

Министерство образования и науки Челябинской области
Государственное бюджетное учреждение
дополнительного профессионального образования
Челябинский институт переподготовки и повышения
квалификации работников образования

**Основы коррекционно-педагогической деятельности
педагога в организации образовательной среды**

Сборник методических материалов

Челябинск
ЧИППКРО
2017

УДК 373.1+376.7
ББК 74.3

*Печатается по решению Ученого совета
ГБУ ДПО ЧИППКРО*

Авторы:

Блябликова О.Н., Богданова С.Г., Ишмухаметова С.М., Капралова Е.А., Кийкова Н.Ю., Киприянова Е.Б., Комлева Е.С., Логинова А.Г., Никитина А.А., Полякова О.В., Попова А.В., Прокутина Т.В., Степанова Л.М., Уварова О.Н., Устименко Е.К., Хоснулина К.Н., Юркина Т.А., Яковлева Г.В.

Редакционная коллегия:

Конева О.Б.

Основы коррекционно-педагогической деятельности педагога в организации образовательной среды: сборник методических материалов / под ред. Коневой О.Б. – Челябинск: ЧИППКРО, 2017 г. – 71 с.

В содержании сборника обозначены нормативно-правовые основы коррекционно-педагогической деятельности педагога в современных условиях в организации деятельности обучающихся по освоению образовательных программ, обоснован выбор технологий образования детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях проектирования образовательной среды, представлены психолого-педагогические особенности деятельности обучающихся по овладению жизненными знаниями, умениями и навыками в условиях организации специальной образовательной среды и деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Методические материалы подготовлены слушателями программы переподготовки при участии сотрудников ГБУ ДПО ЧИППКРО и рекомендуются в помощь заместителям руководителей по интегрированному (инклюзивному) образованию, педагогам-дефектологам, педагогическим работникам, воспитателям образовательных организаций при проектировании и реализации деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья по освоению образовательных программ

УДК 373.1+376.7
ББК 74.3

© ГБУ ДПО ЧИППКРО, 2017

Содержание

Нормативно-правовые основы коррекционно-педагогической деятельности педагога в современных условиях	4
Выбор технологий образования детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях организации образовательной среды	11
Психолого-педагогические особенности обучающихся, нуждающихся в коррекции недостатков в психическом и умственном развитии	15
Формирование жизненных компетенций обучающихся с ограниченными возможностями в психическом и умственном развитии	25
Организация образовательной среды и деятельности обучающихся с расстройствами аутистического спектра	45
Используемая литература	
Приложение 1. Направленность и содержание адаптированной образовательной программы в условиях Федеральных государственных образовательных стандартов образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья	61
Приложение 2. Игры, стимулирующие развитие речемыслительной и самостоятельной деятельности обучающихся	64
Приложение 3. Профилактические упражнения	69

Нормативно-правовые основы коррекционно-педагогической деятельности педагога в современных условиях

Современные тенденции в развитии образования объединены одним важным и значимым критерием – его качеством, которое непосредственно зависит от уровня профессиональной компетентности педагогов, воспитателей и педагогической культуры родителей (законных представителей). Их общая задача – создание образовательной среды и деятельности обучающихся, способствующих полноценному развитию личности ребенка.

Изменения, происходящие сегодня в сфере образования, направлены, прежде всего, на улучшение его качества. Оно, в свою очередь, во многом зависит от согласованности действий всех участников образования. Положительный результат, может быть, достигнут только в условиях единого образовательного пространства, подразумевающего взаимодействие, сотрудничество педагогов, психологов, специалистов сопровождения, семьи. Важнейшим условием проектирования и организации образовательной среды и деятельности обучающихся являются определение и принятие всеми участниками педагогического процесса общих целей и задач обучения, воспитания и развития детей.

В процессе реализации общих и специальных федеральных государственных образовательных стандартов, определяющих новые подходы к качеству образования, условиями достижения каждым ребенком качества образования является образовательная среда, основная образовательная программа, особенности коллективной и индивидуальной деятельности обучающихся, участие родителей. Исходя из нормативных требований, любая образовательная организация, в которой обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья, обязана самостоятельно разрабатывать и реализовывать адаптированные образовательные программы. При проектировании адаптированной образовательной программы важно понимать, что такие программы, с одной стороны, должны в полной мере соответствовать установленным законодательством требованиям к структуре и содержательному наполнению разделов, а с другой, отражать специфику ее реализации для детей с конкретными видами ограничений по здоровью, учитывать психофизические возможности и потребности развития ребенка.

Методологическими основаниями проектирования адаптированной образовательной программы являются идеи, принципы и подходы

общего образования, сформулированные в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, фундаментальном ядре содержания общего образования, Концепции развития дополнительного образования детей в Российской Федерации и других документах. Важно учитывать содержание основных нормативно-правовых документов, связанных:

– с деятельностью работников системы образования <http://www.iro48.ru/index.php?id=1165>;

– Федеральный закон от 3 мая 2012 г. № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов»;

– Федеральный закон от 24.11.1995 N 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями);

– Постановление Правительства РФ от 01.12.2015 г. № 1297 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2020 годы» (с изменениями и дополнениями);

– Постановление Правительства РФ от 17.06.2015 г. № 599 «О порядке и сроках разработки федеральными органами исполнительной власти, органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации, органами местного самоуправления мероприятий по повышению значений показателей доступности для инвалидов объектов и услуг в установленных сферах деятельности;

– Примерные адаптированные основные общеобразовательные программы начального общего образования обучающихся (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 22.12.2015 г. № 4/15);

– Постановление Правительства РФ от 24.05.2014 г. № 481 «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей»;

– Письмо Минобрнауки России от 14.01.2017 г. № 07-81 «Об осуществлении выплат компенсации родителям (законным представителям) детей, обучающихся на дому»;

– Письмо Минобрнауки России от 11 декабря 2015 года N ВК-3041/07 «О показателях динамики обеспечения образованием детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов»

– Письмо Минобрнауки России от 13.11.2015 г. N 07-3735 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями «Выявление и распространение наиболее эффективных практик образования детей с ограниченными возможностями здоровья»)

– Письмо Минобрнауки России от 28.10.2014 г. № ВК-2270/07 «О сохранении системы специализированного коррекционного образования»

– Письмо Минобрнауки России от 26 мая 2014 г. N ВК-1048/07 «О порядке получения образования воспитанниками детских домов-интернатов»

– Письмо Минобрнауки России от 07.06.2013 г. № ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей»

– с соотнесением материалов примерных основных образовательных программ с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта образования к конкретному разделу адаптированной образовательной программы, а также их отбор и структурирование:

– Приказ Минобрнауки России от 02.12.2015 г. № 1399 «Об утверждении Плана мероприятий («дорожной карты») Министерства образования и науки Российской Федерации по повышению значений показателей доступности для инвалидов объектов и предоставляемых на них услуг в сфере образования»

– Приказ Минобрнауки России от 09.11.2015 г. № 1309 «Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказанием им при этом необходимой помощи»

– Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»

– Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)»

– Приказ Минобрнауки России от 20.09.2013 г. № 1082 «Об утверждении Положения о психологомедико-педагогической комиссии»

– Межведомственный комплексный план мероприятий по вопросу развития системы профессиональной ориентации детей-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья на 2017-2020 гг. (утв. зам. Министра образования и науки РФ В.Ш. Кагановым и зам. Министра труда и социальной защиты РФ Г.Г. Лекаревым 01.02.2017 г.)

