. Тема: «Щекотка».*

*Цель:* активизация хватательного рефлекса.

*Оборудование:* перышко, кисточка, кусочек ваты.

*Ход занятия:* педагог с помощью кусочка ваты, перышка щекочет кулачок и пальчики учащегося, читает стихотворение:

«Наша деточка в дому,  
Что оладушек в меду,  
Сладко яблочко в саду!»

3. *Тема:* «Размазывание крема по тарелке».

*Цель:* укрепление мышц руки и пальцев.

*Оборудование:* детский крем, тарелка.

*Ход занятия:* педагог берет тюбик с кремом, открывает его и выдавливает крем на дно тарелки. Берет руку учащегося и размазывает крем по тарелке. Делает различные движения пальцами по крему.

«Вот какие малыши,  
Наши пальцы хороши.  
Ладонкой постучали,  
Пальчики заплясали!»

4. *Тема:* «Переборы пальцами».

*Цель:* развитие мелкой моторики, укрепление мышц руки и пальцев.

*Оборудование:* мягкая кисточка, зубная щетка.

*Ход занятия:* поглаживая, перебирая пальцы учащегося, педагог напевает:

«У белого котенка  
Мягкие лапки.  
Но на каждой лапке  
Коготки-царапки!»

Таким образом, моя работа с воспитанниками с ТМНР показывает, что игровая деятельность оказывает положительное влияние на общее развитие каждого ребенка. Игры вселяют уверенность в своих силах, помогают стать более самостоятельным. Меняется роль ребенка в учении: он становится активным участником процесса. У воспитанников с ТМНР улучшается тактильно-двигательное, слуховое и зрительное восприятие, появляется внимание, воспитывается усидчивость, элементарная игровая и учебно-практическая деятельность. Из личного опыта работы с детьми с проблемами в интеллектуальном развитии могу сделать вывод, что если дети с ТМНР получают качественную комплексную, психолого-педагогическую, образовательную, коррекционную и воспитательную помощь, то наблюдается положительная динамика и улучшение качества жизни детей.

#### **Список использованной литературы**

1. *Бакк А., Грюневальд К.* Забота и уход: Книга о людях с задержкой умственного развития. — СПб., 2001.
2. *Баенская Е.* Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием. — М., 2009.
3. *Зарин А., Нефедова Ю. В.* Дидактические игры с предметами и материалами для дошкольников с проблемами в интеллектуальном развитии. — СПб., 2011.
4. *Катаева А. А., Стребелева Е. А.* Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников с отклонениями в развитии. — М., 2004.

5. Худенко Е. Д., Кальянов И. В. и др. Современные коррекционные технологии в работе воспитателей, социальных педагогов, психологов с детьми с ограниченными возможностями здоровья в детских домах-интернатах и реабилитационных центрах. — М., 2007.
6. Шипицына Л. М. Обучение общению умственно отсталого ребенка. — СПб., 2010.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРИЗ-РТВ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО**

***М. В. Гроссман***

*МБДОУ «Детский сад № 60 компенсирующего вида, г. Сыктывкар*

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) имеют в соответствии с Конституцией РФ и Федеральным Законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.) равные со всеми другими детьми права на образование и творческое развитие. Основная задача, стоящая перед государством и обществом в целом, в отношении детей группы риска и с ограниченными возможностями здоровья, заключается в создании надлежащих условий для получения качественного образования, в оказании ранней коррекционной помощи в их социальной реабилитации и адаптации, реализации творческих возможностей, в подготовке к полноценной жизни в обществе.

В ФГОС ДО ставятся важные задачи, одними из которых являются:

- охрана и укрепление физического и психического здоровья детей (в том числе их эмоционального благополучия);
- сохранение и поддержка индивидуальности ребенка, развитие индивидуальных способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с людьми, миром и самим собой [1].

Воображение и творчество, самостоятельность и инициативность — залог готовности ребенка к школьному обучению. Воображение и творческое мышление рассматриваются как универсальные способности, обладая которыми дети реже бывают эгоцентричными, стеснительными, закомплексованными, они легче включаются в учебную ситуацию, социализируются. Дети жизнерадостны и открыты миру, но вместе с тем избирательны и критичны, прежде всего, к самим себе.

Наше дошкольное образовательное учреждение посещают дети с нарушением зрения. Наиболее распространенной формой детской глазной патологии в дошкольном возрасте является амблиопия и косоглазие (характеризующиеся разной степенью нарушения остроты зрения, нарушение поля зрения, бинокулярного зрения, фиксации взора, цветоразличения и других

функций зрительной системы). Большинство детей, имеют сложную сочетанную структуру диагноза, различные зрительные патологии: нарушение зрительной рефракции, атрофию зрительных нервов, афакию, глаукому, катаракту и др.

Полная или частичная утрата зрения, сужая сенсорную сферу, затрудняя и обедняя чувственное познание, отрицательно влияет на развитие познавательной активности, воображение, творческое мышление, инициативность детей. Происходит замедление усвоения социального опыта общества [3].

При правильно организованной коррекционно-развивающей работе учителя-дефектолога мыслительная деятельность слабовидящих детей совершенствуется при постоянном взаимодействии сенсорных (чувственных) и логических компонентов. Мышление обогащается за счет чувственных образов и способствует дальнейшему формированию мыслительных операций, творческих способностей.

В своей работе вот уже более 20 лет я активно использую элементы ТРИЗ-педагогика (автор Г. С. Альтшуллер). Одна из основных целей, которую ставит перед собой ТРИЗ, — формирование творческого, системного, логического мышления детей; умение решать нестандартные задачи, разрешать противоречия, которые нас окружают. ТРИЗ-педагогика дает не только рекомендации по развитию мыслительных процессов, но и предлагает технологии работы с детьми, дает возможность детям почувствовать собственную значимость и удовлетворение от самостоятельно выполненной работы [2, 4]. ТРИЗ в моей деятельности — это система игр, занятий, призванная не изменять основную программу, а максимально увеличивать ее эффективность.

Игры и задания ТРИЗ адаптированы мною к работе с детьми, имеющими нарушения зрения: учитываются особенности психофизического развития детей их возможности, офтальмологический диагноз, особенности проведения коррекционно-развивающей работы, осуществляется индивидуально-дифференцированный подход.

Игры ТРИЗ включаю как часть (одно из заданий) коррекционно-развивающего занятия, проводимого с подгруппой детей, или использую как индивидуальное занятие.

Исходным положением ТРИЗ-концепции по отношению к дошкольнику является принцип природосообразности обучения. Развивая и обучая ребенка, педагог должен идти от его природы.

В работе с играми ТРИЗ я придерживаюсь определенных принципов.

*1. Принцип согласования:*

- согласование учебного материала с потребностями, интересами детей;
- согласование темпа проведения данной игры с восприятием детей и особенностями учебного материала.

*2. Принцип самостоятельности и свобода выбора:*

– учебное задание (игра) должно быть построено таким образом, чтобы оно требовало самостоятельного (по возможности) решения задачи или выявления ее закономерностей;

– должна быть свобода выбора игровой задачи.

3. *Принцип равенства.* Учитель-дефектолог находится в равных условиях с детьми: предлагает свое решение задачи, выполняет домашнее задание.

Для того чтобы дети чувствовали себя свободно, раскованно, удобно, формы организации детей могут быть самыми разными: сидя в свободной позе на ковре на полу, на подушках (специально сшитых), сидя за столами (рядом, «круглый стол», по одному), стоя и т. д.

Каждая из этих игр вводится постепенно и усложняется по мере освоения детьми.

*Игры на систематизацию свойств предметов, функций* (назвать, показать, выбрать картинки, нарисовать как можно больше предметов):

– по цвету (белого, красного цвета и т. д.; назвать все предметы заданного цвета с закрытыми глазами и т. д.);

– по форме (круглое, треугольное, похожее на куб, цилиндр, конус и т. д.);

– по размеру (длинное или короткое, толстое или тонкое; все, что выше стула, но ниже шкафа и т. д.);

– по веществу (железное, деревянное, стеклянное и т. д.);

– по звучанию (все, что пищит, свистит, гудит и т. д.);

– по запаху (все, что приятно пахнет, зловонно и т. д.);

– на ощупь (острое, мягкое, теплое и т. д.);

– по вкусу (сладкое, соленое, кислое, горькое и т. д.);

– по способу передвижения (летает, ползает, течет и т. д.);

– по агрегатному состоянию (твердое, жидкое, газообразное);

– по функции-действию (рисует, держит, крепит и т. д.).

В данной игре выделяются коррекционные задачи, которые решаются параллельно с задачами на развитие творческого мышления. Это развитие ощущений, зрительного восприятия, слухового восприятия, развитие предметных представлений и др.

Усложнение игры: «Найти как можно больше предметов и объектов окружающего мира, обладающих сразу тремя признаками...»:

– маленький, светлый, пушистый (зайчик, коврик, шарф, сугроб);

– красный, круглый, твердый (обруч, камень, руль и т. д.).

*Игры с «разными человечками».* Из характерных особенностей придуманного персонажа можно логически вывести его приключения, пофантазировать. Детям предлагаются различные герои — это может быть стеклянный, снежный, шоколадный, пластилиновый, металлический, масляный и т. д. человечек. Этот человечек должен двигаться, действовать, заводить

друзей, подвергаться разного рода случайностям, быть причиной разных событий. В данной игре используется прием «эмпатия», т. е. предлагается детям поставить себя на место этих человечков, представить, что они живут в стране, где, например, все стеклянное: и дома, и вещи, и люди. Чем они питаются? Как живут? Какая у них одежда?

В таких играх проводится анализ материала (опытно-экспериментальная деятельность) из которого сделан человечек, абстрагируются свойства этого материала, выводятся определенные умозаключения, аналогии. Например, стекло — прозрачное, хрупкое, холодное, но оно может быть цветным, может мыться, следовательно, в этой стране все сверкающее и светлое, там, наверное, очень холодно и т. д. Некоторые ситуации (истории) зарисовываются и обыгрываются.

*Отгадывание и загадывание загадок в игре «Город загадочных дел».* В этом «городе» название предмета заменяется его функцией. Например, батарея — согревалка, лампочка — освещалка, карандаш — рисовалка и т. д. Загадывание и отгадывание загадок проходит по-разному:

– ребенок называет функцию, а остальные дети определяют, о каком предмете идет речь, например, прыгалка — мяч, скакалка и др.;

– ребенок называет несколько функций, по которым надо определить, о чем идет речь: в домике живет предмет, с помощью которого можно рисовать, доставать, строить, протыкать. Что это за предмет? (Карандаш);

– водящий называет одну функцию, а остальные находят предметы, которые выполняют ее: в этом домике живут предметы, которые могут протыкать (гвоздь, вилка, палка, шило и др.); задание: подбери картинки с изображением этих предметов или нарисуй их в домике (использование трафаретов и т. д.).

На основе сравнения, сопоставления, анализа внешнего вида, функций, используя принцип «наоборот», можно составлять разные загадки: придумаем загадку про мяч.

Какой мяч? (Круглый, резиновый, умеет прыгать). Найдем эти качества в других предметах или объектах. Что может быть круглым? Солнце, яблоко, колесо. Что может быть резиновым? Сапоги, лодка, грелка и т. д. Что умеет прыгать? Кузнечик, заяц и т. д. Используя прием «отрицания», «ограничения», составляем загадку:

Круглый, но не яблоко,  
Резиновый, но не сапоги,  
Умеет прыгать, но не кузнечик. (Мяч)

*Игра «Да-нетка» (дихтомия) — линейная и классификационная.* Эта игра учит детей при помощи операций ограничение и обобщение классифицировать предметы окружающего мира, вычлняя существенные и несущественные признаки. Путем сужения поиска находить правильный ответ. Раз-

вивает умение рассуждать, проводить аналогии, использовать в решении задачи алгоритм. Конечно, дети должны иметь достаточный запас знаний о предметах и явлениях окружающего мира, чтобы суметь сгруппировать их, обобщить.

Работа начинается с того, что готовится схема, в которую вместе с детьми вносятся обозначения классов, групп предметов, так как детям легче наглядно увидеть и понять, что все предметы входят в определенные группы: мебель, посуда, транспорт и др. (это рукотворный мир); птицы, насекомые, растения и др. (это мир природы). В свою очередь эти группы тоже являются составной частью еще большей группы объектов или предметов окружающего мира. Шаг за шагом складывается система окружающего мира. Затем учим детей задавать правильные вопросы, на которые ведущий (педагог) мог бы ответить кратко: «ДА» или «НЕТ».

Специально для этой игры подготовлены пособия «Волшебный дом» и «Мир вокруг нас».

Очень часто дети выносят эту игру и в самостоятельную, свободную деятельность. Они играют, организуя свои подгруппы по интересам, успешно играют и со своими родителями дома.

Для этого параллельно с обучением детей этой игре проводятся индивидуальные либо подгрупповые консультации с родителями, на которых объясняются задачи, правила игры, даются рекомендации, над чем поработать с ребенком дома.

В коррекционно-развивающие занятия активно включаю и многие другие игры ТРИЗ — РТВ: «Хорошо — плохо», «Наоборот», игры с «Системным оператором», «Игры с маленькими человечками: жидким, газообразным и твердым».

Практика показала, что использование игр ТРИЗ и методов РТВ помогает мне, учителю-дефектологу, решать задачи, которые я ставлю на коррекционно-развивающих занятиях и для развития творческого мышления и воображения, и для развития зрительного восприятия, зрительных функций детей, а также делают занятия более интересными, расширяют кругозор детей. Эти игры не только дают возможность сформировать у детей понятия о взаимосвязях, закономерностях в окружающем мире, развивая все формы и виды мышления, но и решают вопросы социализации, так как позволяют найти интересные формы общения и проявления себя.

#### ***Список использованной литературы***

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 № 273-ФЗ. — М., 2013.
2. Корзун Л. В. Веселая дидактика. Элементы ТРИЗ и РТВ в работе с дошкольниками. — М., 2001.
3. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих. — СПб., 2006.
4. Сидорчук Т. А. Программа формирования творческих способностей дошкольников. — Обнинск, 1998.

# ОРГАНИЗАЦИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

*Р. Р. Епископосова*

*ГКУ «Центр содействия семейному воспитанию «Доверие», г. Москва*

Необходимость обучения детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР) стимулирует педагогов искать специфические пути, методы и формы организации коррекционно-педагогической деятельности с указанной категорией детей.

Анализ методической литературы и опыт работы с детьми с ТМНР показывает, что музыка и игра являются наиболее эффективными средствами коррекции и развития детей [1, 2, 3].

Под влиянием музыки ребенок способен включиться в многообразные контакты с окружающим миром, полнее раскрыть свои способности, проявить возможности, активизировать свои двигательные и познавательные умения. Музыкальная деятельность способна ускорять и тормозить психическую активность особого ребенка. Это ее важное свойство используется при подборе произведений для индивидуального прослушивания с учетом личностных особенностей ребенка: для гиперактивных детей используется музыка успокаивающая, расслабляющая; для заторможенных и вялых — стимулирующая, тонизирующая, бодрящая.

Пение и музыка являются самыми приятными для детей способами обучения. Они очень важны для развития, так как одновременно сочетают в себе и удовольствие, и обучение.

Музыка и пение развивают способность различать звуки на слух, что особенно важно для детей с ТМНР. Музыка развивает у детей способность выражать себя в танцах, жестах.

Музыка почти всегда вызывает ответную реакцию у слушателя, например, притопывание ногой в такт, напевание привязавшегося мотива, чувство радости или печали. Вот почему музыкальная терапия может быть эффективным способом помощи детям с множественными проблемами развития.

Музыкально-ритмическая деятельность по своему характеру имеет много общего с детской игрой. Педагогический потенциал игровой деятельности заключается в том, что, играя, ребенок моделирует различные жизненные ситуации, осваивает нормы и правила социального общения, раскрывает свои возможности, переходя от подражания к созданию воображаемого мира, а затем и к собственно творчеству. Включение разнообразных игр в музыкальные занятия способствует повышению интереса особого ребенка при изучении музыкального языка.

*Педагогические задачи*, связанные с игровой деятельностью на музыкальных занятиях, можно разделить на несколько групп:

*Адаптационные* — способствуют повышению возможностей ребенка по приспособлению к изменяющимся условиям образовательного процесса. Эти задачи ставятся тогда, когда материал хорошо усвоен детьми и создается новая ситуация, благоприятствующая формированию умений преодолевать возникающие затруднения.

*Оздоровительные* задачи направлены на укрепление и развитие различных функциональных систем организма, общей и мелкой моторики.

*Дидактические задачи* связаны с новым знанием. Такие задачи ставятся и в других упражнениях, но игра помогает закрепить новые ощущения, увидеть специфические возможности использования музыки в реальной жизни.

*Коррекционные задачи* предполагают максимально возможное исправление недостатков психофизического развития ребенка.

*Воспитательные задачи* связаны с формированием положительных личностных качеств, с вхождением в культуру.

*Творческие задачи* позволяют ребенку научиться действовать в ситуации неожиданности, импровизации.

Среди используемых на музыкальных занятиях игр можно выделить следующие виды: музыкально-дидактические; подвижные; речедвигательные; игры-шутки; игры-песни; игры-загадки; игры-забавы; игры-хороводы; игры-драматизации; сюжетно-ролевые игры; инсценировки; общеразвивающие; ритмические игры.

Основной целью музыкально-дидактических игр является развитие музыкальных способностей, углубление представлений детей о средствах музыкальной выразительности. Музыкально-дидактические игры различают по возможностям в развитии основных музыкальных способностей: ладового чувства, музыкально-слуховых представлений и чувства ритма. Игры для развития ладового чувства способствуют узнаванию знакомых мелодий, определению характера музыки, смены настроений в различных частях произведения, различению жанра, оценке правильности звучания мелодии. Игры для развития музыкально-слуховых представлений связаны с различением и воспроизведением звуковысотного движения. Развитие чувства ритма — развитие способности активно (двигательно) переживать музыку, ощущать эмоциональную выразительность музыкального ритма и точно его воспроизводить. Они предполагают использование музыкально-дидактических игр, связанных с воспроизведением ритмического рисунка мелодии в хлопках, на музыкальных инструментах и передачей смены характера музыки с помощью движений.

Игры с движением (подвижные) развивают способность выполнять двигательные действия без усилий, волевою сферу особого ребенка, быстроту реакции на звуковой раздражитель, формируют коммуникативные способности.

Речедвигательные игры развивают вокально-слуховую и двигательную-слуховую координацию, нормализуют процессы регуляции темпа и ритма.

Игры-шутки активизируют слуховое восприятие, формируют фонематический слух и все стороны музыкально-слуховых представлений. Игры-песни развивают функции голосообразования и свойства голоса, способствуют развитию звукообразования, дикции, дыхания. Игры-забавы побуждают к творческой активности, инициативе, формируют творческие способности. Игры-хороводы представляют собой песни для сопровождения движений и поэтому имеют простые мелодии. Любое движение в них требует от детей выражения различных образов, чувств, поэтому в каждом отдельном случае дети должны уметь привнести в движение характерность, присущую данной песне.

В основе музыкальных игр-драматизаций лежит действие, отражающее содержание и характер музыкального материала. Подобные музыкальные игры имеют сюжет, ориентируются на внешнюю выразительность (мимика, жест, движение) в сочетании с песенной выразительностью. Они предполагают взаимодействие и столкновение персонажей посредством музыкально-двигательных диалогов и монологов с обязательной положительной развязкой. Этот вид игр сложен тем, что происходит сочетание музыки и движений с элементами музыкально-театральной деятельности. Данный вид музыкальных игр строится на принципах добровольности, художественности, нацелен на развитие у детей творческих способностей.

Педагог моделирует содержание вариантов сюжетно-ролевых игр-инсценировок совместно с детьми в зависимости от реальных психолого-педагогических условий. Движения, которые меняются в русле сюжета, вызывают наряду с формированием чувства ритма и умения вокализовать атмосферу эмоциональной приподнятости.

Общеразвивающие игры имеют коррекционную направленность, их можно назвать вспомогательными на музыкальных занятиях. Содержание общеразвивающих игр зависит от специфических средств музыкальной выразительности и направлено на моделирование эмоциональных состояний ребенка. Включение их в структуру занятия может быть незапланированным, если возникают личностные или психологические затруднения у детей. Использование данного вида игр должно ориентироваться на следующие правила: чаще всего все действия происходят в кругу, при использовании хлопков преобладающими должны быть движения на уровне груди, внимание ребенка концентрируется не на художественных или обучающих задачах, а на собственных ощущениях.

Ритмические игры направлены на усвоение музыкальной речи, развитие интонационной выразительности звука, слога, фразы и всего законченного музыкального и речевого построения с помощью двигательных упражнений под музыку.

Обучение игре и развитие происходит постепенно. Условно можно выделить три этапа.

*На первом этапе* создается мотивация игры, происходит объяснение ее содержания, дети осваивают игровое содержание.

*На втором этапе* идет формирование двигательных, речевых и вокальных навыков.

*На третьем* — осуществляется автоматизация и совершенствование навыков, у детей появляется самостоятельность. Каждой игре предшествует подготовительное или вспомогательное упражнение, цель которого подготовить тело ребенка к воспроизведению действия.

#### ***Список использованной литературы***

1. Маленькие ступеньки: Программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии. — М., 1998.
2. Новоселова Н. А., Шлыкова А. А. Программы обучения детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. — Екатеринбург, 2004.
3. Пути и методы реабилитации детей с множественными нарушениями развития. О пилотном проекте в Сергиево-Посадском доме-интернате для умственно отсталых детей. — М., 2014.

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ УЧИТЕЛЕМ-ЛОГОПЕДОМ НЕПОСРЕДСТВЕННО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ С ОВЗ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

***Л. В. Иванова***

*МБДОУ № 16 — детский сад, г. Кингисепп, Ленинградская обл.*

У детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) старшего дошкольного возраста, которые посещают наше учреждение, в большинстве случаев отмечается сниженная познавательная активность, нестабильное эмоциональное состояние, низкий уровень работоспособности, быстрая утомляемость. Чтобы заинтересовать их, сделать процесс обучения осознанным, а внимание детей на занятии устойчивым, необходимо применять новые технологии в обучении.

В соответствии с Концепцией внедрения новых информационных технологий в дошкольное образование именно компьютер должен стать в детском саду ядром развивающей предметной среды. Он рассматривается не как отдельное обучающее игровое устройство, а как всепроникающая универсальная информационная система, способная соединиться с различными направлениями образовательного процесса, обогатить их и в корне изменить развивающую среду детского сада в целом, обеспечить взаимодействие ДОУ с семьей на современном уровне [1, 2, 3 и др.].

В нашем образовательном учреждении улучшилась материально-техническая база, в каждой группе появились интерактивные доски и поэтому у всех педагогов появилась возможность широко применять ИКТ в процессе

работы. В настоящее время мной накоплена достаточно большая база презентаций по лексическим темам, а также разработано большое количество занятий по развитию грамматического строя и фонематического слуха в программе Power Point. На моих занятиях детям всегда очень интересно, дается материал в красочном виде, а применение компьютерных мультимедийных технологий значительно повышает интерес к занятиям.

Все логопеды, работающие в дошкольном учреждении с детьми с ОВЗ, знают правильную структуру, по которой строятся коррекционные занятия, направленные на развитие фонематических процессов. Но насколько можно разнообразить структуру данных занятий и повысить интерес детей, используя информационные технологии! Мне самой очень интересно проявлять воображение и фантазию при подготовке к проведению непосредственной образовательной деятельности с использованием интерактивной доски. Я хочу остановиться на основных этапах работы и рассказать, какие приемы можно использовать на каждом этапе.

Для примера возьмем занятие по обучению дифференциации звуков [С] — [С'] и разделим его на этапы.

**Организационный момент.** На интерактивной доске появляется красивая анимационная картинка с изображением зимы и снегопада. Дети сразу оказываются в «зимней сказке», создается сказочная, зимняя атмосфера, и у них появляется желание узнать, что же будет дальше. Вместе с педагогом ребята вспоминают стихотворение И. Сурикова «Зима».

**Сообщение темы.** Далее на доске выводятся изображения героев зимней прогулки, которые будут сопровождать нас на протяжении всего занятия и которым мы будем помогать выполнять задания. Детям сообщается, что это мальчик Саня и девочка Сима. (Имена героев подбираются специально таким образом, чтобы дети потом смогли выделить первый звук в их именах и дать ему характеристику).

**Игра «Хлопни-топни».** На этом этапе предлагается задание, направленное на развитие слухового внимания. Ребят на время отвлекаем от доски и предлагаем слушать внимательно звуки, развиваем переключаемость. Даем инструкцию: «Пока идем по зимнему лесу, поиграем в игру. Если услышите звук [С], то топайте, а если звук [С'], то хлопайте».

Воспроизведение и различение слогов. Игры «Эхо» и «Четвертый лишний».

Очень удачно эти игры можно провести с помощью интерактивной доски. На доске появляются снежинки. Дети по очереди нажимают на изображение любой снежинки и слышат ряд слогов, который должны повторить (игра «Эхо»), а во второй игре «Четвертый лишний» дети, прослушав ряд слогов, должны определить, какой слог лишний по твердости/мягкости и доказать, почему. На этом этапе можно использовать совершенно любые объекты, при нажатии на изображения которых слышатся определенные звуки или слоги. Таким образом, дети с ОВЗ с большим интересом работают

с такими абстрактными понятиями, как звук или слог и слушают звучание «оживших картинок» очень внимательно.

**Пальчиковая гимнастика с су-джок-шариками.** На экране у героев в руках появляются снежки. Предлагаем детям тоже найти реальные предметы, которые будут похожи на снежки (это синие су-джок-шарики) и выполняем упражнения с этими шариками, проговаривая стихи про снежки.

**Развитие конструктивного праксиса.** На доске перед нашими героями появляются какие-то части (круги, ведро, палки, морковь). Дети предполагают, что из этих частей может получиться (снеговик). Перемещая по экрану эти части, ребята создают целостную картину снеговика, который потом еще и оживает! Для этого я использую мультфильмы, беру определенного героя из мультфильма, делаю нарезку и озвучиваю героя. Таким образом, появляется «живой» герой, который создает проблемную ситуацию, дает разные задания, а дети активно вовлекаются в такую игру.

Далее снеговик показывает, что у него есть сундучок с сюрпризом, но на нем висят шесть замков. При выполнении одного задания у сундучка будет открываться один замочек и появляться определенная буква слова, которое дети должны отгадать в конце. Это и будет тот сюрприз, который окажется в сундучке.

**Дифференциация звуков [С] — [С'] в словах (игра «Собери снежинку»).** На экране появляются разные предметы, в названии которых есть твердый звук [С], дети перемещают их по экрану к Сане и собирают его снежинку, а для Симы собирают снежинку из предметов, в названии которых есть мягкий звук [С'].

**Угадывание слова по первым или по последним звукам (игра «Отгадай слово»).** На этом этапе доска используется только частично, для проверки. Детям раздаю карточки с изображением разных предметов, они угадывают по звукам слова и отгаданные слова находят на доске, касанием выделяют этот предмет. В таких заданиях очень помогает использование триггеров, которые позволяют настроить анимацию на определенные объекты.

**Звуковой анализ слова (игра «Разбери слово»).** На этом этапе люблю загадывать загадки, а далее дети должны выполнить звуковой анализ отгаданного слова. Использование в презентации разных фигур, разноцветных кружков, перемещение их в нужное место дает возможность легко изобразить графическую схему слова на экране.

**Физминутка (игра «Веселая зарядка»).** Для проведения психофизических пауз можно использовать готовые видео с разными героями. Подобные видео можно скачать в интернете. На своем занятии я использовала видео со снеговиком, который делает зарядку. А можно взять своего героя из мультфильма, сделать нарезку и наложить музыку. Получится необычная, интересная физминутка.

**Дифференциация звуков [С] — [С'] в словосочетаниях (игра «Красное и синее»).** У Сани появляется кисточка с красной краской, у Симы кисточка с синей краской. На экране появляются предметы в черно-белом

изображении. Дети должны определить, какие предметы будут красные, а какие синие. Касанием выполняется проверка, предмет при этом окрашивается в нужный цвет (с помощью настройки триггеров), и дети, согласовывая окончания, составляют словосочетания (*красный самокат, синяя гусеница* и т. д.). Таким образом, при выполнении этого задания осуществляется дополнительно работа и над грамматическим строем речи. Такие задания можно использовать и при работе над другими звуками. Например, при дифференцировании звуков [З] — [З'] можно использовать золотой и зеленый цвет.

**Развитие фонематических представлений. Составление предложений (игра «Что во дворе?»).** Дети должны посмотреть на картину и назвать как можно больше слов со звуками [С] и [С']. Далее открывается следующий слайд, и дети видят, что предметы исчезли. Им надо вспомнить, где какие предметы находились, и составить предложение. С помощью этого задания решается ряд коррекционных задач: идет развитие фонематического слуха и фонематических представлений, развитие связной речи, развитие умения составлять предложения с предлогами, а также коррекция таких психических процессов, как зрительное внимание и память.

**Итог занятия.** После выполнения всех заданий и открытия всех замочков дети видят, что получилось слово «ириски». Появляется вновь «оживший» с помощью специальной программы снеговик, хвалит детей и сообщает им, что конфеты находятся в настоящем сундучке и дети их могут взять в качестве награды.

Такое интересное использование интерактивной доски и мультимедийной презентации позволяет поддерживать познавательную активность у детей с ОВЗ на протяжении всего занятия, дети не отвлекаются, отмечается положительный эмоциональный фон при выполнении всех заданий, дети способны работать длительно, помогать героям, пока не достигнут определенных результатов и не помогут разрешить проблемную ситуацию.

Таким образом, информационно-коммуникационные технологии являются эффективным техническим средством, при помощи которого можно:

- значительно обогатить коррекционно-развивающий процесс;
- стимулировать индивидуальную деятельность;
- стимулировать развитие познавательных процессов у детей;
- расширить кругозор ребенка;
- воспитать творческую личность, адаптированную к жизни в современном обществе.

#### **Список использованной литературы**

1. Копытина М. Г., Корчаловская, Н. В. Развитие педагогического творчества в системе повышения квалификации средствами ИКТ — условие качества дошкольного образования /Интернет <http://ito.edu.ru/2006/Rostov/III/III-0-18.html>

2. Кутузова И. Повышение квалификации педагогов ДООУ в современном педагогическом пространстве // Дошкольное воспитание. — 2005. — № 9.

3. Шуклина В. А. К новой парадигме образования XXI века: от образования к самообразованию // Образование и общество. — 2004. — № 3.

# **АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ)**

*З. И. Ивашкина*

*ГКУ Центр содействия семейному воспитанию «Доверие», г. Москва*

Общение со сверстниками и взрослыми имеет огромное значение для становления личности дошкольника с ограниченными возможностями здоровья (интеллектуальные нарушения), развития его внутреннего мира. Через общение ребенок проходит инкультурацию и социализацию, становится представителем своего народа и культуры, а также учится соотносить свое поведение с действиями других людей, образуя вместе с ними единый общественный организм — социум. В процессах социально-культурного взаимодействия приобретают свою устойчивую форму нормы, ценности и институты той или иной культуры [2].

Дошкольный период жизни ребенка — наиболее благоприятный момент для формирования его базовой культуры. Важность этого периода определяется его сензитивностью, так как создаваемые в этом возрасте уникальные условия для развития названных качеств больше не повторяются, и то, что будет недоработано в это время, наверстать в дальнейшем окажется практически невозможным.

Вместе с тем для дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (интеллектуальные нарушения), характерна недостаточная дифференциация эмоциональных состояний и саморегуляции, адекватная оценка своего нахождения в обществе и, соответственно, недостаточное развитие коммуникативных способностей [3, 4].

Согласно культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, развитие высших психических функций есть культурный процесс. Это значит, что поведение, общение, память, мышление, внимание формируются у детей сообразно определенной культуре [1].

Развитие ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) также протекает в контексте особых жизненных обстоятельств, которые не всегда оптимальны. Процесс личностного формирования ребенка отягощен неблагоприятными факторами биологического, социального, психологического и педагогического происхождения, острота которых непосредственно определяет степень несформированности необходимых социально-культурных качеств его личности. Поэтому такой ребенок нуждается в специально организованной педагогической помощи, отсутствие или несвоевременное осуществление которой приводит к необратимым последствиям [3, 4].

Анализируя проблему культурного развития человека, Л. С. Выготский подчеркивал, что «сущность культурного развития заключается в том, что человек обладает процессами собственного поведения, но необходимой

предпосылкой для этого овладения является образование личности». Образование, находясь в тесной связи с социальной системой, выступает в рамках общего процесса социализации как целенаправленная передача прошлыми поколениями знаний и культурных ценностей; оно служит адаптации человека к существующей общественной системе. Однако самообразование личности автоматически не происходит. Оно доступно только человеку, достигшему определенного уровня в обучении и воспитании [1].

Проблема заключается в том, что воспитательный процесс, основанный на взаимодействии и осуществляемый в ходе общения воспитателя и воспитанника, практически оставляет в стороне организованное и целенаправленное обучение самому взаимодействию и общению.

В связи с этим одной из важных исследовательских задач остается разработка средств социально-культурного воспитания, что связано с разработкой и внедрением эффективных технологий, при которых ребенок с ОВЗ способен познать мир в тех формах деятельности, которые ему близки, доступны и способствуют продвижению в развитии.

В дошкольном возрасте общение становится частью и условием формирования ведущей игровой деятельности. В этот период приобретает тот сравнительно устойчивый внутренний мир, который дает основание впервые назвать ребенка личностью, хотя не вполне сложившейся, но способной к дальнейшему развитию и совершенствованию. Этому способствует игровая и различные виды продуктивной деятельности (конструирование, лепка, рисование и т. п.), а также начальные формы трудовой и учебной деятельности.

Социальность структуры и способов существования игровой деятельности впервые отметил Л. С. Выготский, подчеркнув опосредующую роль речевых знаков в игре, их значение для становления специфически человеческих психических функций: речевого мышления, произвольной регуляции действий и т. д. [1].

Благодаря игре развивается мотивационно-потребностная сфера: возникает определенная иерархия, где социальные мотивы приобретают большую значимость для ребенка, чем личные установки (происходит соподчинение мотивов); преодолевается познавательный и эмоциональный эгоцентризм: ребенок, принимая роль какого-либо персонажа, героя и т. п., учитывает особенности его поведения, позицию. Ребенку необходимо согласовывать свои поступки с действиями партнера по игре. Это помогает ориентироваться во взаимоотношениях между людьми, способствует развитию самосознания и самооценки; развивается произвольное поведение: разыгрывая роль, ребенок стремится приблизить ее к эталону. Воспроизводя типичные ситуации взаимоотношений людей в социальном мире, дошкольник подчиняет свои собственные желания, импульсы и действует в соответствии с социальными образцами. Это помогает ребенку постигать и учитывать нормы и правила поведения. При этом развиваются умственные действия:

формируется план представлений, развиваются способности и творческие возможности ребенка.

Ребенок-дошкольник, входя в коллектив сверстников, уже имеет определенный запас правил, образцов поведения, моральных ценностей, которые сложились у него, благодаря влиянию взрослых, родителей. Дошкольник подражает близким взрослым, перенимая их манеры, заимствует у них оценку людей, событий, вещей. Все это переносится на игровую деятельность, на общение со сверстниками, формирует личные качества ребенка. Содержание, сюжеты игры, предпочитаемые ребенком, особенности его речи позволяют предположительно установить тип общения ребенка в семье, внутрисемейные интересы и отношения.

#### *Список использованной литературы*

1. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. — М., 1991.
2. *Головлева Е. П.* Массовые коммуникации и медиапланирование. — Ростов н/Д, 2008.
3. *Маллер А. Р.* Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. — М., 2010.
4. Современные подходы к социализации детей с ограниченными возможностями здоровья: Сб. матер. междунар. науч.-практ. конф. — Курган, 2014.

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА**

*З. И. Ивашкина*

*ГКУ Центр содействия семейному воспитанию «Доверие», г. Москва*

У детей с отклонением в развитии опорно-двигательного аппарата (ОДА) нарушение мышечного тонуса часто приводит к замедленному осознанию ощущений своего тела, затруднению в формировании ориентировки в частях собственного тела и как следствие, ориентировки в пространстве [2, 3, 4].

Ориентировка ребенка в пространстве является важным условием для усвоения знаний и умений, развития мышления, адаптации учебной деятельности и, как правило, в дальнейшем проблемы в школьном обучении. Ориентация в символическом пространстве необходима для операции с разрядным строением числа, выполнения счета, восприятия и оценки асимметричности пространства. Затруднение в усвоении пространственно-временных отношений часто ведет к оптической, грамматической формам дисграфии, так как дети не могут усвоить правильное расположение элементов букв, значение пространственных предлогов. Нередко наблюдаются элементы зеркального письма. Встречаются ошибки не только на уровне буквы

и слова, но и на уровне предложения, так как дети не могут запомнить линейную последовательность слов, их местоположение относительно друг друга. Смешение пространственных предлогов также ведет к аграмматической форме дисграфии. Данная категория детей испытывает трудности и в освоении математики в начальной школе. Они неправильно пишут цифры, могут менять их местами при выполнении арифметических действий, путаются в сравнении величин и др. Поэтому обязательным условием эффективности и качества абилитационного процесса в нашем учреждении является включение в него заданий по развитию пространственно-временных отношений [1, 3].

Как показывает многолетний опыт работы, нормализации мышечного тонуса способствуют, прежде всего, физические упражнения, а для развития пространственно-временных отношений у ребенка с нарушениями ОДА необходим целый комплекс мероприятий. Особое значение для развития пространственных представлений имеет образование систем связей между зрительным, слуховым и двигательным анализаторами.

В процессе коррекционно-педагогической деятельности, направленной на развитие пространственно-временных отношений, дети сначала овладевают различением направлений по вертикальной оси (вверх/вниз) и по горизонтальной оси (спереди/сзади). С более значительными затруднениями и позднее у детей формируются различие правой и левой стороны, вначале в собственном теле. Затем дети начинают ориентироваться в окружающем пространстве, что требует закрепления довольно сложной системы связей между движением и словом. Все функции, обеспечивающие зрительно-пространственные различия предметов (поле зрения, острота зрения, глазомер) в норме, интенсивно формируются в дошкольном возрасте. Поле зрения в 5–6-летнем возрасте делает скачок в своем развитии, приближаясь к величине поля зрения взрослого человека. Поэтому очень важно в коррекционно-развивающее занятие включать упражнения по развитию глазомера и расширению поля зрения.

Прежде чем начинать работу по формированию ориентировки в пространстве у детей нужно развивать умение дифференцировать ощущения от движений, от взаимодействия с другими предметами и людьми. Поэтому мы начинаем формирование пространственных представлений с различного рода массажей, самомассажей, дыхательных упражнений, ЛФК, АФК. В каждое коррекционно-развивающее занятие обязательно включается физкультминутка, многие задания выполняются в подвижной форме, в положении лежа, стоя.

Планируя работу по формированию и коррекции пространственных представлений, нельзя забывать о временных параметрах. Пространственно-временные представления начинают формироваться довольно рано, но долго развиваются в онтогенезе. Начинать работу по уточнению пространственно-временных отношений желательно еще в раннем возрасте,

продолжая ее на протяжении всего дошкольного детства. Это еще раз говорит о необходимости преемственности между педагогами. На занятиях по конструированию мы формируем восприятие пространственных отношений и умение воспроизводить их по подражанию действиям взрослого и по образцу. Ребенок учится внимательно следить за действиями другого человека. Это развивает способность самостоятельно анализировать несложный образец, используя не только пространственные представления, но и представления о форме, величине и цвете. В своей работе педагог может использовать элементы конструирования для коррекции и уточнения пространственных предлогов. Начинать работу нужно с простых предлогов раннего онтогенеза и постепенно вводить сложные. В начале работы с детьми нужно предлагать им крупный напольный конструктор, обыгрывать постройки действиями с игрушками. Очень хорошо воспитанники усваивают материал, если много наглядности и материала, с которым можно манипулировать самому. Для этой цели используются различные виды настольного театра, решая тем самым одновременно и речевые задачи по обогащению словаря, формированию грамматического строя речи, диалогической формы речи, а также знакомя с устным народным творчеством, которое наиболее близко детям дошкольного возраста. Детям постарше дается конструктор ЛЕГО, палочки Кюизенера. Особенно следует обратить внимание на то, что обучение необходимо строить по объемному образцу, по схеме, по словесной инструкции.