– Письмо Минобрнауки России от 20.02.2017 N 07818 «О направлении Методических рекомендаций по вопросам организации образования в рамках внедрения ФГОС ОВЗ» (методические

рекомендации руководителям общеобразовательных организаций по сопровождению образовательной деятельности в условиях введения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

– Письмо Минобрнауки России от 14.03.2017 г. № ВК-452/07 «О введении ФГОС ОВЗ»;

– Письмо Минобрнауки России от 19 февраля 2017 года N 07-719 «О подготовке к введению ФГОС ОВЗ»

– *с определением содержания части, формируемой участниками образовательного процесса, в каждом из разделов адаптированной образовательной программы, с точки зрения их достаточности и необходимости:*

– Письмо Минобрнауки России от 12.02.2017 г. № ВК-270/07 «Об обеспечении условий доступности для инвалидов объектов и услуг в сфере образования»

– Приказ Росмолодежи от 01.10.2015 г. № 149 «Об утверждении Методических рекомендаций по организации и проведению молодежных лагерей и форумов с участием молодежи с инвалидностью, в том числе по обеспечению универсальной безбарьерной среды»

– *с уточнением особенностей содержания и форм реализации содержания образовательных областей с учетом особенностей отклонений в развитии ребенка:*

– Письмо Минобрнауки России от 23.05.2017 г. № ВК-1074/07 «О совершенствовании деятельности психолого-медико-педагогических комиссий»

– Письмо Минобрнауки России от 13 января 2017 г. № ВК-15/07 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с Рекомендациями Минобрнауки России органам государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования по реализации моделей раннего выявления отклонений и комплексного сопровождения с целью коррекции первых признаков отклонений в развитии детей)

– Письмо Минобрнауки России от 4 июня 2015 г. № ВК-1444/07 «О родительской плате за присмотр и уход за детьми с ограниченными возможностями здоровья в дошкольных образовательных организациях»

– Письмо Минобрнауки России от 9 апреля 2014 г. № НТ-392/07 «Об итоговой аттестации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»

– Письмо Минобрнауки России от 10.12.2012 г. № 07-832 «О направлении методических рекомендаций по организации обучения на дому детей-инвалидов с использованием дистанционных образовательных технологий»

– Письмо Минобрнауки России от 18 апреля 2008 года N АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами»;

– *с уточнением содержания прав и обязанностей родителей и форм их участия и ответственности за образование и развитие ребенка:*

– "Конвенция о правах ребенка" (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989) (вступила в силу для СССР 15.09.1990), статья 27;

– "Конституция Российской Федерации" (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 N 6-ФКЗ, от 30.12.2008 N 7-ФКЗ, от 05.02.2014 N 2-ФКЗ, от 21.07.2014 N 11-ФКЗ), статья 38;

– Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) "Об образовании в Российской Федерации", статья 52;

– "Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях" от 30.12.2001 N 195-ФЗ (ред. от 05.12.2017), статья 5.35;

– "Семейный кодекс Российской Федерации" от 29.12.1995 N 223-ФЗ (ред. от 14.11.2017), статья 69; 73, 77

– Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 N996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года».

Содержание нормативно-правовых документов предопределяет необходимость качественного изменения следующих профессиональных компетенций педагога в области коррекционно-педагогической деятельности:

– способность к рациональному выбору и реализации коррекционно-образовательных программ на основе личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов к лицам с ОВЗ;

– активность в организации коррекционно-развивающей среды, ее методическому обеспечению и проведению коррекционно-компенсаторной работы в сферах образования, здравоохранения и социальной защиты с целью успешной социализации лиц с ОВЗ;

– способность к осуществлению коррекционно-педагогической деятельности в условиях как специальных (коррекционных), так и

общеобразовательных учреждений с целью реализации интегративных моделей образования;

– активность во взаимодействии с общественными организациями, семьями лиц с ограниченными возможностями здоровья, к осуществлению психолого-педагогического сопровождения процессов социализации и профессионального самоопределения лиц с ограниченными возможностями здоровья;

Предполагается изменение характера осуществления видов деятельности педагога в области организационно-методической деятельности:

– планирование и проведение уроков (занятий), специальных групповых и индивидуальных коррекционно-развивающих занятий с учетом особых образовательных потребностей, индивидуальных особенностей обучающихся с задержкой психического развития, различными формами умственной отсталости;

– организация специальной образовательной среды для реализации особых образовательных потребностей обучающихся с задержкой психического развития, различными формами умственной отсталости и развития компетенции, необходимой для жизни человека в обществе;

– организация основных видов деятельности обучающихся с задержкой психического развития, различными формами умственной отсталости в процессе освоения ими образовательных программ разного уровня с учетом их возраста, своеобразия общего развития, индивидуальных особенностей;

– реализация технологий коррекции нарушений речи, формирования полноценной речевой деятельности с учетом особых образовательных и социально-коммуникативных потребностей, индивидуальных особенностей лиц с нарушениями речи

– применение в образовательном процессе специальных педагогических технологий, современных образовательных дидактических средств, информационно-коммуникационных технологий с учетом особых образовательных потребностей, индивидуальных особенностей обучающихся разных категорий с задержкой психического развития, различными формами умственной отсталости;

– планирование и проведение специальной (коррекционной) работы по развитию познавательной активности, преодолению интеллектуальных нарушений с учетом индивидуальных особенностей обучающихся.

Образовательная организация принимает локальные нормативные акты, содержащие нормы, регулирующие образовательные отношения в пределах своей компетенции в соответствии с законодательством

Российской Федерации в порядке, установленном ее уставом. Образовательная организация самостоятельно разрабатывает и принимает локальные нормативные акты по основным вопросам организации и осуществления образовательной деятельности, в том числе по вопросам проектирования и реализации адаптированной образовательной программы. Одной из форм соответствующего локального акта в процессе управления проектированием адаптированной образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья является «дорожная» карта.

«Дорожная карта» по управлению проектированием АОП ДОУ / ООУ

	Наименование мероприятий	Ответственный	Сроки
I. Нормативно-правовое обеспечение процесса проектирования АОП			
1.	Собеседование с педагогами ДОУ / ООУ по содержанию Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (Статья 79. Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья)	Старший воспитатель / Заместитель директора по инклюзивному образованию	Август 2017 г.
2.	Педагогическая гостиная «Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) (общепедагогические функции), «Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»»	Старший воспитатель / Заместитель директора по инклюзивному образованию	Август 2017 г.
3.	Собеседование с педагогами ДОУ / ООУ и родителями по содержанию ФГОС образования соответствующего уровня (оказание педагогической коррекционной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья)	Старший воспитатель / Заместитель директора по инклюзивному образованию	Август 2017 г.
4.	Разработка приказа о проектировании адаптированной образовательной программы ДОУ / ООУ	Заведующий ДОУ/ Директор	Август 2017 г.
5.	Разработка Положения о временной творческой группе по проектированию АОП	Заведующий ДОУ/ Директор	Август 2017 г.
6.	Оценка уровня готовности педагогического коллектива к проектированию АОП (оценка уровня инновационной методической компетентности)	Старший воспитатель / Заместитель директора по инклюзивному образованию	Август 2017 г.

II. Планово-прогностические условия проектирования АОП			
1.	Разработка «дорожной карты»	Старший воспитатель /	Август 2017 г.
2.	Разработка программы контроля	Заместитель директора по инклюзивному образованию	Сентябрь 2017 г.
3.	Проектирование системы методических мероприятий по обеспечению готовности педагогов к проектированию АОП		Сентябрь 2017 г.
4.	Отражение в Программе развития целей и задач коррекционного сопровождения детей с ОВЗ	Старший воспитатель / Заместитель директора по инклюзивному образованию, педагоги	Сентябрь 2017 г.
III. Организационные условия проектирования АОП			
1.	Создание Временной творческой группы по проектированию АОП ДОУ / ООУ	Заведующий ДОУ/ Директор	Август 2017 г.
2.	Распределение полномочий между членами Временной творческой группы	Старший воспитатель / Заместитель директора по инклюзивному образованию	Август 2017 г.
3.	Управление деятельностью подгрупп Временной творческой группы (оценка качества содержания образования по образовательным областям, адекватность отклонениям в развитии детей педагогических технологий, достаточность методического обеспечения реализации содержания каждой образовательной области)	Заведующий ДОУ/ Директор	Сентябрь 2017 г.
4.	Организация творческих отчетов участников подгрупп Временной творческой группы по содержанию образовательных областей для детей с ОВЗ	Заведующий ДОУ/ Директор	Октябрь 2017 г.
5.	Организация деятельности Временной творческой группы по разработке мониторинга развития ребенка с ОВЗ	Заведующий ДОУ/ Директор	Октябрь-ноябрь 2017 г.
IV. Мотивация творческого труда педагогов-проектировщиков АОП			
1.	Проектирование модели мотивации творческого труда проектировщиков адаптированной образовательной программы учреждения	Заведующий ДОУ/ Директор	Сентябрь 2017г.
2.	Разработка Положения о стимулировании инновационной педагогической деятельности	Заведующий ДОУ/ Директор	Сентябрь 2017 г.