Большое значение имеют упражнения, направленные на формирование умения ориентироваться на плоскости. Вначале это фланелеграф, доска, а затем лист бумаги.

Одним из приемов установления причинно-следственных связей на занятиях по развитию речи является обучение рассказыванию по серии картинок с фабульным развитием действий. Такие упражнения не только формируют пространственно-временные понятия и учат устанавливать причинно-следственные связи, но и развивают вербально-логическое мышление, формируют связную монологическую речь, обогащают представление об окружающем, что очень важно для детей с особенностями в развитии. Очень важным условием является усвоение пространственно-временных отношений для успешного формирования фонематического восприятия и звукового анализа, так как слово — это не что иное, как совокупность звуков, имеющих определенное местоположение в пространстве и времени. В противном случае нарушается слоговая структура и звуконаполняемость слов, что в дальнейшем ведет к дисграфии. Поэтому логопеды, работающие с детьми, особое внимание уделяют развитию аналитико-синтетической деятельности, формированию и коррекции фонематического восприятия.

Работа по развитию пространственно-временных представлений осуществляется и на коррекционных занятиях по развитию мелкой моторики. Это такие виды работ, как складывание пазлов, собирание заданных узоров из мозаики, нанизывание бусин с заданным чередованием, выкладывание

рисунков из природного материала, штриховки, выполняемые в разном направлении: слева направо, сверху вниз, по диагонали. В работе используются трафареты и лекала, дети с помощью взрослого дорисовывают по клеточкам различные фигуры, некоторые со временем способны выполнить несложный графический диктант.

Среди воспитанников с нарушением ОДА встречается много детей с ведущей левой рукой, что часто связано не с генетической предрасположенностью, а с отклоняющимся формированием латералиты. У этих детей особенно заметны трудности в усвоении пространства, что наиболее ярко выражается в зеркальном написании букв, цифр, неумении работать с разными видами схем, лабиринтов, неумении срисовывать, копировать, конструировать по образцу. Поэтому в работе по усвоению графем, используются такие приемы, как прописывание на наждачной бумаге, зачеркивание неправильных изображений среди многих, поиск цифр и букв на зашумленных изображениях, выкладывание из мелких предметов, вырезание, лепка, прописывание в воздухе, проговаривание написания по элементам с указанием направления, диктант букв и цифр, нахождение в печатном тексте, закрашивание, заштриховывание правильного изображения. Эти упражнения, помимо прочих задач, способствуют еще и развитию внимания, что является особо актуальным для детей с проблемами в развитии.

Учитывая вышеизложенное, можно сделать вывод, что нарушение пространственно-временных представлений является одним из основных компонентов, на базе которых формируется письмо, счет, чтение. Поэтому необходима ранняя диагностика и своевременная коррекция имеющихся отклонений в развитии. Своевременная диагностика и коррекция помогут ребенку избежать дезадаптации в школьном возрасте и значительно облегчат усвоение новых форм познания окружающей действительности в дошкольном возрасте. Повышение уровня функционирования пространственных представлений повлечет за собой усвоение базисных алгоритмов, которые облегчат его контакт с поступающей информацией.

Таким образом, упражнения по развитию пространственно-временных отношений являются необходимой частью коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими отклонения в развитии опорно-двигательного аппарата, и используются во всех видах фронтальных и подгрупповых занятий, а также в индивидуальной работе с детьми.

#### *Список использованной литературы*

1. Гудкова Т. В. Особенности организации в проведении коррекционных занятий с детьми с ДЦП // Проблемы и перспективы развития образования: Матер. III Междунар. науч. конф. — Пермь, 2013.
2. Левченко И. Ю., Приходько О. Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. — М., 2001.

3. *Левченко И. Ю., Кузнецова Г. В.* Основные принципы и методы коррекционно-педагогической работы с детьми, страдающими детским церебральным параличом // Медико-социальная реабилитация больных и инвалидов вследствие ДЦП / Под ред. К. А. Семеновой. — М., 1991.

4. *Мастюкова Е. М.* Физическое воспитание детей с церебральным параличом: младенческий, ранний и дошкольный возраст. — М., 1991.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БИОЭНЕРГОПЛАСТИКИ В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИОННОЙ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С КОХЛЕАРНЫМ ИМПЛАНТОМ**

*Н. А. Изергина*

*ГБДОУ детский сад № 133 компенсирующего вида  
Выборгского района Санкт-Петербурга*

В последние годы кохлеарная имплантация как эффективный метод слухоречевой реабилитации детей с нарушениями слуха активно развивается в России. Огромное значение имеет разработка методов послеоперационной педагогической реабилитации детей с кохлеарным имплантом [2, 3].

Все чаще дети после кохлеарной имплантации стали появляться в группах для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Встретившись с этой категорией детей, учитель-логопед задает себе вопрос: «С чего начинать реабилитацию и как сделать ее наиболее успешной?»

На начальном этапе работы мы осуществили диагностику слуха и речи детей с кохлеарным имплантом. Логопедом было проведено классическое логопедическое обследование в соответствии с возрастом каждого ребенка, уровнем его слухоречевого и когнитивного развития в сотрудничестве со специалистами, работающими в группах: сурдопедагогами, дефектологами и психологом. После получения результата и анализа данных был установлен уровень речевого развития ребенка с кохлеарным имплантом.

По результатам обследования мы выявили, что у всех детей с кохлеарным имплантом, посещающих наше учреждение, нарушение звукопроизношения является полиморфным, т. е. нарушенными оказываются все группы звуков, в том числе и звуки раннего онтогенеза. Замены и выпадения звуков у детей с кохлеарным имплантом являются спонтанными и разнообразными. У таких детей затруднено восприятие наиболее высокочастотных речевых звучаний — окончаний предлогов, приставок, тихих согласных (п, т, к, ф, ц, ч, в, х) при общении тихим голосом и на расстоянии, что влечет за собой сильное нарушение грамматического строя речи. Ребенок с нарушением слуха, часто пропустивший этапы естественного формирования фонематического слуха и появления звуков в онтогенезе, должен не только научиться выделять речевые звуки в потоке речи, слышать и дифференцировать их, но и освоить артикуляционный уклад каждого звука для последу-

ющего введения его в речь. Для ребенка с кохлеарным имплантом это сложнейшая задача, так как у него нарушено понимание обращенной речи, характерное для детей с нарушениями слуха. Восприятие словесных инструкций оказывается для него сложным, а подражание недостаточным. В связи с этим у нас возникла необходимость поиска новых эффективных методик, которые были бы наиболее результативны при проведении артикуляционной гимнастики и постановке звуков у детей разного возраста, находящихся на разных этапах слухоречевой реабилитации. Такой «волшебной» методикой стала для нас биоэнергопластика.

Биоэнергопластика — это одновременное, совместное взаимодействие руки и языка. Биоэнергопластика в сочетании с артикуляционными упражнениями позволяет значительно быстрее сформировать у ребенка с кохлеарным имплантом кинестетические ощущения положения органов артикуляции и убрать зрительную опору — зеркало. Отсутствие многократного повторения устных инструкций, опора на собственные кинестетические ощущения позволяют детям с нарушенным слухом в более сжатые сроки овладеть общим комплексом артикуляционных упражнений, а также артикуляционным укладом каждого звука.

Биоэнергопластика имеет огромное преимущество для логопеда в том, что он может самостоятельно создавать и выстраивать систему оптимальных движений для сопровождения артикуляционной гимнастики. Изучив методики [1] и опираясь на многолетний опыт, мы выбрали упражнения и движения биоэнергопластики, оптимальные для детей с кохлеарным имплантом разного возраста и слухоречевого развития, распределив их усвоение по этапам.

Так, на начальном этапе коррекционной работы (октябрь — ноябрь) дети выполняют артикуляционные упражнения за логопедом, наблюдая за движениями его рук, запоминая их. Это позволяет избежать многократного повторения устных инструкций, сложных для восприятия детей с нарушениями слуха, особенно на начальных этапах реабилитации, и сократить время усвоения артикуляционных упражнений. На этом этапе дети лишь знакомятся с персонажами перчаточного театра. Для изготовления «живых» перчаток нами используются однотонные трикотажные тонкие перчатки разных цветов. Для «оживления» таких перчаток на них наклеиваются пластиковые глазки разных цветов. Таким образом руки «оживают», и их движения приобретают для ребенка новый смысл. Это способствует формированию интереса к занятиям, особенно у детей младшего дошкольного возраста.

На следующем этапе работы (ноябрь — январь) мы подключаем ведущую руку ребенка к выполнению упражнений. Затем подключается вторая кисть, и дети сопровождают движения артикуляции одновременными синхронными движениями обеих рук. На этом этапе можно использовать счет и музыку, это позволяет развивать чувство ритма и координацию движений, что так важно при формировании просодических компонентов речи ребенка

с кохлеарным имплантом. Рука логопеда по-прежнему остается четким образцом движений. Приведем пример совместного выполнения достаточно сложного для детей упражнения «Маляр»: Рот широко открыт, язык поднят вверх и совершает движения по твердому небу от зубов к горлу и обратно, не закрывая рта. Одновременно логопед и ребенок водят пальцами левой руки по ладони правой, которая расположена вертикально ладонью вниз. После первичного объяснения артикуляции логопед начинает считать, продолжая руками показывать движение.

В конце второго этапа ребенок надевает «живые» перчатки, которые превращают его руки в различных персонажей, которым даются имена и названия в соответствии с темой занятия. На этом этапе логопед переходит к формированию артикуляционного уклада звуков с помощью упражнений биоэнергопластики.

На заключительном этапе (февраль — май), когда упражнения освоены полностью, дети с нарушениями слуха могут уже без зеркала воспроизводить упражнения, опираясь на самостоятельные движения рук в «живых перчатках». Логопед может использовать рассказывание простых для воспроизведения стихотворений, сказок, использовать теневой и пальчиковый театр, различные инсценировки. На занятия часто берутся подгруппы детей. Так, мы с успехом использовали разницу в возрасте детей с кохлеарными имплантами, посещающих занятия логопеда. Был организован мастер-класс «Путешествие котенка», на котором впервые было убрано зеркало у младших воспитанников, а логопед играл роль рассказчика сказки и демонстрировал картинный материал. Дети были разбиты на пары, в которых старший ребенок служил эталоном правильного выполнения упражнений и помогал младшему. Этот мастер-класс не только позволил решить коррекционные задачи, но и способствовал развитию коммуникативной сферы детей с кохлеарным имплантом, формированию ответственности у старших воспитанников.

Кроме артикуляционной гимнастики «живые» перчатки могут использоваться и в других видах коррекционной работы логопеда с детьми. Так, при автоматизации звука в слове, когда дети повторяют слово или читают табличку, где оно написано, рука логопеда или ребенка в «живой» перчатке может служить напоминанием артикуляционного уклада звука. Если автоматизируется звук [С], то герой перчаточного театра Саша может «подсказывать» детям правильное произношение звука на протяжении всего занятия. В свою очередь, при определении места звука [С] в слове, предлагается пособие «Домик», в котором три окошка символизируют начало, середину и конец слова. Рука ребенка в «живой» перчатке выглядывает из нужного окошка и выполняет упражнения биоэнергопластики «горка», которое подсказывает ребенку положение языка при произнесении звука [С] в слове, которое он называет.

«Живые» перчатки применялись нами и при дифференциации твердых и мягких звуков. Ребенку предлагалось надеть перчатки синего и зеленого

цветов и дать героям имена. Например, если дифференцируются звуки [С] и [С'], то героев могут звать Саша и Сима. Далее при выполнении различных видов заданий в зависимости от услышанного или произносимого ребенком звука изолированно, в слогах или в словах рука в перчатке нужного цвета выполняет упражнение «горка».

Анализируя результаты работы, мы пришли к выводу, что применение артикуляционной гимнастики с биоэнергопластикой способствует привлечению интереса детей с нарушенным слухом к выполнению артикуляционных упражнений, что значительно увеличивает эффективность артикуляционной гимнастики, облегчает постановку звуков, а также улучшает эмоциональный настрой детей и их уверенность в себе, оптимизирует психологическую базу речи ребенка с нарушенным слухом, обеспечивает его успешность в процессе непосредственной образовательной деятельности.

#### *Список использованной литературы*

1. Бушлякова Р. Г. Артикуляционная гимнастика с биоэнергопластикой. — М., 2011.
2. Королева И. В. Реабилитация глухих детей и взрослых после кохлеарной и стволомозговой имплантации. — СПб., 2016.
3. Королева И. В. Учусь слушать и говорить, играя: Сборник игр для развития слухового восприятия и устной речи у детей с нарушенным слухом. — СПб., 2014.

### **УЧЕТ ОСОБЕННОСТЕЙ АНАЛИЗИРУЮЩЕГО НАБЛЮДЕНИЯ ПРИ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С ОНР, ЗПР И ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

***О. М. Коваленко***

*Московский психолого-социальный университет (МПСУ), г. Москва*

Одним из общедидактических принципов, используемых в работе по коррекции нарушений чтения и письма у учащихся младших классов с ОНР, ЗПР церебрально-органического генеза и с легкой степенью умственной отсталости, является принцип наглядности. Однако у детей указанных категорий отмечается разной степени выраженности снижение психического тонуса и как следствие трудности анализирующего наблюдения, что требует специфической организации учебной деятельности при использовании наглядности. Данные особенности выражаются в следующем. Ребенок, смотря на наглядность, предъявляемую логопедом, пассивно скользит по ней взглядом и потому не в полной мере анализирует ее структуру. При этом дети не фиксируют все составляющие предъявляемой наглядности, не обращают внимания на качественные особенности ее составных частей, не пытаются установить внешне очевидные связи [1, 2, 3].

В норме это происходит быстро, сразу, автоматически.

Поэтому при ОНР, ЗПР и легкой степени умственной отсталости перед использованием наглядности (задания в учебниках, карточках, рабочих тетрадях и т. п.) необходимо проводить предварительный зрительный анализ, в ходе которого уточняется общая структура этой наглядности и необходимые качественные особенности. Например, при объяснении темы «Обозначение мягкости согласных с помощью гласных второго ряда» часто используется наглядное пособие с медведями: рядом с большим медведем — гласные первого ряда, рядом с медвежонком (нарисованным под большим медведем) — гласные второго ряда.

Предварительный зрительный анализ.

(Условные сокращения здесь и далее: Л — логопед, Д — дети).

Л: Кто здесь нарисован?

Д: Медведи.

Л: Сколько их?

Д: Два.

Л: Они одинаковые?

Д: Нет.

Л: Это медведь какой? (указание на большого медведя).

Д: Большой.

Л: А это медведь какой? (указание на маленького медведя).

Д: Маленький.

Л: Маленького медведя мы как по-другому называем?

Д: Медвежонок.

Л: Что написано рядом с нашими медведями?

Д: Буквы.

Л: Какого они цвета?

Д: Красного.

Л: Значит, это какие звуки?

Д: Гласные.

Л: Гласные — это какие звуки? Что с ними можно делать?

Д: Петь, тянуть.

Л: Назовем буквы, которые написаны рядом с большим медведем.

Д: Называют буквы по цепочке.

Л: Теперь назовем буквы, которые написаны рядом с медвежонком.

Д: Называют буквы по цепочке.

Л.: Как написаны эти буквы? (показ поочередно на гласные первого и второго ряда в каждой паре). Если дети не отвечают, дает ответ сам: парами.

Покажем некоторые варианты проведения предварительного зрительного анализа. Данные варианты представлены на материале упражнений из учебника «Русский язык» для 2 класса специальных (коррекционных) образовательных учреждений V вида (1-е отделение), авторы Г. В. Чиркина, Н. Ф. Комкова (М.: Просвещение, 2000). Этот учебник содержит материал, который может быть использован для коррекции нарушений чтения и письма у учащихся младших классов с нарушениями речи.

Тема: «Ударение». Задание: «Прочитай, отстуки ритм следующих слов. Спиши, поставь знак ударения».

Город, вода, дорога, ветер, каша, книга, сухари, полка, капуста, шары, кони, труба, береза.

*Предварительный зрительный анализ.*

Л: Посмотрите на упражнение № ... . Что там написано?

Д: Слова.

Л: Как они записаны: как обычно или по-другому?

Д: Как обычно.

Тема: «Звуки и буквы». Задание: «Составьте слова с данными буквами и запишите их»:

с, м, о л, с, и, а

р, ы, с т, г, и, р

т, о, к с, о, л, н

*Предварительный зрительный анализ.*

Л: Посмотрите на упражнение № ... . Что там написано?

Д: Слова.

Л: Как они записаны: как обычно или по-другому?

Д: По-другому.

Л.: По-другому — это как?

Д: В столбики.

Л: Сколько здесь столбиков?

Д: Два.

Л: Что еще необычного в этих словах?

Д: Буквы через запятую.

Тема: «Слова, которые обозначают признаки предметов». Задание: «От данных слов образуй слова, которые обозначают признак предмета. Напиши».

Что? Какой?

Жадность — жадный

Трусость — трусливый

Голод — ...

Сила — ...

Верность — ...

Упрямство — ...

Хитрость — ...

*Предварительный зрительный анализ.*

Л: Посмотрите на упражнение №... . Что там написано?

Д: Слова.

Л: Как они записаны: как обычно или по-другому?

Д: По-другому.

Л: По-другому — это как?

Д: В столбики.

Л: Сколько столбиков?

Д: Два.

Л: Как называется первый столбик?

Д: Что?

Л: Какие слова отвечают на этот вопрос: предметы, действия или признаки?

Д: Предметы.

Л: Читаем первый столбик по цепочке.

Д: Жадность, трусость, голод, сила, верность, упрямство, хитрость.

Л: Так какие это слова?

Д: Предметы.

Л: Как называется второй столбик?

Д: Какой?

Л: Какие слова отвечают на этот вопрос: предметы, действия или признаки?

Д: Признаки.

Л: Читаем второй столбик по цепочке.

Д: Жадный, трусливый и т. д.

Л: Так какие это слова?

Д: Признаки.

Тема: «*Правописание звонких и глухих согласных в корнях слов*». Задание: «К словам первого ряда найди однокоренные слова из второго ряда. Напиши по образцу: грибки, грибной, грибы»:

1) грибки, краски, дудки, узкий, мягкий, редкий;

2) грибной, красит, узок, дудит, мягок, реденький, грибы, узенький, дудочка, редок, мягонький.

*Предварительный зрительный анализ.*

Л: Посмотрите на упражнение №... . Что там написано?

Д: Слова.

Л: Как они записаны: как обычно или по-другому?

Д: В строчки.

Л: Сколько строчек?

Д: Две.

Л: Сначала прочитаем слова из второй строчки по цепочке.

Тема: «*Ударение. Ударные и безударные гласные*». Задание: «Прочитай. Спиши, вставь пропущенные буквы».

Шкаф — шк...фы, стол — ст...лы, дождь — д...жди, таз — т...зы, столб — ст...лбы, слон — сл...ны, глаз — гл...за, нос — н...сы, мост — м...сты, холм — х...лмы, двор — дв...ры, крот — кр...ты.

*Предварительный зрительный анализ.*

Л: Посмотрите на упражнение № ... . Что там написано?

Д: Слова.

Л: Как они записаны: как обычно или по-другому?

Д: По-другому.

Л: По-другому — это как?

Д: Парами.

Л: Что еще необычного в этих словах?

Д: Там стоят точки.

Л: Значит там ... ?

Д: Пропущены буквы.

Тема: «Звуки и буквы. Мягкий знак в середине слова». Задание: «Подбери слова, противоположные по смыслу. Спиши, проговаривая каждый звук. Придумай с двумя словами предложения. Напиши одно предложение».

Сладкий — горький, слабый — ... , здоровый — ..., меньше — ... , позже — ... .

Слова для справок: раньше, больной, дальше, сильный, больше.

*Предварительный зрительный анализ.*

Л: Посмотрите на упражнение №... . Что там написано?

Д: Слова.

Л: Как они записаны: как обычно или по-другому?

Д: По-другому.

Л: По-другому — это как?

Д: Парами.

Л: А внизу у нас есть ... ?

Д: Слова для справок.

Л: Давайте прочитаем сначала их по цепочке.

Д: Читают (одно слово — один ребенок).

Тема: «Сочетания ЧК, ЧН». Задание: «Составь предложения из следующих слов. Предложения напиши».

1. Девочка, грибочки, нашла.

2. Зиночка, белочку, в лесу, видела.

3. Ласточки, весной, гнезда, вьют.

*Предварительный зрительный анализ.*

Л: Посмотрите на упражнение № ... . Что там написано?

Д: Предложения.

Л: Что необычного в этих предложениях?

Д: Там стоят запятые.

Л: Нам с вами нужно переставить эти слова местами так, чтобы получилось красивое предложение. Читаем предложение так, как оно написано.

Д: Девочка грибочки нашла.

Тема: «Приставка». Задание: «Прочитай. Вставляй подходящие по смыслу слова. Спиши. Приставки в словах, обозначающих действия, выдели».

Мальчик (пошел, дошел, вышел) в школу.

Лодка (подплыла, доплыла, отплыла) от берега.

Лена (вложила, положила, отложила) книгу на полку.

Всадник (отвязал, связал, привязал) лошадь к дереву.

Дежурные (сметали, подметали) пол в классе.

Бабушка (наварила, сварила) обед и (накрыла, покрыла) на стол.

*Предварительный зрительный анализ.*

Л: Посмотрите на упражнение № ... . Что там написано?

Д: Предложения.

Л: Что необычного в этих предложениях?

Д: Некоторые слова стоят в скобках.

Тема: «*Предложение. Связь слов в предложении*». Задание: «Допиши предложения по вопросам. Изменяй слова».

Катя написала (что?) (кому?) ... ..

Вова принес (что?) (кому?) ... ..

Лена сшила (что?) (кому?) ... ..

Слова для справок: письмо, бабушка, друг, книга, кукла, платье.

*Предварительный зрительный анализ.*

Л: Посмотрите на упражнение № ... . Что там написано?

Д: Предложения.

Л: Что необычного в этих предложениях?

Д: Некоторые слова стоят в скобках.

Л: Это не просто слова, а ... ?

Д: Вопросы.

Л: Какие два вопроса повторяются в каждом предложении?

Д: Что? Кому?

Л: Когда мы ответим на эти вопросы, то запишем ответы вместо точек (показывает рукой) и получим красивое предложение. Чтобы было легче ответить на вопросы, у нас есть слова для справок. Читаем их по цепочке.

Тема: «*Предлог*». Задание: «Прочитай. Назови слова с предлогами. Спиши. Предлоги подчеркни».

Дима вошел в класс. Мальчик сел за парту. Дима сидит с Галей. Он вынул из ранца тетрадь и книгу. Положил их на парту. Учитель вызвал Диму к доске. Ученик стоит у доски. Он отвечает хорошо.

*Предварительный зрительный анализ.*

Л: Посмотрите на упражнение № ... . Что там написано?

Д: Предложения.

Л: Это не просто предложения, а маленький рассказ. Давайте его прочитаем по цепочке. Первое предложение читает Света.

Тема: «*Безударные гласные в корне слова*». Задание: «Прочитай. Спиши, вставляя пропущенные буквы. Подчеркни безударные гласные. Озаглавь рассказ».

Пришла холодная з...ма. Сн...га покрыли п...ля, л...са и луга. Охотник увидел на сн...гу сл...ды л...сы. Сл...ды привели его к н...ре. В этой н...ре жила л...са с л...сятами.

*Предварительный зрительный анализ.*

Л: Посмотрите на упражнение №... . Что там написано?

Д: Предложения.

Л: Это не просто предложения, а маленький рассказ. Читаем и думаем, о ком там говорится и что там происходит.

Д: Чтение рассказа по цепочке.

Л: Так о ком говорится в этом рассказе?

Далее: общий разбор содержания.

Л: Что еще необычного в этих предложениях?

Д: Там в словах стоят точки.

Л: Значит там ... ?

Д: Пропущены буквы.

Уточнение правила.

Л: Читаем первое предложение, Оля.

Д: Пришла холодная зима.

Л: В каком слове пропущена буква?

Д: Зима.

#### *Список использованной литературы*

1. *Калягин В. А., Овчинникова Т. С.* Логопсихология. — М., 2006.
2. *Рубинштейн С. Я.* Психология умственно отсталого школьника. — М., 1986.
3. *Специальная психология / Под ред. В. И. Лубовского.* — М., 2005.

## **МОНИТОРИНГ ДИНАМИКИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА (ПРИЛОЖЕНИЕ К КАРТЕ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА)**

***С. Ю. Кондратьева***

*РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург*

***Н. Ю. Уфаева***

*Школа № 755 «Региональный центр аутизма»,  
Санкт-Петербург*

Современные педагоги в век информационно-коммуникационных технологий строят свою работу в соответствии с новыми квалификационными требованиями, изложенными в приказе Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. № 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих», раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования».

Сегодня уже нельзя игнорировать необходимость ведения электронного документооборота, который предстоит еще разрабатывать и совершенствовать, поэтому все специалисты стремятся к получению навыков работы с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой и браузерами, мультимедийным оборудованием.

В данной статье вниманию всех специалистов службы сопровождения предлагается один из документов открытого перечня электронного документооборота — «Мониторинг динамики развития детей с РАС», представляющий собой приложение к карте развития ребенка с расстройствами аутистического спектра (РАС) и позволяющий наглядно, в баллах выявить результативность работы всех специалистов службы сопровождения с минимумом временных затрат в режиме автоподсчета результатов обследования

В первую очередь это связано с реализацией Федерального закона № 273 от 29 декабря 2012 года (в ред. от 31.12.2014) «Об образовании в Российской Федерации» и «Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования» (приказ МОиН РФ от 23.11.09 № 655), на которые опираются дошкольные и школьные образовательные организации для воспитанников и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). При разработке образовательной программы следует предусмотреть раздел «Примерная программа коррекционной работы». Содержание данного раздела обязательно должно включать мониторинг динамики развития воспитанника/обучающегося, который бы позволил на протяжении конкретного этапа (учебного года, нескольких лет) фиксировать результаты диагностики, а затем провести сравнение данных и получить оценку результативности коррекционной работы.

Предлагаемый мониторинг динамики развития воспитанника/обучающегося разработан как универсальное приложение к карте развития ребенка и используется всеми специалистами службы сопровождения. Его рабочее название: «Количественный анализ динамики развития детей с РАС».

Мониторинг осуществляется на основе программного обеспечения Microsoft Office Excel и представляет собой 3 таблицы, заполняемые в разные промежутки времени, две сводные таблицы, которые работают в режиме автоподсчета, и гистограммы, которые строятся автоматически.

Обследование воспитанника/обучающегося проводится три раза в год (сентябрь, декабрь, май) следующими специалистами: учителем-дефектологом/учителем, логопедом, педагогом-психологом, социальным педагогом и воспитателем или воспитателем группы продленного дня (ГПД). Соответственно, в каждый из этих периодов заполняется соответствующая таблица.

В каждой таблице в первом столбце указывается месяц проведения обследования и номер критерия исследуемого параметра.

Далее следуют 6 столбцов, соответствующих исследуемым параметрам:

1. Коммуникативная сфера.
2. Мотивационно-волевая сфера.
3. Эмоционально-личностная сфера.
4. Поведенческая сфера.
5. Социально-бытовая ориентировка.
6. Социальная адаптация.

В каждом из шести исследуемых параметров выделены 11 критериев.

Две последние строчки в таблице «сумма баллов» и «среднее значение» — это сумма баллов и среднее значение по каждому параметру, а последний столбец «Общая оценка» — это среднее значение по всем параметрам.

Строки «Сумма баллов», «Среднее значение» и столбцы «Общая оценка» работают в режиме автоподсчета.

В ходе ежеквартального обследования все специалисты службы сопровождения фиксируют результаты обследования в виде баллов по каждому критерию соответствующего параметра.

Критерии оценки по исследуемым шести параметрам:

- 0 — полное соответствие описанному параметру;
- 1 — соответствие описанному в мониторинге параметру фрагментарное;
- 2 — полное несоответствие описанному параметру.

Максимально набранное количество баллов по каждому параметру составляет 22, минимальное количество — 0. Промежуточное количество баллов соответствует следующим уровням:

- 0–3 баллов — низкий;
- 4–8 баллов — ниже среднего;
- 9–12 баллов — средний;
- 13–17 баллов — выше среднего;
- 18–22 баллов — высокий.

Максимальное количество баллов при оценке всех шести сфер — 132.

Промежуточное количество баллов соответствует уровням:

- 0–26 баллов — низкий;
- 27–53 баллов — ниже среднего;
- 54–79 баллов — средний;
- 80–105 баллов — выше среднего;
- 106–132 баллов — высокий.

По окончании внесения данных в каждой из трех таблиц в столбце «общая оценка» и в строке «сумма баллов» в режиме автоподсчета выводится результат в виде средних значений и баллов. В конце исследуемого периода (в мае), когда заполнены все таблицы и получены общие оценки и суммы по каждому параметру, можно проследить динамику развития каждого исследуемого параметра. Наглядно это отражается в сводных таблицах средних значений и сумм баллов, работающих в режиме автоподсчета, и на гистограммах, которые строятся автоматически.

Отличительными особенностями электронного документа «Мониторинг динамики развития детей с РАС» являются следующие качества.

1. Универсальность — может быть использован любым специалистом группы сопровождения

2. Простота и легкость при составлении отчетов — минимум временных затрат при получении максимума информации, автоподсчет результатов.

3. Наглядность динамики результативности — в работе с родителями, отчеты на методических объединениях, аналитическая справка.

4. Визуализация индивидуальной динамики личностных достижений воспитанника/обучающегося в течение учебного года или всего периода коррекционного обучения.

Таким образом, данный мониторинг является быстрым, наглядным и надежным помощником всех специалистов службы сопровождения при минимальных временных затратах и дает максимум информативности.

## **ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ, КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКА С ОВЗ**

*Л. А. Куркова*

*МОБУ «Красномайская СОШ» Вышневолоцкого района  
Тверской обл.*

В настоящее время существует много технологий для обучения и развития школьников с ОВЗ. Я в своей работе применяю личностно-ориентированное обучение, которое подразумевает ориентацию на обучение, воспитание и развитие всех обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) с учетом их индивидуальных особенностей. Личностно-ориентированный подход в обучении и воспитании детей с ОВЗ должен опираться на личность ребенка как индивидуальность с определенным опытом жизнедеятельности с учетом не только социального статуса школьника, но и его внутренних психофизических ресурсов, позволяющих реализовать себя прежде всего в познании.

Таким образом, личностно-ориентированное обучение должно обеспечить каждому учащемуся с ОВЗ условия для максимального развития его способностей, склонностей, удовлетворения познавательных потребностей и интересов в процессе усвоения им содержания общего образования.

Главное в личностно-ориентированном обучении детей с ограниченными возможностями здоровья — умение построить учебный процесс так, чтобы обеспечить ребенку чувство психологической защищенности, радости познания, развитие его индивидуальности.

Личностная позиция педагога должна исходить из интересов ребенка, перспектив его дальнейшего развития, поэтому в процессе обучения должны быть активно задействованы частично-поисковые и творческие задания, выполнение которых может быть связано с догадкой, опирающийся на личный опыт ребенка, на ранее усвоенные им знания.

Успех личностно-ориентированного обучения в условиях школы, прежде всего, обеспечивается умением учителя создать атмосферу полного доверия, с этой целью можно использовать такие способы, как понимание, признание, принятие личности ребенка такой, какова она есть, основанные

на способности учитывать точку зрения ребенка и не игнорировать его чувства и эмоции. В данном случае каждый ученик воспринимается как полноправный партнер в условиях сотрудничества, создаются условия, при которых ребенок не боится проявить инициативу в предложении творческих рассуждений и доказательств, каждый ребенок способен испытать ситуацию успеха лично, почувствовать себя лидером, а может быть и гением.

Такой подход не оставляет без внимания контролируемую и оценочную деятельность учащихся, у них формируется умение находить свои ошибки, исправлять их, оценивать свои действия и поступки

Учитель становится не столько «источником информации» и «контролером» для такого ребенка, сколько диагностом и помощником в развитии его личности.

Приступая к личностно-ориентированному обучению, я прежде всего провожу диагностику уровня развития психических функций и личностных качеств, используя следующие методы:

*Беседа* — один из главных методов педагогической диагностики. Беседа может стать важным способом в изучении интеллектуальной и личностной сфер ребенка, его индивидуальных особенностей, его проблем. Этой цели может служить беседа как с самим ребенком, так и со взрослыми, входящими в его окружение

*Анкеты* дают возможность выявить степень влияния коллектива на личность и личности на коллектив, позиции детей в коллективе и степень их значимости в нем.

*Графические и рисуночные тесты* позволяют изучить отношение к коллективу, семейные отношения, взаимодействие с педагогами и родителями.

*Метод наблюдения* дает возможность выявить участие ребенка в конкретном виде деятельности.

*Проективные тесты* позволяют изучить отношение учащихся к миру, самому себе, значимой деятельности, своим социальным ролям.

Для диагностики личностных и социальных качеств младших школьников с ОВЗ я использую следующие методики.

- «Если бы ты был волшебником. Если бы у тебя была волшебная палочка».
- «Радости и огорчения» (методика незаконченных предложений).
- «Кем быть?».
- «Шкала тревожности».
- «Школьная мотивация».
- «Лесенка».

Также изучаю особенности познавательной деятельности и эмоциональной сферы учащихся с ОВЗ с помощью следующих методик:

- Адаптированный вариант методики Т. А. Фотековой, Т. В. Ахутиной — выявление уровня развития речи и продуктивности ассоциаций.

- Методика Эббингауза — определение уровня развития понимания грамматических конструкций.
- Методика изучения возможности осмысления ситуации на основе слухового или зрительного восприятия.
- Углубленное изучение состояния фонематического слуха (восприятия, представления, анализа и синтеза).
- Диагностику объема и концентрации внимания провожу по методике «Корректирующая проба», переключения внимания — по методике «Красно-черная таблица», для исследования скорости внимания использую таблицы Шульце.
- Для определения устойчивости внимания применяю модифицированный метод Пьерона — Рузера.
- Изучение памяти осуществляю с помощью методики «Долговременная память».
- Исследование логической и механической памяти — с помощью методики «Запомни пару».
- Для изучения кратковременной памяти использую методики «Память на образы», «Таблица двузначных чисел», «Оперативная память».
- Диагностика слухоречевой памяти проводится по методике «Запомни 10 слов».
- Диагностика словесно-логического и наглядно-образного мышления — по методикам «Четвертый лишний», «Простые аналогии».
- Диагностика формирования навыков учебной деятельности — по методикам «Домик», «Графический диктант» и др. [1, 2, 3, 4].

Это позволяет наиболее точно определить методы работы и спрогнозировать ожидаемые результаты, которые зависят от целого ряда психолого-педагогических проблем, центральная из которых — соотношение обучения и развития с ориентацией на конкретного ученика с ОВЗ.

На основе этих выводов я заполняю на каждого ребенка карту индивидуального развития, разрабатываю программу индивидуального личностно-ориентированного адаптационно-коррекционного обучения, воспитания и развития с опорой на потенциальные возможности ребенка.

При организации учебного процесса оказываю комплексную дифференцированную помощь каждому конкретному ребенку, направленную на преодоление трудностей в овладении программными знаниями, умениями, навыками, успешную адаптацию и интеграцию в общество.

Проводя работу по личностно-ориентированному обучению через воспитание и коррекцию, необходимо помнить, что в работе учителя-дефектолога должны прослеживаться психолого-педагогические принципы гуманистической педагогики:

- необходимо в каждом ученике видеть личность, его право на счастье, достоинство, развитие способностей;

- научиться понимать своего подопечного, уметь встать на его позицию, используя его личный опыт, его точку зрения, развивать в ребенке то лучшее, что в нем есть;
- использовать принцип педагогического оптимизма: верить в то, что труд по коррекции и развитию не напрасен, он принесет свои положительные результаты [5].

Внедрение технологий личностно-ориентированного обучения в свою деятельность находит свое отражение, прежде всего, в развитии у ребенка с ОВЗ памяти, логического мышления, умения грамотно высказывать свои мысли, суждения, оценивать себя, отстаивать свое мнение.

Таким образом, личностно-ориентированное образование, сутью которого является учет соматических и психологических особенностей ребенка, создание условий для его личностного развития, создание ситуации успеха, становится основой для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

#### *Список использованной литературы*

1. Богданова Т. Г., Корнилова Т. В. Диагностика познавательной сферы ребенка. — М., 1994.
2. Гаврилычева Г. Ф. Диагностики изучения личности младшего школьника // Начальная школа. — 1994. — № 1, 8.
3. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей / Под ред. Д. Б. Эльконина, Л. А. Венгера. — М., 1981.
4. Колесникова Г. И. и др. Специальная психология и педагогика. — Ростов н/Д, 2007.
5. Липкина А. И. Самооценка школьника. — М., 1976.

## **СЕНСОМОТОРНОЕ ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ**

*Н. Е. Курышкина*

*ГКУ «Центр содействия семейному воспитанию «Доверие»,  
г. Москва*

Специалистам, работающим с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР), приходится решать очень сложные задачи: создание оптимальных условий для развития эмоционально-волевой, познавательной, двигательной сферы, позитивных качеств личности ребенка, его оздоровление. Коррекционно-педагогическое воздействие должно быть направлено на преодоление и предупреждение вторичных и последующих нарушений развития, а также на формирование определенного круга знаний и умений, необходимых для успешной подготовки детей к жизни вне учреждения.

Анализ научно-методической литературы, практика обучения и воспитания, педагогические наблюдения за детьми данной категории позволяют

выделить некоторое своеобразие сенсорного развития и интеграции детей с ТМНР. Как правило, у детей отмечаются врожденные аномалии развития органов чувств, затруднено чувственное познание, а это значит, что они с первых дней жизни воспитываются в условиях сенсорной и двигательной депривации. Слабое развитие восприятия оказывается одной из основных причин замедленного овладения деятельностью, а также жизненно необходимыми двигательными и социально-бытовыми умениями и навыками. Поэтому объективно необходимыми и, по мнению многих специалистов, основными в коррекционно-педагогическом процессе становятся сенсомоторное обучение и развитие [1, 2, 3 и др.].

Фундамент сенсорного развития и интеграции — это взаимодействие органов чувств ребенка. Но то, что ребенок слышит, видит, передвигается, а кожа его обладает чувствительностью, — лишь предпосылка для восприятия окружающего мира. Необходима целенаправленная работа по сенсомоторному развитию, необходимо выстроить целостную систему коррекционно-педагогической работы по этому направлению.

На занятиях по сенсорному воспитанию проводится большая работа по развитию восприятия, двигательных компонентов познавательной деятельности и сенсомоторных интеллектуальных реакций, связанных с выделением существенного, расчленением действия на более мелкие сенсомоторные действия, по корректировке поведения и действий на основе имеющегося сенсомоторного опыта. Детей учат правильно воспринимать окружающий мир, у них закрепляются воспроизводимые образы, обеспечивается целостное восприятие предмета на полисенсорной основе, формируются мерки — «эталоны». Занятия по сенсомоторному развитию обеспечивают формирование полноценных образов предметов и слияние, насколько это возможно, восприятия и речи в единый поток. Однако слово, т. е. название формы, цвета, величины, ребенку давать не спешат. Важным на первоначальных этапах обучения является выделение этих свойств в других предметах, что требует их узнавания на основе восприятия. Развитие восприятия включает определенные этапы: а) формирование способов проб, примериваний, оценочных действий; б) узнавания по образцу; в) усвоение слов-названий эталонов, которые помогают в дальнейшей поисково-ориентировочной деятельности ребенка.