3.	Организация работы Совета ДОУ/ООУ по распределению стимулирующих доплат проектировщикам АОП ДОУ/ООУ	Заведующий ДОУ/ Директор	Сентябрь 2017 г.
V. Контроль за проектированием АОП ДОУ			
1.	Разработка программы контроля с включением вопросов качества АОП ДОУ/ООУ	Заведующий ДОУ/ Директор	Сентябрь 2017 г.
2.	Составление циклограммы контроля за проектированием АОП ДОУ/ООУ	Заместитель заведующего	Сентябрь 2017 г.
3.	Организация деятельности Экспертного совета ДОУ/ООУ (оценка качества АОП ДОУ/ООУ)	Старший воспитатель / Заместитель директора по инклюзивному образованию	

Выбор технологий образования детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях проектирования образовательной среды

Основные образовательные концепции, являющиеся основанием проектирования образовательной среды, со временем обретают особую значимость и возможности применения. В своем развитии образовательные традиции и подходы продолжают идеи актуальности осуществления концепций системно-деятельностного, личностно ориентированного, дифференцированного развивающего образования. Высокий уровень общественного развития способствует переосмыслению идей и целевой направленности использования проблемно ориентированного развивающего образования, компетентностного подхода, смысловой педагогики вариативного развивающего образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Возможности осуществления людьми с разными потенциальными способностями созидательной, инновационной деятельности в разнообразных областях экономики, науки, культуры и образовании, обновление отношений между людьми, сопутствующих этому процессу, актуализирует при проектировании образовательной среды необходимость развития и исследования идей контекстного, полисубъектного (диалогического) подхода, инклюзивного, интегрированного подхода.

Идеи индивидуально-деятельностного, личностно-ориентированного, дифференцированного подходов, идеи смысловой педагогики вариативного развивающего образования могут быть избраны

в качестве вспомогательных в зависимости от видов и вариантов особенностей развития обучающегося (недостаточное, асинхронное, поврежденное, дефицитарное). Это важно, так как основное содержание образования детей в таких условиях должно отражать необходимость обсуждения задач индивидуальной поддержки в освоении опыта осознания индивидуальных особенностей и значимости личного участия в жизни; характера индивидуального сопровождения в условиях особых проявлений эмоций или поведения, в особенности в детском и подростковом возрасте, а в перспективе – программ индивидуальной подготовки к самостоятельной учебной, трудовой и социально-культурной деятельности.

Полисубъектный (диалогический) и инклюзивный подход актуальны в качестве компенсирующих подходов, так как главный контекст развития личности в семье, позже – коллективе (друзья, учебная, деловая или другая формальная малая группа, связанная совместной деятельностью) обладает значительным потенциалом. Посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья создаются необходимые условия для получения ... качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности.

Идеи контекстного подхода, конкретизированные в ходе теоретико-методологического анализа основных педагогических концепций и составляющие основание специальных педагогических технологий, перспективны, поскольку принимают во внимание контекст особых образовательных возможностей и потребностей обучающегося, жизнедеятельности его семьи. Это обеспечивает возможность оригинального взгляда на образовательную среду, выделяя как явные, так и скрытые контексты, определяющие ее восприятие и деятельность в ней субъектов образования, а также позволяют создать особый вид образовательной среды контекстного типа. Это важно учитывать при проектировании адаптированных образовательных программ в условиях координации деятельности разных участников образовательных отношений.

Основные подходы	Содержание подходов	Основные технологии	Формы выражения индивидуальности
Системно-деятельностный подход	Обучение, действительно, «ведущее за собой развитие», должно осуществляться в зоне ближайшего развития ребенка; его содержанием должна быть система научных понятий. Зона ближайшего развития — это расхождение между уровнем развития, обнаруживаемым в самостоятельной деятельности ребенка, т.е. уровнем его актуального развития, и уровнем, который ребенок достигает в сотрудничестве со взрослым. Уровень, достигаемый в сотрудничестве, — это потенциальный уровень развития ребенка, который станет актуальным в ближайшем будущем	Разноуровневое обучение Игровые технологии Здоровьесберегающие технологии	Погружение в прошлое, изучение потенциала
Личностно ориентированное развивающее образование	Переход учащегося к самообучению и саморазвитию обеспечивается за счет преобразования педагогической учебной ситуации в проблемную, а затем в образовательную учебную ситуацию. Учащийся овладевает навыками самостоятельной организации, рефлексии и оценки своей деятельности в соответствии с индивидуальной программой развития. В начальной школе — педагогические учебные ситуации, в основной школе — проблемные ситуации, требующие проявления познавательной активности и творчества самих учащихся, в средней (полной) школе — образовательные ситуации, предполагающие осуществление учеником сознательного самостоятельного выбора содержания образования и форм учебного сотрудничества.	Здоровьесберегающие технологии Технологии портфолио Развивающее образование Технологии активного обучения	Повседневность, изучение потенциала
Проблемно ориентированное развивающее образование	Высокий уровень трудности обучения. Ведущую роль теоретических знаний в обучении. Быстрый темп в изучении материала, обеспечивающий высокую познавательную активность учащихся. Осознание учащимися хода своих умственных действий в процессе обучения, обеспечивающее развивающий эффект. Интенсификацию обучения за счет включения эмоциональной сферы	Проблемное обучение, ТРИЗ ИКТ технологии Т. активного обучения	Общение, развитие
Компетентностный подход	Компетентность понимается как результат когнитивного научения, а компетенция — как общая способность и готовность использовать знания, умения и обобщенные способы действий, усвоенные в процессе обучения, в реальной деятельности. Компетенция означает способность человека устанавливать связи между знанием и реальной ситуацией, осуществлять принятие решения в условиях неопределенности и выработать алгоритм действий по его реализации	ИКТ технологии Модульно-накопительная система Проблемно-диалогическое обучение	Повседневность, установление позитивной идентичности

Смысловая педагогика вариативного развивающего образования	Смыслообразующая деятельность учащихся как обогащение структур сознания и выход за пределы собственного «Я» обеспечивается созданием образовательных пространств разного уровня (урок как микропространство, исследовательская деятельность учащихся вне урока, дистанционное обучение) с целью согласования субъектного опыта учащихся и объективированных смыслов	Гуманитарные технологии Технологии активного обучения	Создание История о поиске Комедия Воскресение
Контекстный подход	Культура выступает как основа образовательного процесса, включающего пять уровней: мировое образовательное пространство; образовательное пространство государства, заданное системой образовательных стандартов и программ обучения; образовательное пространство средств массовой коммуникации; образовательная система, конкретизированная в системе условий определенного образовательного учреждения; образовательное пространство семьи, задающее систему нравственных и моральных норм	Т. активного обучения (проблемные ситуации, театрализация, творческая игра, игра, дискуссия, метод проектов)	Повседневность Изучение потенциала Определение приемлемых форм проявления индивидуальности
Коррекционно-развивающий подход	Психофизиологический и социально-педагогический процесс, включающий систему мер, направленных на исправление или ослабление отклонений в психическом и физическом развитии ребенка	Технологии специального образования	История о возвращении Победа над чудовищем
Инклюзивный подход	Создание оптимальных условий для развития потенциала каждого ребенка, обучающегося в инклюзивном классе, персонализация процесса обучения, разработка индивидуальных образовательных программ	Технологии инклюзивного образования	Потерянный и найденный Установление позитивной идентичности
Интегрированный подход	Реализация принципа интеграции (взаимосвязи всех компонентов процесса обучения), всех элементов системы, связь между системами в любом компоненте педагогического процесса, обеспечивает целостность и системность педагогического процесса	Технологии поликультурного образования	Определение приемлемых форм проявления индивидуальности
Социокультурный подход	Развитие ребенка через присвоение социокультурных ценностей, понимание им природы и человека как величайших ценностей, желание жить в гармонии с окружающим миром в соответствии с его законами. Предоставление неограниченных возможностей для самовыражения и самореализации в продуктах творчества, формирование способностей к образному восприятию мира и упорядочивания своих связей с ним в любой художественной, символической форме	Проблемно-диалогическое обучение	Повседневность Соперничество неравных Создание