На первом этапе ребенка учат ощупыванию, выслушиванию, рассматриванию предметов. Он овладевает определенными двигательными способами, моторными приемами: как держать предмет, размещать, обследовать (одной рукой, двумя), как можно лучше уловить звук, усилить его, ослабить, как лучше рассмотреть предмет, как его разместить, с какой стороны подойти.

Большое внимание на занятиях по сенсорному воспитанию уделяется формированию моторных (двигательных) действий, так как в обследовании предметов, в их соотношении и приобретении опыта манипулирования ими

большая роль принадлежит ручной моторике, зрительно-двигательной координации. У детей отрабатываются ручная умелость, согласованность действий обеих рук, умения удерживать и обследовать предмет двумя руками. Формируется тип хватания (кулаком, щепотью, указательный). Большую роль играют соотносящие действия, при которых совмещаются предметы или части предмета. Требуется длительная систематическая коррекционная работа по развитию у детей зрительно-двигательной координации рук, тонких моторных действий.

Вместе с тем обследовать предмет, его увидеть, ощупать и прослушать недостаточно. Нужны мерки (эталоны), с которыми можно сравнить предметы. В качестве эталонов выступают предметы большого и малого размера, круг (шар), квадрат (куб), треугольник, предметы красного, желтого, зеленого, синего цвета, килограмм, грамм, звуки языка и т. д.

Постепенно в процессе развития эти образы накапливаются и объединяются. Соединению сенсорных и двигательных образов способствует обозначение эталонов и действий словом, которое обобщает результаты сенсомоторных действий. Слова позволяют сделать образы предметов более четкими и стойкими.

Осуществляя сенсомоторное развитие ребенка, педагог учитывает сложность и важность того или иного вида восприятия. Воспитатель ориентируется на определившуюся методику формирования сенсорных эталонов. Выделяют три последовательных этапа работы над эталонами.

На первом этапе ребенку предъявляется образец. Он ищет нужные предметы, соответствующие заданному эталону. Образец все время находится в поле зрения ребенка и служит для него ориентиром. Ребенок может непосредственно соотнести предмет и образец, приложить их друг к другу.

На втором этапе работы воспитатель показывает образец и просит его запомнить. Затем образец убирается из поля зрения ребенка. От него требуется найти предмет, аналогичный эталону, по мнемическому образу. При затруднении эталон предъявляется повторно, но ребенок пытается отыскать предметы на основе представлений памяти.

На третьем этапе предполагается формирование устойчивой связи между эталоном и словом. Выделяются свойства, опознавательные признаки эталона. Поиск аналогичных эталонов, похожих предметов осуществляется по названию эталона.

Развитие слухового восприятия достигается предъявлением ребенку различных звуков, как можно больше непохожих друг на друга: издаваемых животными, шумов повседневной жизни. Меняется сила звучания, направление звука. Дети с выключенным зрением определяют направление звука, отыскивают предметы по издаваемым звукам. С подключением движений воспитанники воспроизводят громкие и тихие звуки, речевые звуки, отдельные слова. Широко применяются имитационные упражнения, игры с музыкально-песенным сопровождением, включающие ритмические движения.

Развитие зрительного восприятия достигается использованием разноцветных предметов, движущихся игрушек и источников света. В затемненной комнате дети следят за движением света электрического фонарика, опознают освещенные предметы. Они отождествляют предметы одинакового цвета, одинаковой формы, пространственной ориентации, различают основные цвета. Зрительно-двигательная координация отрабатывается в процессе занятий с мозаикой, выполнения аппликаций, составления разрезных картинок.

Для развития вкусовых ощущений дети облизывают пищевые продукты, пробуют на вкус овощи, фрукты и пр. Воспитанники определяют вкусовые качества пищи, угадывают, что едят, с закрытыми глазами.

Обонятельная чувствительность стимулируется объектами с характерными запахами: живыми цветами, специями, духами, растениями с выраженным запахом (мята, хвоя), пахнущими жидкостями. Дети находят среди нескольких запахов одинаковые, опознают по запахам объекты, отличают свежие и несвежие, съедобные и несъедобные объекты, приятные и неприятные запахи.

Работа по развитию тактильной чувствительности у детей с ТМНР проводится в несколько этапов.

На первом этапе работа начинается с определения зон кожной чувствительности тела ребенка и приучения детей к положительному реагированию на определенные раздражители. На данном этапе целесообразно использовать следующие приемы: засыпка тела шариками, опутывание тела лентами, поглаживание различных частей тела, пожатие рук, прикосновение теплой грелкой к разным частям тела, ритмичное похлопывание, помещение ребенка в сенсорный бассейн.

На втором этапе педагог начинает прикасаться предметами различной фактуры к различным частям тела ребенка. Это может быть поглаживание ваткой или мягкой игрушкой доступных частей тела; поглаживание, используя гипотермию и гипертермию; поглаживание поролоном, щеткой, плотной тканью; прокатывание по рукам, ногам, предплечьям войлочных, резиновых и пластмассовых мячей (шариков); обдувание обнаженных частей тела феном, обмахивание веером; растирание (более глубокое и интенсивное поглаживание) кистей рук, стоп, каждого пальца рук и ног и пр.

На третьем этапе педагог побуждает выполнять сопряженные (совместные) действия по обследованию различных предметов. При этом руки педагога выполняют направляющие действия: проведение руками ребенка по поверхности обследуемого предмета (в руке педагога рука ребенка); упражнение в совместном сжимании поролоновых игрушек, резиновых мячей, мягких игрушек; упражнение в удерживании небольшой игрушки одной рукой, манипулирование ею; удерживание игрушки двумя руками.

На четвертом этапе педагог побуждает ребенка выполнять полу-сопряженные, потом самостоятельные действия с предметами: упражнение в ощупывании предметов одной, потом двумя руками; обследование предметов с помощью рта; упражнение в удерживании предметов руками: двумя,

одной; формирование умения манипулирования предметами: трясти, толкать, отбрасывать, перекладывать из руки в руку; побуждать играть с бумагой: мять, листать, сгибать, комкать; побуждать играть с лоскутками ткани; побуждать играть с предметами различной фактуры.

Опыт работы с детьми с ТМНР показывает, что, несмотря на то что у данной категории детей нарушены все компоненты перцептивной деятельности, систематическая работа по сенсорному воспитанию дает свои положительные результаты. Занятия по сенсорному воспитанию положительно влияют на развитие мелкой моторики рук, координацию движений пальцев рук, совершенствуют зрительные и двигательные анализаторы детей, обогащают сенсорный опыт, способствуют развитию концентрации внимания.

#### ***Список использованной литературы***

1. *Баряева Л. Б., Гаврилушкина О. П., Зарин А., Соколова Н. Д.* Программа дошкольного образования детей с интеллектуальной недостаточностью «Диагностика — развитие — коррекция». — СПб., 2012.
2. *Вайзман Н. П.* Психомоторика умственно отсталых детей. — М., 1997.
3. *Екжанова Е. А., Стребелева Е. А.* Коррекционно-развивающее обучение и воспитание: Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. — М., 2005.

## **СОЦИАЛЬНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В ПРОЦЕССЕ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

***Т. А. Минаева, Н. М. Симонян***

*ГКУ «Центр содействия семейному воспитанию «Доверие», г. Москва*

В настоящее время значительно возрос интерес к проблеме помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), обеспечению равных прав и возможностей для их развития как условию успешной социальной адаптации, максимально возможного участия в жизни общества, самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

Понятие «социальная реабилитация» характеризует в обобщенном виде процесс усвоения индивидом определенной системы знаний, норм, ценностей, установок, образцов поведения, которые входят в понятие культуры, присущей социальной группе и обществу в целом, и позволяет функционировать индивиду в качестве активного субъекта общественных отношений.

Одной из главных целей социальной реабилитации является приспособление, адаптация человека к социальной реальности, что служит наиболее важным условием нормального функционирования общества. Разумное

устройство общества предполагает взаимную ответственность личности перед обществом и общества перед личностью. Процесс социальной реабилитации — это процесс взаимодействия личности и общества. Данное взаимодействие включает, с одной стороны, способ передачи индивиду социального опыта, способ включения его в систему общественных отношений, с другой стороны, процесс личностных изменений.

Как известно, особенности психофизических процессов умственно отсталых детей влияют на характер протекания их деятельности, что является одной из основных причин несформированности учебных и трудовых навыков. Это выражается в недоразвитии целенаправленности деятельности, а также вызывает большие трудности в самостоятельном планировании собственной деятельности. Поэтому в процессе обучения, дети с ОВЗ (умственная отсталость) требуют индивидуальных образовательных программ, технологий, использования специальных методов, приемов и средств, способствующих как общему развитию ребенка, так и компенсации индивидуальных недостатков развития. К таким детям необходимо подбирать особый подход и оптимальные условия обучения каждого из них [1, 2, 3, 4 и др.].

В данной статье мы представляем опыт работы по социальной адаптации детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья (умственная отсталость), в которой основными направлениями являются социально-трудовое воспитание и ознакомление с окружающим миром, вхождение ребенка в социум.

Работа воспитателя с детьми с ОВЗ (умственная отсталость), проживающими в условиях специального учреждения, представляет собой чрезвычайно сложную целенаправленную деятельность. Поэтому на начальных этапах обучения основными задачами (и критериями успешности) работы должно быть не столько овладение детьми общеобразовательными знаниями, сколько привитие им навыков самообслуживания, элементарной культуры поведения и общения, развитие моторики, ручной умелости, речи, формирование социально-трудовых навыков.

Труд — чрезвычайно значимая составная часть системы работы в нашем учреждении, от которой зависит общее развитие воспитанников и их подготовка к общественно полезной деятельности. Система трудового обучения и воспитания детей включает ручной, самообслуживающий и обслуживающий виды труда.

Ребенок с умеренной и тяжелой умственной отсталостью с помощью самообслуживания устанавливает определенные отношения с окружающими людьми, осознает свои обязанности. Самообслуживающий труд обогащает личностные качества ребенка: он старается быть полезным, по возможности не обременять других, а помогать им.

Занятия обслуживающим трудом также имеют большое значение в жизни ребенка. Этот вид труда создает возможности для воспитания у детей элементарных навыков культуры труда: рациональной организации индивидуальной и коллективной работы, предварительного планирования работы,

умения отобрать необходимые материалы для выполнения задания, бережного отношения к ним, стремления сделать работу хорошо и своевременно. В процессе своей обслуживающей деятельности воспитанники не только повторяют трудовые операции, но и моделируют жизненные и производственные ситуации что, несомненно, способствует их дальнейшей социально-трудовой адаптации.

Труд является тем средством обучения, которое, отвечая потребностям и интересам ребенка, находит эмоциональный отклик в его душе, способствует развитию его личности в целом и мотивационной сферы в частности. Реализуя потребность в трудовой деятельности, дети могут проявлять старательность и усидчивость, учатся планировать, контролировать собственные действия. В результате целенаправленного обучения у них возникает учебный и социальный интерес не только к результатам, но и к самому процессу деятельности. Таким образом, ребенок развивается как личность в процессе трудовой деятельности.

Задачи работы по организации трудового воспитания и обучения предполагают следующее:

- обеспечить максимально возможную для данного ребенка самостоятельность в бытовом и санитарно-гигиеническом обслуживании себя;
- выработать положительное отношение к посильным видам труда, готовность к помощи в хозяйственно-бытовом труде в учреждении, умение выполнять несложные виды этого труда;
- сформировать привычку и положительную установку к определенному виду труда в течение определенного времени;
- выработать твердые навыки выполнения ряда операций в том виде труда, которому ребенок обучался в образовательном учреждении;
- научить переключаться с выполнения одной знакомой операции на другую, выполнять несколько взаимосвязанных операций последовательно;
- научить работать совместно с товарищами по бригаде, соблюдая принятые нормы и правила поведения.

Наиболее актуальным и значимым в социально-реабилитационной работе является успешное усвоение детьми социальных ролей в системе общественных отношений. Это важно, потому что детям с интеллектуальными нарушениями трудно самостоятельно освоить правила и нормы поведения в обществе. Поэтому их необходимо показать, обыграть, чтобы дети запомнили и успешно использовали усвоенные социальные роли в системе общественных отношений.

В ходе реализации индивидуальных программ реабилитации детей решаются следующие задачи:

- разработка условий для успешного формирования социальной адаптации детей с умственной отсталостью;
- формирование у детей представлений о социальных ролях в системе общественных отношений и формирование коммуникативных умений.

Коррекционно-педагогическая работа делится на несколько этапов. *Первый этап* — первичная диагностика детей. На *втором этапе* каждому ребенку предлагается индивидуальная траектория развития, исходя из его способностей и потребностей. Составляется план работы с детьми. *Третий этап* — непосредственная работа с детьми.

Коррекционно-педагогическая деятельность предполагает сочетание различных форм работы с детьми: использование интегративных занятий, бесед, дидактических игр, досугов, сюжетно-ролевых игр, игр-драматизаций, элементов театрализованной деятельности, экскурсий; посещение магазинов (продуктовых, мебельных, канцтоваров и др.), центра детского творчества, спортивно-досугового клуба; участие детей в конкурсах, праздниках и др. В содержание учебных занятий также включаются элементы работы по социальной адаптации. На таких занятиях расширяется круг и направленность общения детей. Во время дидактических и сюжетно-ролевых игр, игр-драматизаций происходит обучение умениям и навыкам, необходимым в повседневной жизни (умение следить за временем, умение поддерживать в порядке одежду, умение пользоваться предметами личной гигиены и предметами первой необходимости, умение выполнять элементарную уборку в помещении, умение пользоваться деньгами, правила поведения в общественных местах). Выездные занятия детей в магазины, на экскурсии — это подготовка их к восприятию окружающей среды и знакомство общества с нашими детьми. Посещение центра детского творчества и досугово-спортивного клуба дает воспитанникам возможность оказаться в условиях вне учреждения и заниматься со специалистами центра и другими детьми. На четвертом этапе проводится итоговая диагностика детей и анализ достижения целей.

Ожидаемые результаты социально-реабилитационной деятельности:

- формирование у детей представлений об окружающей жизни и навыков взаимодействия с окружающими;
- развитие личностных качеств ребенка;
- преодоление эмоционально-личностных и поведенческих нарушений;
- формирование коммуникативных навыков;
- максимально возможная социальная адаптация детей.

В свою очередь, социальная реабилитация детей с ОВЗ возможна лишь при формировании к ним толерантного отношения общества. Социальная реабилитация должна способствовать приспособлению здоровых людей и людей с проблемами в развитии друг к другу.

#### *Список использованной литературы*

1. Аксенова Л. И. Социальная педагогика в специальном образовании. — М., 2001.
2. Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. — М., 1995.

3. Маллер А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии. — М., 2002.
4. Шипицина Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушениями интеллекта. — СПб., 2005.

## **ЭФФЕКТИВНОСТЬ РАБОТЫ С ТРЕВОЖНЫМИ ДЕТЬМИ ПОСРЕДСТВОМ ЗАНЯТИЙ В СЕНСОРНОЙ КОМНАТЕ**

*В. В. Мурзаева*  
*ГБОУ Школа-2115 ЮЗАО, г. Москва*

Сенсорное восприятие часто имеет эмоциональную окраску. Нарушение или недостаточное развитие функций сенсорной интеграции негативно проявляется во всех сферах жизни ребенка: в самочувствии, общении с другими людьми, обучении. Наиболее значимым для нормального развития сенсорной сферы является детский возраст. Для целей гармонизации эмоционального и психического состояния детей, имеющих проблемы в развитии, используют технологии работы в сенсорных комнатах.

Сенсорная комната — это пространство, предназначенное для психологической разгрузки, релаксации, снятия стресса, стимуляции органов чувств, оно создает возможности для отдыха и обучения.

Сенсорная комната может выполнять целый ряд задач:

- создать успокаивающую среду для отдыха;
- переключать внимание человека с одного типа ощущений на другой;
- развивать творческие способности;
- обучать детей различению цветов, оттенков, музыкальных нот, тактильных ощущений.

Занятия в сенсорной комнате также направлены на работу с различными проблемами, которые выявляются у детей (агрессивность, страхи, неуверенность в себе), через использование всех ведущих репрезентативных систем и их включения на решение общей проблемы.

Наш мозг постоянно принимает сигналы от органов чувств, он организует и обрабатывает эту информацию, и мы отвечаем адекватными действиями. Мозг активируется через стимуляцию базовых органов — зрения, слуха, обоняния, осязания, проприоцепции, вестибулярных и других рецепторов.

Сенсорный поток, поставляя информацию в центральную нервную систему, является основным фактором, обеспечивающим созревание мозга ребенка, и предопределяет развитие его поведения и психики.

Нынешние дети, пришедшие в школу, уже отличаются повышенной тревожностью, имеют хронические заболевания, низкий иммунитет. А учебная нагрузка приводит к умственному переутомлению, что сопровождается ухудшением здоровья: увеличивается число детей, страдающих различными хроническими заболеваниями, проявляются значительные вегетативные реакции, развиваются невротоподобные состояния. Поэтому в

школе нужны технологии, обеспечивающие условия гармоничного развития и максимальную эффективность обучения.

Ребенок не желает идти в школу, у него возникают «беспричинные» головные боли, он прогуливает уроки, бывает раздражителен, рассеян, краснеет, отвечая у доски. Все это может быть признаками школьной тревожности. Если данные проявления оставить без внимания, то к подростковому возрасту тревожность станет сложившейся личностной чертой [1, 2]. Так вот среда темной сенсорной комнаты является оптимальной для работы с тревожными детьми.

Умение ребенка управлять своими чувствами — важный шаг к формированию уверенности в себе.

Полифункциональное интерактивное оборудование позволяет учащимся чувствовать себя комфортно, способствует более быстрому решению имеющихся проблем.

Сенсорная комната помогает снимать мышечное и психоэмоциональное напряжение, активизировать функции ЦНС в условиях обогащенной мультисенсорной среды. Она создает ощущение безопасности и защищенности, положительный эмоциональный фон, снижает беспокойство и агрессивность, снимает нервное напряжение и тревожность, активизирует мозговую деятельность. Это комфортная обстановка, сохраняющая и укрепляющая здоровье детей.

С точки зрения медико-психологического воздействия на состояние человека полифункциональная интерактивная среда темной сенсорной комнаты позволяет создать эмоциональную обстановку положительной модальности. В спокойной доверительной обстановке сенсорной комнаты создается ощущение защищенности, спокойствия, уверенности в себе, что так необходимо тревожному ребенку.

Работа с детьми по снятию тревожности, повышению уверенности в себе методом релаксации с использованием оборудования сенсорной комнаты предполагает следующий результат: приобретение детьми навыков произвольной саморегуляции, снижение тревожности, сформированность умения понимать и принимать эмоциональное состояние свое и окружающих, умение взаимодействовать в группе, снятие эмоциональной напряженности и утомляемости, вызванных нагрузками.

Сенсорная комната в нашей школе была открыта в начале учебного года. За это время в целом самочувствие, настроение учащихся значительно улучшились, есть положительные сдвиги в общем состоянии их здоровья.

Целью занятий в сенсорной комнате является сохранение и укрепление психофизического и эмоционального здоровья учащихся с помощью мультисенсорной среды.

Мы определили следующие задачи работы специалиста с обучающимися в сенсорной комнате:

- коррекция эмоциональной нестабильности, психоэмоциональная реабилитация;

- профилактика психофизических и эмоциональных нагрузок;
- создание положительного эмоционального состояния;
- переключение энергии тревоги в конструктивное русло;
- формирование адекватной самооценки, преодоление застенчивости и агрессии;
- развитие позитивного общения и взаимодействия друг с другом;
- развитие познавательной активности.

На своих занятиях я стараюсь уделять внимание здоровьесберегающим технологиям, ведь сенсорная комната — волшебный мир здоровья [3]. Это прекрасное профилактическое средство школьного переутомления, особенно для младших школьников, так как они более всего подвержены переутомлению и менее стрессоустойчивы.