Инклюзивный подход – средство вовлечения обучающихся в процесс удовлетворения различных потребностей в образовательной деятельности. Однако, сущность человека значительно богаче, разностороннее и сложнее, чем его деятельность. Необходимо акцентировать внимание на микросоциуме и отношениях между субъектами образовательного процесса как на важнейших источниках духовного развития. Таким образом, полноценное развитие личности требует освоения все более широких общественно-культурных контекстов.

В связи с этим, перспективным является использование проблемно-мотивирующего, интегрированного подхода, способствующего успешному решению личностных, образовательных задач в рамках восхождения к социальной зрелости каждого обучающегося с ограниченными возможностями здоровья. Ведь при вхождении личности в референтную для нее группу, индивид неизбежно (вне зависимости от своих индивидуально-психологических характеристик и социально-психологических особенностей сообщества) проходит три несомненно взаимосвязанные, но при этом вполне самоценные стадии – стадии адаптации, индивидуализации и интеграции. Поэтому проектирование интегративных образовательных программ в отличие от инклюзивных нацелено на полноценную реализацию всего цикла вхождения личности с ограниченными возможностями здоровья в широкий социум в целом.

Выбор педагогическими работниками технологий реализации образовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья обусловлен мотивами и ценностным отношением педагогических работников к освоению новых образовательных технологий, уровнем профессионализма кадрового потенциала образовательного учреждения, контекстом жизнедеятельности обучающегося и его семьи, сложившимися в ученическом коллективе межличностными отношениями и ведущими ценностными ориентирами.

Психолого-педагогические особенности обучающихся, нуждающихся в коррекции недостатков в психическом и умственном развитии

Целенаправленное внимание к всестороннему комплексному изучению особенностей развития детей, имеющих задержку психического развития, отражено в исследованиях Т. А. Власовой, М. С. Певзнер, К. В. Демьянова, Л. И. Переслени, Л. Ф. Чупрова и других.

Отмечаются следующие медико-биологические особенности детей с задержкой психического развития:

- неустойчивость внимания, которая ведет к снижению продуктивности, обуславливает трудности выполнения задания, требующих постоянного контроля, свидетельствуют о незрелости нервной системы;

- сниженная концентрация выражается в трудностях сосредоточения на объекте деятельности и программе ее выполнения, быстрой утомляемости;

- сниженная избирательность внимания. Ребёнок как бы окутан раздражителями, что затрудняет выделение цели деятельности и условий её реализации среди несущественных побочных деталей;

- сниженное распределение внимания. Ребёнок не может одновременно выполнять несколько действий, особенно если все они нуждаются в сознательном контроле, т.е. находятся на стадии усвоения;

- «прилипание внимания» выражается в трудностях переключения с одного вида или найденного способа деятельности на другой, в отсутствие гибкого реагирования на изменяющуюся ситуацию;

- повышенная отвлекаемость.

Для детей с задержкой психического развития характерны прежде всего недостаточность, ограниченность, фрагментарность знаний об окружающем мире, при задержке психического развития нарушены такие свойства восприятия, как предметность и структурность. Проявляется это в том, что дети затрудняются в узнавании предметов, находящихся в непривычном ракурсе. Кроме того, они испытывают затруднения при необходимости узнать предметы на контурных или схематических изображениях.

Страдает также и целостность восприятия. Имеются данные, указывающие на то, что дети с задержкой психического развития испытывают трудности при необходимости достроить целостный образ по какой-либо его части (С.К. Сиволапов), сами образы детей в представлении детей недостаточно точны и само количество образов-представлений у них значительно меньше по сравнению с нормально развивающимися детьми.

У детей нарушены не только отдельные свойства восприятия, но и восприятие как деятельность, детям свойственна общая пассивность восприятия (А. Н. Цымбалюк), что проявляется в попытках подменить более сложную задачу более лёгкой, в желании побыстрее «отделаться». З. М. Дунаева, исследуя процесс пространственного восприятия у детей с задержкой психического развития, пришла к выводу о том, что у данной категории детей грубо нарушена ориентировка в пространстве, это в

последующем отрицательно сказывается на формировании графических навыков, письма и чтения.

У детей с задержкой психического развития отмечаются определенные недостатки в развитии произвольной памяти, из-за сниженной познавательной активности страдает произвольное запечатление информации (Т. В. Егорова). Произвольная память, начиная со старшего дошкольного возраста начинает занимать ведущее место в структуре оптимального психического развития ребенка как основа его систематического обучения. Механическая память зависит от ряда факторов, как биологического, так и психологического порядка: от выраженности психоорганического синдрома, от организации и объёма предъявляемого материала, наличия у ребёнка соответствующей заинтересованности в деятельности.

Общие недостатки механической памяти детей с задержкой психического развития выявленные при исследовании кратковременной памяти состоят в следующем: сниженная результативность первых попыток запоминания; медленное нарастание продуктивности запоминания; сниженный объём запоминания; нарушения порядка воспроизводимых словесных и цифровых рядов; сниженная помехоустойчивость.

Таким образом, отличительной особенностью недостатков памяти является то, что могут страдать лишь отдельные её виды при сохранности других. Т. В. Егоровой с помощью оригинальных методик удалось выявить особенности развития мышления: уровень развития наглядно-действенного мышления у этих детей в большинстве своём такой же, как и в норме; исключение составляют дети с выраженной задержкой психического развития; уровень наглядно-образного мышления показал свои неоднородные результаты, некоторые дети без особого труда выполняли задания, большинству же других требовалось многократное повторение и различные виды помощи, меньшая часть совсем не справилась с заданием; словесно-логическое мышление – наивысший уровень мыслительного процесса, и здесь показатели успешности резко падают, но все же были дети, у которых показатели соответствуют норме, большая часть справилась с заданием на 50-60 %. В большинстве случаев мешает бедность понятийного словаря и неумение устанавливать логическую связь или понять взаимоотношение предметов и явлений.

Испытываемые детьми затруднения связаны, прежде всего, с тем, что к началу школьного обучения они еще не владеют в полной мере теми интеллектуальными операциями, которые являются необходимым компонентом мыслительной деятельности. Речь идет об анализе, синтезе, сравнении, обобщении и абстрагировании.

Такое значительное отставание в развитии мыслительных процессов убедительно говорит о необходимости проводить специальную педагогическую работу с целью формирования у детей интеллектуальных операций, развития навыков умственной деятельности и стимуляции интеллектуальной активности. Дети с задержкой психического развития отличаются своеобразием речевого развития, это проявляется как в задержке темпа развития отдельных сторон речи, так и в характере недостатков речевого развития.

По степени выраженности можно выделить три группы речевых нарушений, наблюдающихся у детей с задержкой психического развития:

- изолированный фонетический дефект (неправильное произношение лишь одной группы звуков). Причина, как правило в недостаточности речевой моторики;

- системное недоразвитие речи – нарушения лексико-грамматического строя речи на фоне крайне бедного словарного запаса, примитивной структуры высказываний;

- системное недоразвитие речи – нарушения лексико-грамматической стороны речи на фоне крайне бедного словарного запаса, примитивной структуры высказываний.

Тяжесть речевого недоразвития во многом зависит от характера основного нарушения. Таким образом, становится ясным то, что дети с задержкой психического развития не имеют выраженных отклонений в развитии (нарушение интеллекта, тяжелых речевых недоразвитий, выраженных первичных недостатков и функционирования отдельных анализаторных систем). При своевременном оказании системы коррекционно-педагогической, а в некоторых случаях и медицинской помощи возможно частичное, а иногда и полное преодоление данного отклонения в развитии.

Неравномерное изменение у ребенка различных сторон психической деятельности влияет на формирование его умственных способностей. Этим в определенной мере обусловлены существующие между детьми индивидуальные различия, обнаруживающиеся и в познавательной деятельности, и в личной сфере. Психолого-педагогическим изучением процесса формирования интеллекта детей занимались такие учёные, как Г. Я. Трошин, Л. С. Выготский, Л. В. Занков, И. М. Соловьёв разрабатывали теоретические основы олигофренопедагогики, Г. М. Дульнев, М. С. Левитан проводили экспериментальные исследования познавательной деятельности, изучали память школьников, особенности их речи, Б. И. Пинский осуществлял изучение психолого-педагогической проблемы при организации процесса обучения и воспитания учащихся

вспомогательной школы, И. В. Белякова, В. Г. Петрова, Ж. И. Шиф занимались изучением мышления, речи, памяти, зрительного восприятия детей с нарушениями интеллекта, С.В.Лиепень исследовал проблемы внимания, Н.Г.Морозова занималась проблемами психологии детей с нарушениями интеллекта, А. Р. Лурия, В. И. Лубовский, А. И. Мещеряков уделяли внимание изучению речи и памяти учащихся с нарушениями интеллекта, Т. А. Власова занималась проблемой дифференциальной диагностики, С. Я. Рубинштейн обобщила имеющиеся сведения о психологических особенностях школьников с нарушениями интеллекта).

Дети с нарушением интеллекта способны к развитию, которое осуществляется замедленно, атипично, со многими, подчас весьма резкими отклонениями от нормы. Тем не менее, оно представляет собой поступательный процесс, вносящий качественные изменения в психическую деятельность детей. Положение о единстве закономерностей нормального и аномального развития, подчеркиваемое Л. С. Выготским, дает основания полагать, что концепция развития нормального ребенка, в общем, может быть использована при трактовке развития умственно отсталых детей, что факторы, воздействующие на развитие детей, идентичны.

Для учащихся с нарушением интеллекта характерна бедность, недостаточная дифференцированность, в ряде случаев неадекватность представлений о реальной действительности у этой категории учеников. Их представления о предметах существенно отличаются от реальных предметов. Замечено, что у них в памяти слабо сохраняются пространственные отношения, в которых находятся объекты. Вместо специфических пространственных отношений предметов реального мира преобладают неспецифические отношения. У всех остальных учеников в большей или меньшей степени своеобразие объекта сглаживается. Характерно, что у детей с нарушением интеллекта представления бедны, нечётки, часто ошибочны.

Одной из причин такого состояния является факт о том, что словарный запас, которым располагают учащиеся специальных школ, особенно в младших классах, весьма ограничен. Существенную роль играют также ограниченность их социальных и вербальных контактов, низкий уровень словесно-логической памяти. Значения слов, употребляемых учащимися, неточны, нечетко отграничены друг от друга, расплывчаты.

По мере обучения словарь школьников существенно обогащается именами существительными и глаголами, имеющими конкретные

значения. В их речи начинают появляться и занимать значительное место слова с обобщающим значением.

Определенную сложность вызывает у учащихся усвоение букв, оптические образы которых недостаточно точно связываются у них со строго определенными фонемами. В результате одна и та же буква становится для ребенка символом двух и более основных звуков или один звук соотносится с несколькими буквами. Запоминание оптического образа букв является задачей особенно сложной для тех детей, которым свойственны резкие нарушения зрительного восприятия. Они не запоминают буквы в течение долгого срока – года и более.

Особую сложность для детей с нарушением интеллекта составляет слияние звуков. Запомнив буквы и правильно называя их, дети часто не могут прочитать даже самые простые слова. Трудно усваивается школьниками вариативность произнесения звука, зависящая от его позиции в слове. Значительный шаг в овладении чтением происходит тогда, когда ученики понимают, что в чтении главное не название букв, а прочитывание слов.

Недостатки понимания прочитанного, наблюдающиеся у детей, определяются не только несовершенством техники чтения, но и в большей мере – низким уровнем общего развития, бедностью и малой обобщенностью жизненного опыта, нерасчлененностью, упрощенностью, резко затрудненной актуализацией представлений. Ученики начальных классов усваивают из прочитанного чаще всего лишь отдельные фрагменты, опущенными или измененными нередко оказываются важные части, несущие основную смысловую нагрузку. Внимание детей привлекают не имеющие большого значения слова или выражения, которые затем и воспроизводятся ими вне связи с содержанием текста.

Навыки самостоятельной деятельности, необходимые при выполнении письменных работ, могут быть воспитаны только в условиях выполнения вариативных по содержанию, форме и сложности упражнений, соответствующих программе, предусмотренной для специальных школ. Рядом психологов (Ю. Т. Матасов, И. М. Соловьев, Н. М. Стадненко, В. Г. Петрова Ж. И. Шиф и др.) доказано, что под воздействием специально организованного коррекционного обучения умственно отсталых учеников отмечается положительная динамика в развитии мышления. Изучение особенностей мыслительной деятельности школьников с нарушениями интеллекта является одним из важных направлений коррекционной психологии. Известно, что главная цель, стоящая перед школами для детей с интеллектуальной недостаточностью — по возможности всестороннее развитие учеников,

подготовка их к жизни и труду, к интеграции в общество. Эту цель невозможно реализовать без знаний своеобразия развития данной категории учащихся.

Мышление учащихся развивается по тем же законам, что и в норме. У них формируются такие же, как у учеников с нормальным интеллектуальным развитием, виды мышления (наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое), действия (предметные, образные, умственные), операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение) и формы (понятия, суждения, умозаключения). Однако мыслительной деятельности учеников с недостатками умственного развития присущи и специфические черты. Их мышление развивается значительно медленнее и в более поздние сроки. Отмечается растянутость этапов становления мышления. Не все виды мышления, особенно словесно-логическое, достигают у учеников такого уровня, который прослеживается в мыслительной деятельности их нормально развивающихся сверстников. Мыслительные операции протекают у учащихся специальных школ с большим своеобразием. Наблюдаются фрагментарность анализа и синтеза, сравнение предметов по несущественным признакам, чрезмерное расширение или, наоборот, неправомерное ограничение оснований для обобщения.

Во многих исследованиях показано, что у детей имеются определенные потенциальные возможности совершенствования наглядно-действенного мышления, которые могут быть реализованы в процессе коррекционного обучения. Так, поддается коррекции отставание в развитии наглядно-действенного мышления учеников вторых классов специальной школы, даже если оно значительно и проявляется в недоразвитии всех мыслительных операций, а также в неадекватном использовании метода проб и ошибок.

Познавательная деятельность является ведущей формой деятельности ребенка младшего школьного возраста. Немаловажное значение в осуществлении коррекционно-педагогической деятельности имеет использование разных форм обучения и воспитания в зависимости от психических и возрастных особенностей развития обучающихся, характера дефекта. Первичный дефект приводит к возникновению других вторичных и третичных отклонений. Однако наряду с недостатками этим детям присущи и некоторые положительные компенсационные возможности, наличие которых служит опорой, обеспечивающей процесс развития. Сведения об актуальных формах и средствах образования и сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья» в обобщенной форме представлены в таблице.