Описывая оборудование нашей сенсорной комнаты, хотелось бы представить его особенности для психоэмоционального развития детей.

*Сенсорная тропа* — «Волшебная дорожка» — ритуал вхождения в Волшебство и Сказку (для малышей) и прелюдия к любому занятию и консультации. Периодическое изменение положения подушек с разными наполнителями повышает интерес к предстоящему занятию, развивает внимание.

*Светильник «Фонтан света»:*

- развивает воображение, тактильные ощущения при прикосновении ладонками/кончиками пальцев к фиброоптическим волокнам, стимулирует зрительные ощущения, произвольное внимание;
- выполняет роль магического портала (для перемещения во времени и пространстве, путешествий в космосе), цветка исполнения желаний и т. д.;
- используется в упражнениях с элементами релаксации. Медленное вращение оптических волокон и мягкое свечение успокаивает; к наблюдению добавляется фиксация на дыхании и дыхательные упражнения в недирективном (свободном) темпе.

*Пуфики-кресла «Груша» с гранулами* используются в качестве сидений, выполняют функцию космических кораблей в занятиях-путешествиях. Перебирание шуршащих мягких шариков внутри «груши» успокаивает.

*Панно «Звездное небо»* используется для развития:

- представлений об окружающем, в рассказах о космосе, звездах, кометах;
- для развития познавательной сферы (например, развития произвольного внимания, памяти);
- с детьми старшего школьного возраста — комплексно в консультациях и упражнениях, направленных на релаксацию.

*Зеркальный шар с мотором и профессиональным источником света* в сочетании с волшебной музыкой создает особую сказочную атмосферу, расширяет пространство сенсорной комнаты.

Используется в релаксационных занятиях:

– в занятиях-сказках и занятиях-путешествиях «собираем» звездочки со стен и с пола (дарим друг другу, рассматриваем на ладошке, кладем в кармашек);

– во время «путешествия» на космических кораблях движение звезд создает волшебный эффект полета.

*Прибор динамической заливки света.*

На поверхности стены темной сенсорной комнаты создается динамический рисунок, переливающийся разными цветами. Можно изменять скорость цветовых переходов, устанавливать направление раскрытия рисунка (наружу или вовнутрь):

– волшебное зрелище, напоминает планету, завораживает, способствует развитию цветовосприятия, воображения. Прекрасный сюрпризный момент и прелюдия к занятию;

– направленный на сухой бассейн, создает иллюзию движения шариков, наполняя полупрозрачные шарики цветом и волшебством;

– наблюдение за переходом цветов используется в занятиях, направленных на релаксацию;

– диагностический момент — определение актуального цветонастроения (какой цвет для тебя сейчас самый приятный? Что он тебе напоминает?).

*«Звездный дождь» с настенным гребнем.*

Пространство между стеной и волокнами позволяет ребенку, который постоянно окружен людьми и никогда не бывает один, создать уютный уголок, отделиться от окружающего пространства и прислушаться к себе:

– диагностический момент — определение наиболее приятного цвета и его последующая фиксация на приборе;

– по «волшебным нитям» струится Радость, Любовь, Хорошее настроение и т. д. (в зависимости от запроса и целей занятия). Используется в релаксационных и медитативных техниках с элементами визуализации: в какой части тела спряталась обида? Где в теле неудобно, пусто? Какую часть тела хочется наполнить радостью?

– нити сворачиваем клубочком и прикладываем к соответствующей части тела. Визуализация: представляем, что Радость (хорошее настроение, сила и т. д.) наполняет тебя изнутри, растекается приятным теплом...;

– «смывание» обиды, грусти, тревоги — волшебные нити потоками света смывают и уносят неприятные чувства, как вода. Далее фиксируется другой цвет — это тоже вода, но другого свойства: она наполняет силой, заряжает...

*Детский зеркальный уголок с пузырьковой колонной.*

Бурление пузырьков, смена цвета и вибрация успокаивают, гармонизируют. Угловое зеркало увеличивает пространство, придает уголку волшебство, загадку.

### *Список использованной литературы*

1. Бадина Н. П. Технология создания психологически комфортных условий в образовательном учреждении: Методические рекомендации для педагогов-психологов. — Курган, 2008.
2. Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. — М., 2003.
3. Сенсорная комната — волшебный мир здоровья: Учебно-методическое пособие / Под ред. В. Л. Жевнерова, Л. Б. Баряевой, Ю. С. Галлямовой. — СПб.: ХОКА, 2007. — Ч. 1: Темная сенсорная комната.

## **УПРАЖНЕНИЯ ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ)**

***З. И. Нартова***

*ГКУ Центр содействия семейному воспитанию «Доверие», г. Москва*

В условиях инклюзивных тенденций в системе образования особенно остро встает вопрос речевого развития детей с ограниченными возможностями развития (интеллектуальные нарушения), использования речи как средства коммуникации.

Для прочного и полноценного формирования коммуникативно-речевых умений детей воспитателями нашего Центра совместно с логопедической службой была разработана система упражнений, которая, во-первых, способствует более прочному усвоению теоретических сведений, во-вторых, отражает уровень сформированности коммуникативно-речевых умений детей в области создания собственных устных высказываний. Упражнения по развитию связной устной речи распределяются на группы в соответствии с основными коммуникативно-речевыми умениями, которые необходимо сформировать у воспитанников [1, 2, 3].

*Упражнения, направленные на формирование умения ориентироваться в ситуации общения:* определить цель и задачи данного высказывания, определить адресата высказывания, определить ситуацию создания высказывания, сопоставить задачи данного высказывания и его содержание на предмет их соответствия, выбрать наиболее подходящий тип и стиль высказывания в соответствии с его задачами, отобрать наиболее уместный языковой материал для создания высказывания в целях оптимального решения задач, оценить мотивы данного высказывания.

*Упражнения, направленные на формирование умения раскрывать тему и основную мысль высказывания:* определить тему высказывания, определить границы темы высказывания, отобрать фактический материал, соответствующий теме высказывания, расположить отобранные факты в порядке их значимости для высказывания, сравнить несколько высказываний и определить, какие из них на одну тему, сравнить не-

сколько предложенных тем и выбрать одну, наиболее подходящую данному высказыванию, озаглавить высказывание в соответствии с темой, определить содержание текста по заголовку, сравнить несколько предложенных заголовков и выбрать из них наиболее подходящий, найти и удалить из высказывания предложения, не соответствующие теме высказывания, указать слова, словосочетания, предложения, в которых раскрывается основная мысль высказывания, найти в высказывании слова или предложения, противоречащие основной мысли.

*Упражнения, направленные на формирование умения отбирать и систематизировать материал для устного высказывания:* составить тематический словарь к будущему высказыванию, выбрать из предложенной группы слов и выражений наиболее подходящие для раскрытия темы высказывания, разделить тематический набор слов и выражений на группы в зависимости от типа высказывания, составить план высказывания, определить в каком из отрывков высказывания дан материал для описания предмета, действующих лиц, времени и места события, найти в материале для высказывания слова и предложения, которые помогут раскрыть основную мысль, избежать повторения слов, определить, что в приведенных материалах противоречит основной мысли, убрать ненужное, добавить необходимое, составить высказывание по картинке, составить рабочие материалы будущего высказывания на основе наблюдений, сделать наброски анализа в ходе высказывания другого ребенка (содержание, речевое оформление, звуковая выразительность).

*Упражнения, направленные на формирование умения строить высказывание в определенной композиционной форме в зависимости от типа речи:* определить тип высказывания по заголовку; задать вопрос к тексту и определить его тип; назвать отличительные особенности типов высказывания; определить цель данного высказывания, описания или рассуждения; выделить смысловые части повествования, описания или рассуждения; расставить в нужной последовательности «перепутанные» части высказывания разных типов; восстановить деформированное высказывание, если оно состоит из разных структурных частей; составить высказывание данного типа по структурной схеме; составить сказку (рассказ) по опорным словам и предложенной схеме; составить высказывание по предложенному началу или концу.

*Упражнения, направленные на формирование умения выражать свои мысли правильно с точки зрения норм литературного языка:* подобрать слова, наиболее подходящие по смыслу, для построения предложений; составить предложения по вопросам; составить предложение: по вопросам, по опорным словам, по сюжетной картинке, по серии сюжетных картинок; проанализировать структуру простых предложений и на этой основе составить свои предложения; отредактировать деформированные предложения; расположить данные предложения в нужном порядке; отредактировать высказывание, в котором ряд предложений имеет непра-

вильное грамматическое строение; проанализировать высказывание с позиции нормы правильного литературного произношения слов; отредактировать высказывание, в котором активно присутствуют «лишние слова».

*Упражнения, направленные на формирование умения лексически разнообразить устное высказывание:* выбрать из ряда предложенных слов наиболее подходящие для использования в данном высказывании в соответствии с его целями, задачами и ситуацией общения; составить синонимический ряд слов; выбрать из синонимического ряда слов наиболее уместные в данном тексте; составить тематическую группу слов к предстоящему высказыванию; составить лексико-семантическую группу слов (слова-предметы, слова-признаки, слова-действия) к предстоящему высказыванию; найти слово, употребленное в несвойственном ему значении; заменить просторечные, диалектные слова литературными синонимами; удалить слова, которые можно исключить без ущерба для выражения темы, основной мысли высказывания; устранить неоправданные повторы в высказывании, используя близкие по значению слова; вставить в предложенное высказывание уместные изобразительные средства; создать собственное высказывание типа рассуждения.

*Упражнения, направленные на формирование умения контролировать собственную речь в процессе высказывания:* исправить речевые недочеты предложенного высказывания; включить в высказывания слова или выражения, привлекающие внимание собеседника; оценить созданное высказывание с позиций удобства его восприятия слушателями; отредактировать предложенное высказывание, используя основные приемы выразительности устной речи: интонацию, паузы, логическое ударение, громкость, мимику и т. д.

Применение данной системы упражнений на занятиях по развитию речи воспитателем и логопедом дало свои положительные результаты.

Достаточное количество воспитанников группы научились узнавать изученные объекты и явления окружающего мира, описывать их существенные признаки на основе предложенного плана; обобщать слова по основным признакам, выделять общий признак группы слов; участвовать в элементарных диалогах, соблюдая нормы речевого этикета; рассматривать, последовательно раскладывать сюжетные картинки, составлять предложения, небольшие рассказы по предложенному материалу; понимать на слух речь взрослых и детей при непосредственном общении и вербально/невербально реагировать на услышанное; отвечать на вопросы в соответствии с инструкцией и др. Практически все дети стали использовать речь как основное средство коммуникации.

#### *Список использованной литературы*

1. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. — М., 2007.
2. Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. — М., 1977.
3. Липкина А. И. Работа над устной речью учащихся. — М., 1993.

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ СТРУКТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА ДОУ

*О. Н. Стружеская*

*МБДОУ ДС КВ № 14 станции Северской, МО Северский район,  
Краснодарский край*

В педагогике существуют разные точки зрения на понятие «педагогическая технология»: средство гарантированного достижения целей обучения [3]; систематический метод планирования, применения, оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих и технологических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения наиболее эффективной формы образования [2] и др.

Опираясь на понимание педагогической технологии В. П. Беспалько, П. И. Образцова [1] как системы методов и средств, направленных на гарантированное достижение дидактических целей, можно определить структуру педагогической технологии в деятельности учителя-дефектолога ДОУ. Все элементы ее находятся во взаимосвязи, каждый из них обладает своей спецификой. Рассмотрим кратко содержание компонентов, входящих в структуру технологии.

*Цель* — предвосхищение в сознании учителя-дефектолога результата, на достижение которого направлены действия по реализации педагогической технологии.

*Задачи* — целевое направление педагогической деятельности, реализация которого обеспечивает достижение оптимального результата применения педагогической технологии.

*Содержательный* компонент педагогической технологии представлен развивающей предметно-пространственной средой.

Выбор *методов* педагогической технологии зависит от поставленных целей, задач, возрастной категории воспитанников.

*Средства обучения* можно разделить на материальные и идеальные [2]. К материальным относятся книги, компьютер, мультимедийное оборудование, доска, наглядные пособия и т. д.; идеальными средствами технологии выступают компетентности, которые использует учитель-дефектолог для развития и обучения воспитанников ДОУ.

К *организационным формам* педагогической технологии относят создание проблемных ситуаций, игровых ситуаций, непосредственно образовательную деятельность и др.

*Мониторинг* обеспечивает обратную связь от воспитанников к учителю-дефектологу.

*Результатом* реализации педагогической технологии является достижение учителем-дефектологом программных задач, целевых ориентиров.

*Прогноз* — заключение об эффективности применения педагогической технологии в деятельности учителя-дефектолога ДОУ.

*Функции* отражают назначение педагогической технологии в деятельности учителя-дефектолога ДООУ. К ним относятся диагностическая, развивающая, обучающая, корректирующая функции и др.

*Условиями* реализации педагогической технологии являются ее дидактическая обеспеченность, готовность учителя-дефектолога к применению данной педагогической технологии, взаимодействие учителя-дефектолога и воспитанников.

*Принципы* лежат в основе взаимосвязи между целью, содержанием, методами, формами педагогической технологии, средствами и планируемыми результатами.

Выбор теоретико-методологических *подходов* зависит от всех компонентов педагогической технологии. Чаще всего педагогическая технология в деятельности учителя-дефектолога ДООУ опирается на следующие подходы: деятельностный, системный, компетентностный, интегрированный, андрогогический.

Таким образом, компоненты структуры педагогической технологии отражают этапы деятельности учителя-дефектолога по достижению программных задач, целевых ориентиров дошкольного образования. Педагог ставит цель, анализирует условия реализации педагогической технологии, разрабатывает задачи, обуславливающие функции технологии, определяет принципы и методологические подходы, обеспечивает развивающую предметно-пространственную среду, подбирает методы и формы, обозначает содержание, оценивает результат реализации педагогической технологии согласно цели, составляет прогноз ее результативности при необходимости последующей коррекции. Понимание учителем-дефектологом структуры педагогической технологии позволяет реализовывать ее эффективно.

#### *Список использованной литературы*

1. *Беспалько В. П.* Слагаемые педагогической технологии. — М., 1989.
2. Педагогика / Под ред. П. И. Пидкасистого. — М., 2011.
3. *Савельев А. Я.* Педагогические технологии // Высшее образование в России. — 1990. — № 2.

## **ЛЭПБУК В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

***Е. В. Теришук***

*ГБДОУ детский сад № 27 комбинированного вида  
Невского района Санкт-Петербурга*

Для участия детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) в образовательном процессе инклюзия предполагает создание современной образовательной среды, в которую будет включен каждый ребенок с учетом его индивидуальных возможностей. Создание такой образовательной среды предполагает использование здоровьесберегающей образовательной технологии

лично-ориентированного воспитания и обучения дошкольников. Ведущий ее принцип — учет личностных особенностей ребенка, его интересов и предпочтений, индивидуальной логики его развития. Построение педагогического процесса с ориентацией на личность ребенка способствует его психологическому комфорту, а значит — здоровью [1, 2].

Таким современным доступным средством обучения, способствующим взаимодействию всех участников образовательного процесса, является лэпбук.

Лэпбук — это самодельная интерактивная папка, портфолио или книжка-раскладушка, в которой хорошо организованный и систематизированный материал облегчает процесс усвоения новой информации и стимулирует детскую познавательную активность.

Это полифункциональное пособие, которое можно использовать в любом образовательном пространстве и в различных видах детской деятельности: и в совместной деятельности со взрослым (педагогом или родителем), и в самостоятельной деятельности детей. Его можно использовать и в работе с детьми с нормативным развитием, и с детьми с ОВЗ. Кроме того, его легко трансформировать в соответствии с меняющимися интересами и возможностями детей.

Для детей дошкольного возраста ведущей деятельностью является игровая. Наиболее эффективно развитие и обучение дошкольников происходит тогда, когда им интересно, во время игры. Лэпбук — это еще и увлекательная книжка-игрушка!

В работе учителя-логопеда лэпбук позволяет решить множество задач:

- нетрадиционный прием коррекции звукопроизношения;
- развитие просодики;
- развитие фонематических функций;
- активизация и обогащение словаря;
- коррекция словообразования и словоизменения;
- развитие связной речи;
- закрепление и повторение пройденного материала;
- использование лэпбука как диагностического материала.

Приведем примеры игр для автоматизации звука [С] с использованием лэпбука [3, 4, 5].

#### ***Пройди по дорожке.***

*Цель:* закрепление произношения изолированного звука [С].

*Материал:* дорожка от буквы С, на которой расположены снежинки.

*Задание:* чтобы они не растаяли, нужно охладить каждую из них, ведь, когда мы произносим [С], струя воздуха узкая и холодная.

#### ***Подуй на снежинку.***

*Цель:* продолжать вырабатывать плавный и длительный выдох.

*Материал:* снежинка из фетра на ленточке и цепочка из трех снежинок, находящиеся в кармашке.

*Задание:* подуть на снежинки так, чтобы они как можно дольше оставались в приподнятом положении.

### **Лабиринты.**

*Цели:* развитие зрительного внимания, мелкой моторики пальцев рук, смекалки.

*Материал:* 4 варианта лабиринтов для индивидуальной работы. Листы с лабиринтами ламинированы, что дает возможность их многократного использования (рисование фломастером с последующим стиранием).

*Задания.*

- Закрась все кусочки с буквами С. Что получилось?
- Закрась все кусочки с маленькими точками. Что получилось?
- Помоги снежинкам добраться до снеговика.
- Помоги машинке так проехать по дорожкам, чтобы добраться до свеклы и убрать урожай.

**Составь слоги.**

*Цели:* закрепление произношения [С] в прямых и обратных слогах; развитие фонематических процессов анализа и синтеза слогов.

*Материал:* прозрачная полоса для слогов, картонная буква С, гласные буквы А, О, У, Ы, Э.

*Задание:* составь слоги с буквой С; прочитай их.

**Повтори слоги.**

*Цели:* закрепление произношения [С] в прямых и обратных слогах; развитие процессов фонематического восприятия.

*Материал:* в кармашках находятся карточки с цепочками прямых и обратных слогов со звуком [С] и с цепочками слогов с разным ритмом.

*Задание:* послушай цепочку слогов и повтори ее. Послушай цепочку слогов и повтори ее, соблюдая ритм. При самостоятельной деятельности дети могут читать слоги.

**Куда упадет снежинка?**

*Цели:* закрепление произношения звука [С] в словах; развитие фонематических процессов анализа и синтеза.

*Материал:* картинки со звуком [С] в начале, середине, конце слова, схемы слова, снежинки в интересном конверте.

*Задание:* положи снежинку на нужное место на схеме слова.

**Что было? Что сейчас? Что будет?**

*Цели:* закрепление произношения звука [С] в предложении; закрепление образования глаголов в прошедшем, настоящем, будущем времени.

*Материал:* изображение девочки Соны, слова — обозначение действий, предметные картинки в конверте.

*Задание:* найди картинки, которые подходят к данному глаголу. Составить с ними предложения, отвечающие на вопросы: Что было? Что сейчас? Что будет? (Соня рисовала красками. Соня рисует красками. Соня будет рисовать красками.)

**Смайлики.**

*Цели:* развивать зрительное внимание, логическое мышление.

*Материал:* изображение смайликов на конверте с картинками.

*Задания:* найди 2 одинаковых смайлика. Какой смайлик лишний?

### **Составь слово.**

*Цели:* закрепление произношения звука [С] в словах; развитие фонематических процессов анализа и синтеза.

*Материал:* буква С и слоги на звездочках; буква С и слоги со стрелками.

*Задание:* составить слова и прочитать их.

### **Что где?**

*Цели:* закрепление произношения звука [С] в предложении; практическое употребление предложных конструкций.

*Материал:* картинка с изображением стола и стула; надписи: предлоги НА, НАД, ПОД, МЕЖДУ, ПЕРЕД; предметные картинки.

*Задание:* расположи картинки согласно надписям и ответь на вопрос: Что где находится? (Самолет летит над столом. Носок лежит под столом.)