Таблица

Специальные психолого-педагогические условия коррекционно-развивающей деятельности
в зависимости от психических и возрастных особенностей развития обучающихся

Группа развития	Особенности психического развития детей	Младший школьный возраст	Средний школьный возраст	Подростковый возраст
Первая группа	Незрелость психики и телосложения, отставание психического развития от физиологического возраста, проявляющееся в эмоционально-волевой сфере при сохранной познавательной деятельности	Использование эмоциональной мотивации, настроения для формирования двигательной активности, физического здоровья, психической уравновешенности, формирование познавательных интересов в играх по правилам	Формирование самостоятельности, критичности к своему поведению, развитие познавательных интересов, мыслительных операций, памяти, речи с учетом важности игровых мотивов	Увеличение запаса сведений и представлений о мире, развитие эмоционального и интеллектуального потенциала
Вторая группа	Длительная соматическая недостаточность различного генеза, наблюдается задержка эмоционального развития в виде соматического инфантилизма с невротическими наслоениями	Увеличение пропедевтического периода в образовании. Формирование привычек и навыков здорового образа жизни, приемов оздоровления, профилактики соматических нарушений. Систематическая лечебно-педагогическая помощь. Изменение отношения к	Учет актуальных и потенциальных возможностей. Компенсация дефицитов эмоционального развития, формирование осознанной саморегуляции познавательной деятельности и поведения, инициативности, активности. Проведение занятий по экспериментированию,	Обеспечение индивидуального темпа обучения и продвижения. Использование ИКТ-технологий. Постепенное расширение образовательного пространства, выходящего за пределы образовательной организации

		психотравмирующим ситуациям путём бесед	привлечение занимательного материала	
Третья группа	С раннего возраста у детей замедленно формируются навыки коммуникативно-познавательной деятельности	Психологическое сопровождение, оптимизирующее взаимодействие ребенка с родителями в области целей и условий воспитания, формирование познавательных интересов	Формирование навыков контроля и самоконтроля, изучения межличностных отношений и личностных особенностей, самостоятельности, воли, развитие мыслительных операций, памяти, речи	Общение посредством Интернет, посещение различных спортивных секций, кружков, детских творческих студий. Формирование желания трудиться, преодолевать трудности, профессиональной направленности учащихся
Четвертая группа	Выраженность нарушений как в эмоционально-волевой, так и в познавательной деятельности.	Увеличение пропедевтического периода в формировании навыков ходьбы, речи, опрятности, игровой деятельности, подобных качеств предметов, представлений о величине. Формирование интереса к внешним сторонам учебной деятельности – красивым ручкам, карандашам, тетрадям.	Увеличение пропедевтического периода в формировании пространственных представлений, планировании и выполнении сложных движений. Развитие и отработка приемов конструктивного общения с членами семьи, педагогом	Развитие и отработка средств коммуникации с взрослыми, формирование навыков социально одобряемого поведения. Развитие способности обращать внимание и оценивать невербальный компонент общения

Формирование жизненных компетенций обучающихся с ограниченными возможностями в психическом и умственном развитии

Формирование навыков осознанного чтения у младших школьников

Процесс формирования качеств чтения у детей с нарушением развития психики и интеллекта достаточно своеобразен. Дети медленно запоминают буквы, смешивают сходные по начертанию графемы, недостаточно быстро соотносят звук с буквой, длительное время не могут перейти с побуквенного чтения на слоговое, искажают звуковой состав слов, испытывают трудности в соотнесении прочитанного слова с предметом, действием, признаком.

По мере усложнения программных требований к технике чтения возникает ряд новых трудностей. Дети с нарушением интеллекта очень медленно накапливают слоговые образы. Характерные для детей с нарушением интеллекта косность, привязанность к какому-либо одному способу действия мешает им при переходе от аналитических приемов чтения к синтетическим (от слогов к целым словам). Развитие беглости чтения тормозится тем, что поле зрения у детей с нарушением интеллекта ограниченное. Они обычно видят только ту букву (слог), на которую в данный момент направлен их взгляд. Кроме того, такие дети длительное время не могут пользоваться смысловой догадкой, что связано с интеллектуальной недостаточностью.

Беглость – такая скорость чтения, которая предполагает и обеспечивает сознательное восприятие читаемого. Нормы беглости указаны в программе чтения по годам обучения, но главным ориентиром для учителя должна стать устная речь ребенка.

Общая умственная недостаточность и недоразвитие речи приводят к нарушению *осознанности чтения*. Дети с нарушением интеллекта младших классов испытывают трудности при осмыслении текста. Дети с трудом устанавливают причинную зависимость явлений, их последовательность; оказываются не в состоянии без помощи взрослого понять мотивы поступков действующих лиц, основную мысль произведения. Особенно резко эти недостатки проявляются в тех случаях, когда наблюдается несоответствие между конкретными фактами, описываемыми в произведении, и внутренним смыслом происходящего.

Правильность чтения – это чтение без искажений, т.е. без ошибок, влияющих на смысл читаемого. Наблюдения над становлением навыка

чтения у детей позволяют выделить несколько групп типичных ошибок, допускаемых младшими школьниками при чтении.

1. Искажение звукобуквенного состава: пропуски букв, слогов, слов и даже строчек; перестановка единиц чтения (букв, слогов, слов); вставка произвольных элементов в единицы чтения; – замена одних единиц чтения другими. Причины подобных ошибок – несовершенство зрительного восприятия или неразвитость артикуляционного аппарата. Однако причиной искажений может стать и так называемое «чтение по догадке».

2. Наличие повторов. Такие ошибки заключаются в повторении единиц чтения: букв, слогов, слов, предложений. Чем менее совершенен навык чтения, тем меньшая единица чтения повторяется.

3. Нарушение норм литературного произношения.

Среди ошибок этого типа можно, в свою очередь, выделить несколько групп:

1) ошибки собственно орфоэпические; среди них неправильное ударение – самый распространенный вид. Такие ошибки связаны с незнанием норм произношения или с незнанием лексического значения слов, которые читаются;

2) ошибки, связанные с так называемым «орфографическим чтением»: единицы чтения озвучиваются в строгом соответствии с написанием, а не с произношением.

Фрагментарность восприятия содержания прочитанного усугубляется с увеличением числа персонажей и мест действия. В подобных случаях ученики, как правило, сокращают число действующих лиц, приписывают одному герою поступки другого. Нарушение наглядно-образного мышления приводит к неточности, а иногда и к искаженному представлению ситуации, описанной в рассказе. Замедленное овладение чтением и ошибки чтения могут наблюдаться у детей ленивых, с нарушением поведения, педагогически запущенных даже в тех случаях, когда у них в достаточной степени сформированы высшие психические функции, необходимые для овладения навыком чтения.

Недоразвитие познавательной деятельности, позднее развитие речи, её качественное своеобразие, а также психологические особенности обуславливают недостаточную готовность ребенка с нарушением интеллекта к овладению чтением. Процесс формирования навыка чтения у детей с нарушением интеллекта имеет определенные особенности. Ребенок с нарушением интеллекта овладевает чтением значительно дольше, чем нормально развивающийся ребенок. Обучение чтению у умственно отсталых детей растягивается во времени, а промежутки между ступенями значительно продолжительнее. Если у учеников

массовой школы формирование навыка чтения протекает настолько быстро, что отдельные ступени бывает трудно определить, то в процессе формирования навыка чтения у умственно отсталого каждая ступень является легко обозримой.

Овладение чтением детьми с нарушением интеллекта характеризуется значительным качественным своеобразием на всех этапах формирования этого навыка. Программа обучения в начальных классах насыщена, ее изучение детьми, имеющими отклонения в развитии, затруднено. Поэтому учитель при подборе упражнений, заданий, отдает предпочтение не репродуктивным формам работы (списать, вставить букву, подчеркнуть), а тем, которые активизируют речевую и мыслительную деятельность ученика. Например, при дифференциации звуков предлагается сначала послушать слова и определить наличие заданных звуков (что получится, если в слове дачка изменить первый звук на т, п, к), проанализировать эти слова, расположить их по столбикам, подобрать подобные, составить с ними словосочетания и предложения. При этом используется разнообразная система сигналов обратной связи: символы, схемы, карточки, движения, т.е. формирование операций письма без тетради и ручки. Корректируя звуковую сторону речи, они способствуют активизации словарного запаса, развитию внимания, памяти, способности к переключению.

Как показывает практика, подобные требования способствуют повышению результативности коррекционной работы и лучшему усвоению учебного материала данными детьми. А выработать такое единство помогают взаимопосещения уроков и логопедических занятий.

Комплекс упражнений.

1. Дыхательная гимнастика и подготовка голоса.

– Задуйте свечу. Сделайте глубокий вдох и разом выдохнете весь воздух. Задуйте одну большую свечу. А теперь представьте, что на руке стоят 3 свечи. Сделайте глубокий вдох и выдохнете тремя порциями, задувая каждую свечку. Представьте, что перед вами именинный пирог. На нем много маленьких свечек. Сделайте вдох и постарайтесь задуть как можно больше маленьких свечек, сделав максимальное количество коротких выдохов.

– В цветочном магазине. Представьте, что вы пришли в цветочный магазин и почувствовали восхитительный аромат цветущих растений. Сделайте шумный вдох носом и выдох (2 – 3 раза).

– Вдох со счетом. Сделайте глубокий вдох на выдох считайте до тех пор, пока не кончится воздух.

2. Прочитай предложение с интонацией: удивления, осуждения, возмущения.

3. Читай: сначала тихо, а закончи чтение очень громко; сначала очень громко, а закончи очень тихо.

4. Выдели голосом подчёркнутые слова.

5. Предложение прочитай с интонациями: удивления, сомнения, радости.

6. Сопровождай фразу: «Я очень рад» различными жестами: протяни радостно руку для приветствия, отдерни руку испуганно, сердито пригрози пальцем, пожми равнодушно плечами, подзови хитро к себе.

7. Читай скороговорку «по кругу», увеличивая скорость.

8. К данным словам подбери слова с противоположным значением.

9. Выполни упражнения на расстановку логического ударения (выделяя голосом наиболее важные по смыслу слова. Прочитай, расставляя логические ударения в вопросе и ответе:

10. Самостоятельное придумывание синонимов и сопоставление их с читаемым текстом.

11. Подбор к данному слову слова с противоположным значением, объяснение значения слова, составление с этими словами словосочетания, предложения.

12. Работа со смешанными рядами близких и противоположных по значению слов (синонимов и антонимов).

13. Работа с фразеологизмами. Учитель просит объяснить смысл выражений. Словосочетания написаны на карточках. Карточки можно прикрепить на магнитную доску, можно раздать учащимся. Также школьникам необходимо определить, подходит ли данное выражение к читаемому на уроке произведению (отрывку, персонажу). Полезно соотнесение фразеологизма с личными жизненными ситуациями учащихся.

14. Обучение умению прогнозировать содержание текста и развитие смысловой догадки.

15. Упражнения, направленные на определение смысловой структуры текста, связи смысловых частей текста.

16. Упражнения, направленные на развитие метафоричности речи школьников, правильного восприятия многозначности слов и выражений.

Систематическое использование подобного рода заданий, безусловно, принесет положительные результаты. У школьников появится интерес к читаемым произведениям и умение самостоятельно разбираться в содержании читаемого, делать из него соответствующие выводы. В результате выполнения предложенных упражнений уточняется и обогащается словарный запас учащихся, развивается

лексическая сторона речи, разрабатывается умение правильно строить предложения, правильно и последовательно излагать свои мысли. Появляется и развивается интерес и любовь к родному языку.

Овладение полноценным навыком осознанного чтения для учащихся является важнейшим условием успешного обучения в школе по всем предметам; вместе с тем, чтение – один из основных способов приобретения информации и во внеучебное время, один из каналов всестороннего воздействия на школьников. Как особый вид деятельности, чтение представляет чрезвычайно большие возможности для умственного, эстетического и речевого развития учащихся.

Виды здоровьесберегающих технологий

Цель использования здоровьесберегающих образовательных технологий обучения – обеспечить школьнику возможность сохранения здоровья за период обучения в школе, сформировать у него необходимые знания, умения и навыки по здоровому образу жизни, научить использовать полученные знания в повседневной жизни.

Поэтапное формирование здорового образа жизни всех участников образовательных отношений состоит из следующих этапов:

- усвоение знаний о здоровом образе жизни, профилактике заболеваний. На основании знания окружающей реальности у субъекта формируются определенные позиции (тревога; ужас; волнение; сомнение; интерес; воодушевление; радость; уверенность; наслаждение; покой и другие), которые представляют собой эмоциональные предрасположения к формированию мотивации здорового образа жизни;

- формирование мотивации здорового образа жизни: мотивационная установка; желание; убеждение; привычка; интерес; направленность личности.

- самоопределение личности, то есть осознанный выбор здорового образа жизни; осознание себя субъектом данной деятельности. Критерием осознанного выбора здорового образа жизни является ориентация личности на развитие знаний, умений, навыков по укреплению собственного здоровья, формированию культуры здоровья;

- социокультурная направленность личности. Показателями социокультурной направленности личности являются: конкретизация жизненных целей; самоидентификация; коммуникативные умения и навыки; отношение к культурным нормам; самосохранительное поведение, которое играет важную роль в формировании позитивного отношения индивида к здоровому образу жизни. Под принципом социокультурной направленности личности можно понимать процесс

формирования системы мотивов, ориентирующих человека на созидательную деятельность, здоровый образ жизни, признание себя субъектом собственного развития. Еще Д. Лэббок писал, что здоровье гораздо более зависит от наших привычек и питания, чем от врачебного искусства.

Формируемая здоровьесберегающая образовательная среда образовательного учреждения характеризуется следующими показателями:

1) гуманистическую направленность эмоционально-поведенческого пространства, предусматривающую:

- а) учет индивидуально-возрастных особенностей обучаемых;
- б) всемерное развитие творческой личности;
- в) организация лечебно-профилактических и информационно-просветительских мероприятий;

2) содействие самореализации и самоутверждению субъектов образовательного процесса;

3) соблюдение санитарно-гигиенических норм;

4) коррекция нарушений соматического здоровья, включающая использование комплекса оздоровительных и медицинских мероприятий без отрыва от образовательного процесса;

5) оздоровительная система физического воспитания;

б) разработка и реализация дополнительных образовательных программ по формированию культуры здоровья, сохранению и укреплению здоровья обучающихся, профилактике вредных привычек.

К основным задачам психолого-педагогических технологий здоровьесбережения относят:

- снятие эмоционального напряжения
- создание благоприятного психологического климата на уроке
- охрана здоровья и пропаганда здорового образа жизни
- комплексное использование личностно-ориентированных технологий
- образовательные технологии здоровьесберегающей направленности.

В рамках этой группы в качестве самостоятельных направлений выделяются гуманно-личностные технологии, технологии сотрудничества, технологии свободного воспитания, технологии раскрепощённого развития детей, технология уровневой дифференциации обучения на основе обязательных результатов, технология психологического сопровождения учебной группы.

В представленной выше классификации психолого-педагогических технологий здоровьесбережения особое место занимает технология

снятия эмоционального напряжения. В педагогической литературе есть множество приемов, позволяющих учителю создавать эмоционально благоприятную и психологически комфортную атмосферу на уроках. Учитывая психолого-возрастные особенности учащихся, учитель может широко использовать игровые технологии, игровые обучающие программы, оригинальные задания и задачи, введение в урок исторических экскурсов и отступлений, позволяющих снять эмоциональное напряжение.