### **Составь рассказ.**

*Цели:* закрепление произношения звука [С] в тексте; упражнение в составлении рассказов по серии картинок.

*Материал:* две серии сюжетных картинок.

*Задание:* расположить картинки по порядку и составить по ним рассказ.

### **Завяжи шарфик**

*Цель:* развитие мелкой моторики пальцев.

*Материал:* снеговик с ленточкой-шарфиком.

*Задание:* завязать снеговика шарфик.

### **Список использованной литературы**

1. Об образовании в РФ: Федеральный Закон РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ — СПб., 2014.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. — М., 2014.
3. *Комарова Л. А.* Автоматизация звука С в игровых упражнениях: Альбом дошкольника — М., 2014.
4. *Коноваленко В. В., Коноваленко С. В.* Автоматизация свистящих звуков С, С', З, З', Ц у детей: Дидактический материал для логопедов. Альбом 1. — М., 2013.
5. *Нищева Н. В.* Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи — СПб., 2004.

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ОВЗ (УМСТВЕННАЯ ОТСТАЛОСТЬ)**

***Т. В. Филиппова***

*ГКУ «Центр содействия семейному воспитанию «Доверие», г. Москва*

В настоящее время в России значительно возрос интерес к проблеме помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, проживающим в условиях специальных учреждений. В ходе воспитания и обучения данной

категории детей решается целый ряд задач, среди которых вопросы повышения уровня коммуникативной компетентности воспитанников, поиск путей их возможной социализации через привитие норм социально-адекватного поведения, занимают ведущее место в коррекционно-педагогическом процессе [3, 4 и др.].

Коммуникативные умения рассматриваются как личностные качества, необходимые человеку для полноценной реализации общения, межличностного взаимодействия, которые проявляются в осознанных коммуникативных действиях детей и в умении строить свое поведение в соответствии с задачами общения, требованиями ситуации и особенностями собеседника [1, 2].

У детей с ОВЗ (умственная отсталость) наряду с недоразвитием высших форм познавательной деятельности имеется недоразвитие речи как одной из наиболее специфических человеческих функций: чем глубже интеллектуальное нарушение, тем выраженнее степень речевого недоразвития.

Недоразвитие речи у детей данной категории представляет собой системное нарушение, охватывающее все ее стороны, которое проявляется в бедности лексического запаса, стойкости нарушений грамматического строя речи, грубом искажении звукопроизношения. Своеобразие недоразвития речи выражается в резком снижении речевой активности, неумении выражать свои мысли, впечатления, чувства, желания. Существенно страдают все функции речи: регулирующая, планирующая, познавательная, коммуникативная.

Как показывают многочисленные наблюдения и практика, с точки зрения развития речи дети с ОВЗ (умственная отсталость) представляют собой весьма неоднородную категорию. Среди них дети, не владеющие речью; дети, владеющие небольшим объемом слов и простых фраз; дети с формально развитой речью. Но всех их объединяет оторванность речи от деятельности, с одной стороны, и привязанность к ситуации — с другой.

Эффективность коррекционной работы по развитию коммуникативных умений у детей с умственной отсталостью во многом зависит от понимания особенностей протекания коммуникативной деятельности в целом и степени их компетентности в этой сфере.

В силу отсутствия контроля за движениями органов артикуляционного аппарата, проблемами фонематического слуха дети с трудом воспроизводят отдельные звуки и слоги, их коммуникативные попытки часто не замечаются или неправильно истолковываются. В силу значительных ограничений вербальной коммуникации ребенок оказывается в большой зависимости от своих коммуникативных партнеров, от взрослых. Педагогам, родителям и лицам из ближайшего окружения ребенка, в свою очередь, также приходится очень трудно, поскольку они не понимают его коммуникативные сигналы; неясность детских реакций, недостаточность коммуникативной инициативы и направленности внимания вселяют в них неуверенность. В такой

ситуации очень сложно предложить детям что-либо, соответствующее их потребностям, интересам, запросам. Не получая достаточного отклика на собственные усилия, окружающие ребенка люди теряются и начинают сводить взаимодействие с ним к минимуму, избегать его. В конечном итоге ребенок не в полной мере получает необходимые для развития стимулы.

Таким образом, поведение ближайшего окружения может, как стимулировать развитие коммуникативной компетенции детей, так и тормозить их; коммуникативное поведение ребенка определяется стратегией поведения взрослых. Поэтому очень важно, чтобы окружающие вовсе или почти неговорящих детей люди имели представление об актуальном уровне развития ребенка, о фактическом понимании им обращенной речи. Изучение когнитивных и коммуникативных способностей детей с тяжелыми физическими ограничениями, крайне затруднено и требует внимательного наблюдения и дифференцированной оценки.

В коррекционно-педагогической работе по формированию коммуникативных умений у детей с ОВЗ (умственная отсталость) важно соблюдать ряд условий:

- проведение своевременной диагностики, чтобы выяснить, какие речевые операции и как страдают у ребенка, какие речевые трудности испытывает ребенок в различных коммуникативных ситуациях общения;
- создание режима свободного общения;
- поощрение речевой активности детей;
- обязательное обеспечение адресата, объекта общения: при всех видах речевой работы (рядом с ребенком всегда должен быть собеседник, к которому его высказывание обращено);
- использование не только речевой, но и поддерживающей коммуникации, их целенаправленное развитие.

Для формирования адекватного характера общения и взаимодействия взрослого с ребенком необходимо учитывать индивидуальные особенности его социального развития, уровень сформированности ведущих мотивов и потребностей.

Важно формировать и поддерживать у ребенка интерес к близкому взрослому (при этом используются средства невербальной и вербальной коммуникации); следить за способами его действий с игрушками и предметами (совместные действия, жесты, подражание, действия по образцу и речевой инструкции), за поведением в процессе деятельности; активизировать его речевое общение и самостоятельность в быту.

Несмотря на все трудности в процессе формирования коммуникативных умений у детей с ограниченными возможностями здоровья (умственная отсталость), психофизические особенности детей, системный подход и грамотно организованная коррекционно-педагогическая деятельность дают возможность научиться различать коммуникативные сигналы ребенка и выстроить с ним удовлетворительную коммуникацию.

### *Список использованной литературы*

1. *Бойков Д. И.* Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности. — СПб., 2005.
2. *Самохвалова А. Г.* Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция: Учеб. пособие. — СПб., 2011.
3. *Шипицина Л. М.* Обучение общению умственно отсталого ребенка: Учеб. пособие. — СПб., 2010.
4. *Шипицина Л. М.* Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. — СПб., 2004.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ДЭНС-ТЕХНОЛОГИИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ**

***Н. В. Чернецкая***

*ГБДОУ детский сад № 76 компенсирующего вида Калининского района  
Санкт-Петербурга*

Частой причиной соматической ослабленности детей, имеющих неврологическую и речевую патологию, являются проблемы перинатального и натального периода жизни ребенка. Вредоносные факторы, воздействовавшие на плод во время внутриутробного периода, при рождении и в ранние сроки жизни ребенка после рождения, вызывают различные аномалии развития, патологические состояния, приводящие, в том числе к поражениям центральной нервной системы.

Поражения незрелого мозга ребенка в результате асфиксии во время родов или родовой травмы приводят к замедлению темпов его созревания, к аномальному развитию различных функциональных систем.

Поражения ЦНС впоследствии проявляются в нарушениях двигательного, психического и речевого развития детей различной степени тяжести: от задержки становления возрастных функций до выраженных нарушений развития.

Двигательные нарушения проявляются нарушениями мышечного тонуса (мышечная гипертония, гипотония, дистония), тремором, синдромом двигательных расстройств, ДЦП и приводят к позднему формированию двигательных навыков, грубейшим двигательным нарушениям при ДЦП (инвалидности ребенка).

Нарушения психического развития ребенка проявляются в изменении поведения: в легкой возбудимости, раздражительности, эмоциональной лабильности, нарушениям сна, двигательному беспокойству, слабости активного внимания, замедленной переключаемости нервных процессов, пассивности, эмоциональной вялости, низкой мотивации, слабости волевых усилий, сонливости, низкой активности общения, нарушениям манипулятивной, предметной и игровой деятельности.

При поражении различных отделов нервной системы могут возникать разнообразные речевые расстройства, характер которых зависит от локализации и времени поражения. Внутриутробная патология приводит к диффузному поражению вещества мозга, родовые черепно-мозговые травмы и асфиксия новорожденных вызывают повреждения различных областей коры головного мозга. В зависимости от тяжести поражения нервной системы и его локализации формируются различные виды моторных и речевых нарушений, которые характеризуются расстройством артикуляции, фонации, дыхания. Кроме того, выявляется ограничение подвижности и недостаточность кинестетических ощущений в артикуляционной мускулатуре, гиперсаливация, наличие тремора, гиперкинезов, слабый истощаемый голос, короткое и поверхностное дыхание, нарушение просодических компонентов речи, синкинезии [2]. При тяжелых поражениях ЦНС речь становится невозможной из-за полного паралича. Поражение речедвигательного аппарата также ведет к задержке формирования речи.

Логопедия находится на стыке медицины и педагогики. Существует целый арсенал медикаментов, методик и инструментов для коррекции речевых нарушений, но особое внимание заслуживают немедикаментозные методы, направленные на коррекцию функционального состояния центральной нервной системы.

Анализ литературы позволил сделать вывод о том, что использование в коррекционной работе логопедом специфических средств воздействия на нервную систему является одним из способов повышения эффективности лечения, поскольку, как было сказано выше, значительное место в генезе речевых нарушений принадлежит органическим нарушениям ЦНС. Современные технологии позволяют оптимизировать коррекционную логопедическую работу. Опосредованное воздействие на структуры мозга импульсной стимуляцией приводит к получению обратной связи со стороны этих структур в виде нервных импульсов, а значит, к возникновению рефлекторных связей.

Таким образом, для достижения положительного стойкого результата работы необходима интеграция педагогических и медицинских методик.

Новый эффективный и общедоступный метод безлекарственного оздоровления путем контроля и восстановления естественных процессов саморегуляции — ДИНАМИЧЕСКАЯ ЭЛЕКТРОНЕЙРОСТИМУЛЯЦИЯ. Метод официально зарегистрирован МЗ РФ как новый метод электрорефлексотерапии (регистрационное удостоверение Федеральной службы по надзору в сфере здравоохранения и социального развития РФ за № ФС-2005/004 от 04 марта 2005 г.).

ДЭНС-терапия — это способ лечебного и профилактического воздействия на определенные кожные зоны и биологически активные точки. В основе работы аппаратов динамической электростимуляции лежит одноименный метод [1].

*Д — динамическая электростимуляция.* Прототип — аппараты ЧЭНС. Отличие — отсутствие привыкания к воздействию. Электрический импульс постоянно меняет свою форму в процессе воздействия на тот или иной участок кожи. Отсюда термин «динамическая». Благодаря такой особенности аппараты могут применяться длительно, что важно при реабилитации.

*Э — элекростимуляция.* В аппаратах ДЭНС в качестве лечебного фактора применяются импульсные токи определенной формы и частоты. Такие токи не могут нанести повреждающего действия, потому что они обладают физиологичными, понятными организму параметрами (сила тока, мощность, частота стимуляции).

*Н — нейростимуляция.* Наш организм проецирует свое самочувствие на определенные участки кожи. Воздействуя на рецепторы кожи, мы можем влиять на работу внутренних органов и мышц, снимать боль, воспаление, уменьшать отек, регулировать сосудистый и мышечный тонус, так как кожа и кожные покровы содержат огромное количество нервных окончаний.

*С — стимуляция.* Стимуляция в физио- и рефлексотерапии подразумевает сам факт воздействия на кожные покровы человека чем-либо (иглой, пальцем, лазером и пр.) В данном случае проводится стимуляция электрическими импульсами с целью получения того или иного эффекта.

Важно, что принципы, положенные в основу метода, позволили развиваться ДЭНС в двух направлениях: как профессиональному методу, который могут успешно применять в своей практике врачи различных специальностей, и как методу «домашней» физиотерапии.

Специальная конструкция и удобство аппаратов, простые правила выбора лечебных зон и режимов воздействия позволяют людям, не имеющим специального медицинского образования, успешно проводить процедуры в домашних условиях, помогая себе и своим близким.

*Электростимуляция* восстанавливает нейрохимические реакции, улучшает проводимость импульсов в нервные клетки, активизирует обменные процессы в тканях. ДЭНС-воздействие на рефлекторные точки и зоны нормализует тонус мышц и сосудов речевого аппарата, является положительным раздражителем для речевых зон.

Аппараты ДЭНС стимулируют безусловные рефлексы (жевания, глотания, слюнообразования), стимулируют работу мышц речевого аппарата и мимических мышц, улучшают зрительно-моторную координацию.

### ***Методики аппаратного воздействия.***

1. Аппаратом можно работать сразу же после рождения ребенка.

2. Перед началом применения аппарата у маленьких детей ВСЕГДА следует проверять энергетический диапазон воздействия на коже своей шеи.

3. У детей до 5 лет рекомендуется использовать минимальный уровень мощности. После 5 лет — комфортный.

4. С грудным ребенком можно работать во время кормления.

5. Дети до 3–4-летнего возраста во время сеанса ДЭНС-терапии могут находиться на руках у матери.

6. Детей младшего и дошкольного возраста сначала следует познакомить с аппаратом. Дать подержать, потрогать, придумать про него сказку (домик, в котором живут волшебные муравьишки, которые очень любят топтать). Затем продемонстрировать звуковые эффекты и действие аппарата на себе. Необходимо сделать все возможное, чтобы ребенок не боялся аппарата. Превратить лечебное воздействие в игру.

7. В подавляющем большинстве случаев у детей используются те же зоны воздействия, что и у взрослых.

8. Во время сна процедуру проводить нельзя. Если во время сеанса ребенок заснул, процедуру прекращаем.

9. Чем младше ребенок, тем быстрее достигается положительный результат воздействия.

10. Среди зон общего действия надо отдавать предпочтение паравертебральным зонам, ладоням, стопам и шейно-воротниковой зоне.

11. Продолжительность процедур зависит от возраста.

- от 0 до 1 года — 5–10 минут (1–3 минуты на одну зону);
- от 1 до 3 лет — 10–15 минут (3–5 минут на одну зону);
- от 3 до 5 лет — 15–20 минут (5–7 минут на одну зону);
- от 5 до 12 лет — 20–25 минут (7–9 минут на одну зону);
- старше 12 лет и у взрослых — 30–40 минут (10–15 минут на одну зону).

В остром периоде ДЭНС применяется как компонент комплексной терапии на фоне лечебных мероприятий, назначенных доктором. Проводится обработка кистей, стоп, воздействие на околопозвоночной линии чередуется с обработкой шейно-воротниковой зоны.

В восстановительном периоде и периоде остаточных явлений выраженность общих симптомов уменьшается и становятся очевидными признаки очагового поражения ГМ. Схема применения ДЭНС определяется индивидуально, исходя из конкретных жалоб. Во время сеанса обязательно обрабатывается одна из общих зон действия.

ДЭНС-терапия проводится курсами, продолжительностью 10–12 дней. Повторные курсы проводятся с интервалами 1,5–2 месяца. На каждом сеансе рекомендуется обрабатывать 1–2 основные зоны и одну дополнительную.

### *Методика ДЭНС*

- Околопозвоночные зоны и проекция позвоночника (задняя средняя линия тела). Режим «Терапия», 10 или 20 Гц.

- Шейно-воротниковая зона. Режим «7710» или «Терапия», 77 Гц.

- Пояснично-крестцовая зона.

#### *Дополнительно*

- Зона стоп. Режим «Терапия», 77 или 60 Гц.

- Кисти рук. Режим «Терапия», 77 или 20 Гц.

- Проекция 2-го шейного позвонка. Режим «7710» или «Терапия», 77 Гц.

- Язык, подчелюстная зона, область круговой мышцы рта (речевые зоны).

- При задержке психоречевого развития. Режим «7710» или «Терапия», 77 или 60 Гц.

- При параличах, парезах мышц конечностей — пораженные конечности. Режим «Терапия», 77 или 60 Гц.

#### ***Пример схемы сеанса:***

- Околопозвоночные зоны. Режим «Терапия», 10 Гц, min уровень мощности. Время воздействия — в зависимости от возраста.

- Шейно-воротниковая зона. Режим «Терапия», 77 Гц, min уровень мощности. Время воздействия — в зависимости от возраста.

- Зона стоп. Режим «Терапия», 77 или 60 Гц, min уровень мощности. Время воздействия — в зависимости от возраста.

***При нарушениях речевого развития ребенка (алалия, задержка речевого развития, дизартрия, заикание и др.)*** ДЭНС-терапия проводится курсами 10–15 дней, 1 сеанс в день. На сеансе обрабатывается 1–3 зоны: 1–2 основные и одна дополнительная. Зоны воздействия чередуются каждые 2–3 дня.

В комплексной коррекционной работе с детьми с речевыми нарушениями предпочтение отдается речевым зонам и зонам универсальной направленности.

### *Методика ДЭНС.*

- Одна из универсальных зон общего действия (центральная линия спины и паравертебральные линии, тригеминальная зона, кисти или стопы). Режим «Тест» или «Скрининг» при min уровне мощности с последующей обработкой скрытых триггерных зон (определили методикой «Скрининг») в режиме «Терапия» при частоте 60 или 77 Гц при комфортном уровне мощности. Время воздействия — в зависимости от возраста.

- ШВЗ (шейно-воротниковая зона). Режим «Тест» или «Скрининг» при min или комфортном уровне мощности. Выявленные скрытые триггер-

ные зоны обрабатывать в режиме «Терапия» на частоте 60 Гц при комфортной мощности лабильным способом (плавное перемещение в зоне действия). Направление движения аппарата по шейно-воротниковой зоне определяется уровнем внутричерепного давления. Время воздействия — в зависимости от возраста.

- ППЖ (прямая проекция жалобы) — речевые зоны (середина носогубной складки; область красной каймы верхней губы, зона, расположенная под подбородком (проекция дна ротовой полости), «подчелюстная зона»); язык. Режим «Терапия» на частоте 60 Гц при min уровень мощности стабильным способом. Время воздействия — в зависимости от возраста.

- Сосцевидный отросток височной кости (выступ, находящийся позади уха). Режим «Терапия», частота 77 Гц, при min уровне мощности, 3–5 минут.

- Зоны соответствия на кистях (подушечки пальцев, большие пальцы). Режим «Терапия» на частоте 60 или 77 Гц при комфортном уровне мощности. Время воздействия — в зависимости от возраста.

- Дополнительные зоны.

#### ***Особенности лечения при детском церебральном параличе.***

ДЭНС-терапия при различных формах ДЦП проводится с целью восстановления функций спинного и головного мозга, периферической НС, нормализации психоэмоционального состояния, коррекции мышечного тонуса, речевых нарушений, лечения сопутствующих заболеваний внутренних органов и улучшения общего состояния.

Процедуры ДЭНС у пациентов с ДЦП всегда проводятся по индивидуальной схеме, с учетом жалоб.

Стабильный положительный результат достигается при курсовом воздействии. Количество и кратность курсов определяется индивидуально.

В комплекс лечебных мероприятий параллельно с ДЭНС включаются лечебная гимнастика, массаж, психопедагогическая коррекция, занятия с логопедом, медикаментозная терапия.

#### ***Методика ДЭНС.***

На сеансе обрабатывается 1–3 зоны, которые чередуются с интервалом 3–4 дня. Лечение проводится курсами 10 дней, 1 сеанс в день. Повторные курсы по потребности.

- Околопозвоночные зоны и проекция позвоночника (задняя средняя линия тела). Режим «Терапия», 10 Гц, min уровень мощности. Время воздействия — в зависимости от возраста.

- Шейно-воротниковая зона. Режим «7710» или «Терапия», 77, 60 Гц. При наличии локализованных жалоб обязательно обрабатывается прямая проекция жалобы и соответствующие сегментарные зоны: пораженные

конечности — при двигательных нарушениях; язык, подчелюстная зона, область круговой мышцы рта — при задержке речевого развития и т. д.

*Дополнительно:*

- Сегментарные зоны. ШВЗ обрабатывается при нарушениях тонуса мышц верхних конечностей, ПКЗ (пояснично-крестцовая зона) — при нарушениях тонуса мышц нижних конечностей, шейный отдел позвоночника — при речевых нарушениях. Режим «Терапия» 77, 20, 10 Гц.

- Рефлексогенные зоны: зоны соответствия по Су-Джок, аурикулярные точки. Режим «Терапия», частота 10, 20 Гц, min уровень мощности.

- Зоны усиления системного эффекта: 2ШП (кожная зона прямой проекции 2-го шейного позвонка), 7ШП (кожная зона прямой проекции 7-го шейного позвонка). Режим «Терапия», частота 10, min уровень мощности.

- Универсальные зоны (общего действия): тройничная зона. Режим «Терапия», частота 10, min уровень мощности.

*При нейросенсорной тугоухости* цель ДЭНС — усилить кровообращение и питание органа слуха.

*Методика ДЭНС:*

- Околоушные зоны. Режим «Терапия» на частоте 77 Гц при комфортном уровне мощности, стабильное воздействие (электроды переставляются вокруг ушной раковины), 5–15 минут. Для усиления эффекта — на частоте 9,2 Гц, 5 минут. При асимметричном снижении слуха на стороне, где ухо слышит лучше, режим «Тест» при комфортной мощности (принцип симметрии).

- Тройничная зона. Стабильный способ воздействия, 15–20 секунд на каждую точку.

- Зоны соответствия ушей по Су-Джок. Режим «Терапия» на частоте 60 или 77 Гц при комфортном уровне мощности, 3–5 минут.

*Дополнительно:*

- ШВЗ. Режим «Терапия» на частоте 77 Гц, при комфортном уровне мощности, лабильно-стабильный способ воздействия с учетом уровня АД, 5 минут.

- Одна из универсальных зон (центральная линия спины и паравертебральные линии, тригеминальная зона). Режим «Тест» или «Скрининг» при комфортном уровне мощности с последующей обработкой скрытых триггерных зон (определили методикой «Скрининг») в режиме «Терапия» при комфортном уровне мощности на частоте 60 или 77 Гц, по 3–5 минут каждую.

- Зона проекции печени и кишечника. Режим «Терапия» (направление движения в зависимости от стула) на частоте 60 и 77 Гц при комфортном уровне мощности по 10–15 минут.

- Зоны усиления системного эффекта: хэ-гу, 7-й ШП.

### *Список использованной литературы*

1. Практическое руководство по динамической электростимуляции. / Под ред. В. В. Чернышева. — Екатеринбург, 2011.
2. Приходько О. Г. Логопедический массаж при коррекции дизартрических нарушений речи у детей раннего и дошкольного возраста. — СПб., 2008.

## **МИР ВОЗМОЖНОСТЕЙ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ С ТМНР НА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ ЗАНЯТИЯХ**

***О. В. Чоботарская, Н. М. Щемелева***

*ГБОУ школа № 439, ДДИ № 1 Петродворцового района  
Санкт-Петербурга*

Тяжелые и множественные нарушения развития (ТМНР) у обучающихся определяются как специфическое состояние их психофизического развития вследствие органического поражения ЦНС, при котором совокупность в высокой степени выраженных нарушений интеллекта, поведения, коммуникации, движения, сенсорных функций в значительной мере препятствует его самостоятельной жизнедеятельности в обществе и вызывает потребность в интенсивной помощи, гораздо большей, чем поддержка, оказываемая при каком-то определенном нарушении (Сборник программ коррекционных курсов для детей и подростков с глубокой умственной отсталостью / Т. А. Алексеева, Л. Б. Баряева, Л. И. Кайкина, Л. В. Капустянская и др.; Под ред. Н. Н. Яковлевой. — СПб., 2015).

Моторика данной категории учащихся также имеет свои особенности. Координация, точность и темп произвольных движений у них нарушены. Все действия учащихся замедлены, неуклюжи.

Обучение строится с учетом специфики развития каждого учащегося, а также в соответствии с особенностями развития учащихся с тяжелыми и множественными нарушениями.

В связи с тем что дети данной категории имеют ограничения в движении и положение тела самостоятельно изменить не могут, им требуется значительная помощь. Разработанные и подобранные нами игры и упражнения направлены на двигательную стимуляцию учащихся с ТМНР.

Двигательная активность является естественной потребностью человека. Развитие двигательных навыков необходимо для нормальной жизнедеятельности всех систем и функций человека (дыхание, работа сердечно-сосудистой системы и других внутренних органов).

Исходя из этого целью нашей работы стало стимулирование двигательной активности детей с ТМНР.

Задача: совершенствование путей стимулирования двигательной активности, создание условий для снижения бронходренажного напряжения, укрепление общего состояния (самочувствия) детей.

В работе с детьми с ТМНР используем следующие направления.

*1. Коррекционно-развивающие:*

– поддержание жизненно важных функций организма (дыхание, работа сердечно-сосудистой системы, мышечной и других физиологических систем);

– стимулировать общее физическое развитие.

Развитие крупной моторики:

– обучение переходу от одной позы к другой;  
– повороты головы в разные стороны, лежа на животе;  
– поднимание и удерживание головы при присаживании;  
– опора на вытянутые руки в положении лежа на животе, приподнимаемая туловище;

– стимуляция появления новых движений;

– формирование у учащихся элементарных ощущений собственного тела.

Развитие тонкой моторики: учить брать предметы различными захватами (всей ладонью, пинцетным, щипцовым захватом).

*2. Воспитательные:*

– воспитание положительного отношения к занятиям по стимуляции двигательной активности;

– вызывать чувство удовольствия от выполняемых движений;

– вызывать положительные эмоции от игры и общения со взрослыми.

В работе можно использовать ряд игр и упражнений, которые при ежедневном использовании на занятиях дают положительный результат и положительную динамику.

Сложность и многообразие нарушений моторных функций в сочетании с тяжелыми формами психического недоразвития выдвигают определенные требования к организации учебного процесса.

***Основные методы проведения упражнений:***

*1. Игровая форма работы* (использование сюжетно-ролевых игр, проигрывание сказок, коротких рассказов, кукольный театр).

*2. Релаксация* (использование «водной кровати» для создания эффекта волны — расслабление; перекачивание ребенка со спины на живот и обратно; покачивание ребенка на руках, на коленях взрослого).

Данные упражнения проводятся в определенном помещении, в зависимости от состояния и настроения учащихся. Можно использовать спокойную классическую музыку (П. И. Чайковский, С. В. Рахманинов и др.), звуки природы.

*3. Дренажная гимнастика.*

Целью дренажной гимнастики является выведение мокроты из органов дыхания, для чего и разработан комплекс упражнений для различных групп

мышц с частой сменой исходных положений, но исключительно лежа. Проводя этот вид работы, мы убедились в том, что выполнение многих упражнений требует от учащихся больших усилий и вызывает затруднения.

Некоторые упражнения можно и нужно выполнять в пассивной форме, т. е. взрослый сам выполняет различные движения руками и ногами учащегося и совершает другие энергичные движения. Главное, чтобы занятия приносили только положительные эмоции. Правильно выстроенная работа по стимуляции двигательной активности повышает и улучшает жизнедеятельность организма как единого целого.

В ходе работы с детьми с ТМНР мы пришли к выводу о том, что систематическое выполнение упражнений с использованием ТСР позволяет в полной мере стимулировать двигательную активность детей, а также способствует укреплению и сохранению их здоровья и формированию положительных эмоций от игры и общения со взрослыми.

## **ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ ПО СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ)**

*Л. В. Штырова*

*ГКУ Центр содействия семейному воспитанию «Доверие», г. Москва*

В настоящее время значительно возрос интерес к проблеме помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, обеспечению равных прав и возможностей для их развития как условию успешной социальной адаптации, полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

Анализ сформированности социально-трудовых навыков воспитанников с ОВЗ (интеллектуальные нарушения) показал необходимость поиска новых возможностей использования разнообразных корригирующих игр и упражнений, которые, учитывая психофизические особенности развития детей, должны быть доступными по содержанию, яркими по оформлению, эффективными по реализации программных задач и требований, выступать не только как обучающий фактор, но и способствовать устранению напряженности, утомляемости детей [2, 3].

Современное развитие общества и уровень технических средств способствуют применению воспитателем в своей работе инновационных технологий, направленных на повышение эффективности обучения, развития и воспитания детей, на создание особой коррекционно-развивающей среды. В учебный процесс входят информационно-компьютерные технологии.

В современной педагогике в сфере использования компьютерных технологий можно выделить два основных направления. Первое из них, теоре-

тическое, направлено на использование компьютеров для изучения теоретических основ информатики. Второе направление, прикладное, подразумевает использование информационно-компьютерных технологий в качестве технического средства обучения. Именно это направление используется нами в работе в процессе развития социально-трудовых навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья (интеллектуальные нарушения) [1, 2, 3].

Информационно-компьютерные технологии в работе по социально-трудовой адаптации детей с ОВЗ (интеллектуальные нарушения) применяются нами, начиная с семи-восьми лет. В процессе коррекционно-педагогической деятельности объяснение нового и закрепление пройденного материала трудно представить без наглядных материалов. Поэтому в целях повышения эффективности обучения, мы проводим занятия с мультимедийной поддержкой. Так, на занятиях по развитию речи, хозяйственно-бытового труда и привития навыков самообслуживания нами используются презентации в программе «Power Point» по изучаемой теме. Такого вида задания удобны при повторении и закреплении изучаемого материала, а также на занятиях по ознакомлению с новым материалом.

В начале работы в презентацию включается лишь наглядный материал, комментирующий объяснение воспитателя. Постепенно в нее добавляются задания, которые требуют участия воспитанников, их умения работать компьютерной мышью сначала совместно с педагогом, а затем и самостоятельно. Для этого используются компьютерные игровые задания по типу «Третий лишний», «Угадай, что изменилось», «Парочки» и т. д., направленные на уточнение и обобщение знаний детей об изучаемых предметах, развитие навыка самоконтроля, развития речи («Овощи — фрукты», «Дикие — домашние животные», «Одежда — обувь»).

Компьютерные презентации используются на любом этапе изучения темы и на любом этапе занятия. При повторении пройденного материала они дают возможность быстро проверить знания воспитанников. На этапе объяснения нового материала активно используются изображения, видеофрагменты, звуковое сопровождение.

Яркие рисунки, необычные, интересные задания, включенные в презентацию, их динамичность, использование звукового материала, способствуют повышению интереса к занятию, активизируют внимание детей. Применение электронных учебных материалов на занятиях по развитию речи, ХБТ не только знакомит детей с ОВЗ с предметным миром, но и способствует развитию информационной компетентности воспитанников, позволяет решить ряд психолого-педагогических проблем, обеспечивает качественный учебный процесс, дает возможность более доступно учить чему-то новому, объяснить новый материал, экономить время на повторение пройденного материала. Зрительное восприятие позволяет более полно запомнить новую тему, поэтому даже самая сложная тема быстрее воспринимается воспитанниками, что повышает интерес к учебному процессу.

Для обучения работе с компьютерной мышью были разработаны и апробированы компьютерные игровые задания в программе «Word» для уроков предметно-практической деятельности. Работа начинается с простейших игр («Покажи», «Продолжи ряд»). В этих играх дети по заданию воспитателя находят, выделяют, переносят с помощью компьютерной мыши различные предметы. Эти задания способствуют обучению детей работе с компьютерной мышью, закрепляют сенсорные эталоны, буквы, цифры, учат находить закономерность, ориентируясь на цвет, форму. Дети с интересом выполняют подобные задания.

На следующем этапе обучения воспитанники выполняют такие задания, как «Сложи картинку», в ходе которого путем перетаскивания компьютерной мышью геометрических фигур составляется картинка, осваивают выполнение действий в программе «Word» по словесной инструкции с опорой на образец с использованием пооперационного плана. Практически все воспитанники с удовольствием выполняют данный вид заданий, составляют по образцу различные композиции, правильно работают с компьютерной мышью.

Используя в коррекционно-педагогическом процессе современные компьютерные технологии, необходимо строго соблюдать нормы СанПиНа. Занятия с применением информационно-компьютерных технологий проводятся 1–2 раза в неделю, воспитанники работают на компьютере не более 15–20 мин. Проводятся гимнастика для глаз перед началом работы на компьютере, 2–3 динамические паузы в течение занятия.

Использование современных информационно-компьютерных технологий в коррекционно-педагогическом процессе как система работы дает конкретный результат:

- развитие навыков самостоятельности и самоконтроля;
- включение в работу всех детей, даже самых инфантильных, застенчивых пассивных;
- формирование предпосылок к социально-трудовой адаптации;
- обеспечение эффективности занятия и успешности каждому воспитаннику;
- достижение оптимального общего развития каждого ребенка: мышления, воли, чувств, нравственных представлений.

#### *Список использованной литературы*

1. *Васильева И. А., Осипова Е. М., Петрова Н. Н.* Психологические аспекты применения информационных технологий // Вопросы психологии. — 2002. — № 3.
2. *Ермолаева М. В.* Психологические рекомендации и методы развивающей и коррекционной работы с дошкольниками. — М., 1998.
3. *Никольская И. А.* Информационные технологии в специальном образовании. — М., 2004.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ ПОДХОДОВ И МЕТОДОВ С ЦЕЛЬЮ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ РУЧНОГО ТРУДА У ДЕТЕЙ С ОВЗ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ)**

*Л. В. Штырова*

*ГКУ Центр содействия семейному воспитанию «Доверие», г. Москва*

В дошкольном возрасте закрепляются и развиваются основные характеристики познавательных процессов, необходимость которых связана с обучением в школе. Это восприятие, внимание, память, воображение, мышление и речь. Этому способствуют основные виды деятельности, которыми большей частью занят ребенок этого возраста: общение, игра, труд и т. д. Занятия по ручному труду для детей с ограниченными возможностями здоровья (интеллектуальные нарушения) являются пропедевтическим периодом для подготовки их к профессиональному труду, что является важной задачей, стоящей перед специалистами, работающими с детьми с интеллектуальной недостаточностью [1, 2, 3, 4].

В процессе трудового обучения у детей формируются общетрудовые навыки и умения. Очень важную роль в развитии общетрудовых умений и навыков у воспитанников с особыми образовательными возможностями играет их отношение к трудовой деятельности. Если ребенок проявляет живой интерес к тому, что он делает, то это побуждает его к активным самостоятельным действиям, способствуя развитию обобщенных форм деятельности, развитию таких практических навыков, как ориентировка в задании, навыков самоконтроля, планирования и переноса. Для привития интереса к практической деятельности на занятиях по ручному труду используются нетрадиционные методы и подходы в обучении.

В начале работы по формированию трудовых навыков выявляются особенности развития познавательной сферы и трудовых умений воспитанников. Полученные данные целесообразно зафиксировать в картах обследования, где отмечается уровень сформированности общетрудовых и двигательных навыков детей и отслеживается динамика их развития [3].

С учетом выявленных психофизических особенностей каждого ребенка определяются направления коррекционно-педагогической работы, корректируется программа обучения, изменяется тематическое планирование с учетом нетрадиционных техник, которые должны решать многие задачи коррекционного развития детей.

С самого начала обучения целесообразно применять различные техники, пытаясь вызвать интерес детей к трудовой деятельности. Это бумагопластика, пластилинопластика, тестопластика, ниткография, конструирование, папье-маше, декупаж, аппликация и поделки из бросового материала и т. д.

Темы занятий подбираются нами так, чтобы результат труда был красив и прост в изготовлении, имел практическую направленность (можно поиграть, подарить, украсить).

Если поделка проста, но трудоемка (как папье-маше), объем работы распределяется на два, три занятия. Мы предлагаем детям поделки, в которых один из этапов работы воспитанники самостоятельно выполнить не могут, в этом случае используем такую форму организации практической деятельности, как совместная работа воспитателя и детей.

Кроме того, рекомендуется периодически использовать такую форму организации практической деятельности, как коллективная работа, результатом которой является труд всего коллектива. В коллективной работе воспитываются такие положительные качества личности, как коллективизм и взаимное уважение, бережное отношение к результатам труда другого человека, что очень важно для овладения будущей профессией. Организованная таким образом трудовая деятельность вызывает у детей положительные эмоции, веру в себя, интерес к ручному труду и прививает желание заниматься им.

Интерес к труду прививается и через проведение нетрадиционных форм занятий. В коррекционное занятие включаются элементы сказкотерапии, игротерапии, проводятся игры-путешествия, соревнования. Возможно применение традиционных и специальных приемов [5].

На этапе формирования навыка ориентировки в задании при анализе образца необходимо придерживаться определенной последовательности, для того чтобы выработать у воспитанников алгоритм рассматривания и высказываний. В случае затруднений задаются дополнительные вопросы: вопрос-побуждение, вопрос-альтернатива, вопрос, содержащий в себе ответ.

Из специальных приемов применяются упражнения на сравнение и воспроизведение образца по памяти. Например, сложить из готовых деталей образец у себя на парте. В дальнейшем образец убирается, и дети по памяти воспроизводят его из готовых деталей, а слабым воспитанникам дается задание сравнить картинки (или предметы), на одной из которых не хватает какой-либо детали.

Для коррекции познавательных процессов в занятие включаются дидактические игры, такие как «Что изменилось?», «Найди игрушку», «Чудесный мешочек», «Заштопай дырки», «Чего не хватает?» и т. д.

Для обучения детей планированию используются традиционные наглядные средства: предметно-пооперационные планы, картинные планы, схематические, словесные. Они помогают сориентироваться в предстоящей работе. Для лучшего осмысления и запоминания последовательности действий предлагается расположить карточки в нужной последовательности или определить, какая операция отсутствует, найти ошибку в расстановке карточек. Предметно-операционные планы помогают не только планировать свою работу, но и осуществлять текущий контроль. Ребенок может сравнивать свою работу и удостовериться в правильности действий.

Для лучшего освоения двигательных приемов дополнительно используются: повторное инструктирование, повторный показ действия с проговариванием, контроль за руками ребенка, синхронное движение рук ребенка и воспитателя, подготовительное упражнение для предупреждения ошибок, закрепление приема путем многократных тренировочных упражнений. В работе со слабыми детьми используются сокращение объема работы и упрощение задания, упражнения для развития кистей рук, подбадривание неуверенных воспитанников. Перечисленные специальные методы применяются с учетом характера и степени затруднения каждого ребенка и сложности материала.

Для обеспечения полноценного обучения используются речевой, наглядный, дидактический материалы. Это загадки, физкультминутки, игры на развитие памяти, внимания, восприятия. Весь этот материал включается в занятия в зависимости от темы, для создания интереса и коррекции имеющихся нарушений, как определенный этап среди других видов деятельности, но направленный на достижение цели занятия.

Использование нетрадиционных подходов и методов обучения на занятиях ручного труда позволяет в существенной мере преодолеть недостатки психического развития детей с ограниченными возможностями здоровья (интеллектуальные нарушения) и сформировать общетрудовые и двигательные навыки работы.

Применение нетрадиционных методов позволяет привить ребенку интерес к трудовой деятельности, расширить представления об окружающей действительности, развить познавательные возможности, потребности и интересы, положительные качества личности.

#### **Список использованной литературы**

1. *Акатов Л. И.* Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. — М., 2003.
2. *Бгажнокова И. М.* Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития.— М., 2007.
3. *Мастюкова Е. М.* Ребенок с отклонениями в развитии. — М., 2002.
4. *Соколова Н. Д., Калининкова Л. В.* Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. — М., 2005.
5. *Стребелева Е. А.* Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр. — М., 2008.

ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ  
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: МОЙ ОПЫТ

Сборник материалов  
Всероссийской заочной научно-практической конференции

Санкт-Петербург, 20 ноября 2017 года

Редактор *Г. Н. Петрова*

Подписано в печать 11.12.2017 г. Формат 60×84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>.

5,5 уч.-изд. 5,5 усл. печ. л. Тираж 30 экз.

Печать офсетная. Бумага офсетная. Зак. № 1208

ЦДК проф. Л. Б. Баряевой

Типография «Альтпринт». СПб., ул. Харченко, д. 10. к. 2, лит. А