Выбор здоровьесберегающих технологий зависит от программы, конкретных условий, а также от показаний заболеваемости ребёнка. Принцип здоровьесберегающих технологий заключается в исправлении недостатков психофизического развития детей в процессе обучения и воспитания путём их использования как средства стимулирования развития эмоционально-волевой сферы обучающихся с ОВЗ. В результате чего одни недостатки у учащегося преодолеваются, другие ослабевают, благодаря чему школьники быстрее продвигаются в своём развитии. Чем больше ребёнок продвигается в развитии, тем успешнее он будет овладевать учебным материалом, т. е. развитие учащихся и обучение их на основе принципа коррекции – это два взаимосвязанных процесса.

Все здоровьесберегающие технологии можно поделить на три подгруппы:

- организационно-педагогические технологии, определяющие структуру воспитательно-образовательного процесса, способствующую предотвращению состояний переутомления, гиподинамии и других дезадаптационных состояний;

- психолого-педагогические технологии, связанные с непосредственной работой педагога с детьми (сюда же относится и психолого-педагогическое сопровождение всех элементов образовательного процесса);

- учебно-воспитательные технологии, которые включают программы по обучению заботе о своём здоровье и формированию культуры здоровья учащихся.

С целью создания здоровьесберегающей среды в школе коллективом осуществляется работа в нескольких направлениях.

Первое направление – создание здоровьесберегающей инфраструктуры. В школе создаются оптимальные санитарно-гигиенические условия: регулярно проводится проветривание, влажная уборка учебных кабинетов и коридоров школы, ведется контроль за воздушно-тепловым режимом в школьном здании, обеспечивается освещение (в соответствии с СанПиН), в чистоте содержится

пришкольный участок. Все учебные кабинеты в соответствии с СанПиН оснащены учебной мебелью. Для качественного проведения уроков физкультуры и спортивно-кружковой работы в школе оборудован спортивные площадки и спортивный зал, в котором имеются все необходимые снаряды и тренажеры. Оборудован медицинский кабинет, где есть все необходимые медикаменты и приборы для оказания помощи обучающимся и проведения лечебных процедур. В кабинете регулярно врачами-специалистами детской поликлиники проводятся осмотры учащихся, делаются прививки. В школе оборудована сенсорная комната и зеленый уголок для отдыха и релаксации учащихся и педагогов. Ежедневно в школе организовывается горячее питание. Регулярно (1 раз в месяц) бракеражная комиссия с представителями Совета школы (ответственным за питание и родителями) проводят контроль за качеством питания, рационом, за процессом приготовления и раздачи пищи.

Второе направление – организация учебного процесса. Обучение учащихся организовано в первой половине дня. В соответствии с требованиями СанПиН в начале учебного года проводится ранжирование учебных предметов по бальной нагрузке. Ежедневно перед началом уроков учителем физкультуры организовывается проведение утренней зарядки. Продолжительность уроков в школе 40 мин. В течение уроков, самоподготовок и внеклассных мероприятий педагоги рационально распределяют учебную нагрузку. Во время уроков, самоподготовок и внеклассных мероприятий всеми педагогами в школе используются технические, аудиовизуальные и иные средства обучения и воспитания в качестве психокоррекционного приема.

С целью предупреждения утомления во время урока используются приемы здоровьесберегающих образовательных технологий, направленных на развитие психоэмоциональной сферы обучающихся: проводятся физкультминутки, смена статической позы на динамическую, офтальмотренажеры В. Ф. Базарного, технологии дыхательных упражнений для снятия напряжения А. Н. Стрельниковой, технологии профилактики нарушения осанки, плоскостопия В. И. Ковалько. Для осуществления мер по профилактике заболеваний, сохранению и укреплению здоровья обучающихся педагоги используют в своей работе приемы: игровые технологии, технологии арттерапии Е. А. Медведевой, А. И. Копытина, педагогику сотрудничества, адаптируют и применяют методы активного обучения, социального психотренинга, психогимнастику М. И. Чистяковой, музыкотерапии, танцотерапии, цветотерапии, ароматотерапии. Все уроки и внеклассные мероприятия проводятся с учётом возрастных и психологических особенностей

учащихся на основе дифференцированного и личностно-ориентированного подходов. Всеми педагогами школы соблюдаются нормы объёма учебной и внеучебной нагрузки (домашние задания).

Третье направление – организация физкультурно-оздоровительной работы. В течение года в школе с учащимися организованы занятия ЛФК. С целью оздоровления учащихся и педагогов школы два раза в год проводится витаминизация кислородным коктейлем, фиточай. Классными руководителями и учителями в классах организовываются: прогулки на свежем воздухе, спортивные часы, традиционные спортивные праздники «Папа, мама, я – спортивная семья», «Веселые старты», экскурсионная работа. Учителем физкультуры регулярно проводятся соревнования по отдельным видам спорта, турниры, комплексные соревнования. Школа является активным участником городских и областных спортивных соревнований в рамках «Специальной Олимпиады», в которых учащиеся нашей школы неоднократно становились победителями. В школе организована работа спортивных кружков: «Легкая атлетика», «Баскетбол», «Футбол», «Общая физическая подготовка», «Настольный теннис». Медицинскими работниками детской поликлиники бесплатно проводится вакцинация учащихся и педагогов.

Четвертое направление – просветительско-воспитательная работа с учащимися, направленная на формирование ценности и здорового образа жизни. В школе были разработаны и внедрены следующие программы: а) целевая программа «Здоровье», направленная на создание целостной системы, способствующей сохранению и укреплению здоровья учащихся с интеллектуальной недостаточностью и педагогов; б) программа по профилактике употребления ПАВ «Дороги, которые мы выбираем»; в) программа «Профилактики ВИЧ-инфекции, СПИДа»; г) программа экологического воспитания «Живая планета». В классах классными руководителями ежемесячно проводятся уроки здоровья, беседы, часы общения, классные часы по проблемам сохранения и укрепления здоровья, согласно классным программам «Здоровья», составленными на основе школьной программы. Регулярно учащиеся школы участвуют в городских и школьных акциях, направленных на пропаганду здорового образа жизни.

Пятое направление – организация системы просветительской и методической работы с педагогами, специалистами, родителями, направленная на повышение квалификации работников и повышение уровня знаний родителей по проблемам охраны и укрепления здоровья. Вопросы здоровьесбережения регулярно рассматриваются на педагогическом совете, заседаниях ШМО классных руководителей.

Проводятся обучающие семинары с педагогами школы и специалистами городских служб (врача-терапевта, нарколога, инспекторов ОДН и ГИБДД). Регулярно библиотечный фонд пополняется необходимой научно-методической литературой по данному вопросу. Создается методическая копилка «В помощь классному руководителю». С родителями учащихся проводятся общешкольные родительские собрания по данной тематике с приглашением специалистов.

Шестое направление – профилактика и динамическое наблюдение за состоянием здоровья. В начале и в конце учебного года проводится анализ данных о состоянии здоровья учащихся, который затем обсуждается на педсоветах, совещаниях. Все данные диспансерного обследования учащихся заносятся в медицинские карты учащихся. Классными руководителями составляется паспорт здоровья класса, анализируется уровень здоровья учащихся и заполняется лист здоровья в классном журнале. Классными руководителями школы используются анкеты для оценки школьниками факторов риска ухудшения здоровья, отношения к своему здоровью. Учитель физкультуры с помощью тест-методик и данных медицинских обследований формируют группы здоровья учащихся, планируют с ними дифференцированную работу с учетом их возможностей. Мониторинг позволяет педагогу провести коррекцию своей педагогической деятельности на основе полученных данных. Ежедневно в школе ведется контроль пропусков уроков по болезни учащимися (осуществляют классные руководители, зам. директора по УВР, зам. директора по ВР). Регулярно ведется контроль за состоянием здоровьесберегающей деятельности в классах (осуществляет заместителем директора по воспитательной работе).

Для планирования и осуществления здоровьесберегающей деятельности в школе создана психолого-медико-педагогическая служба сопровождения. Задачи службы:

- 1) создание психологически комфортного климата в школе;
- 2) формирование системы работы по сохранению здоровья участников образовательного процесса;
- 3) проведение индивидуальных медицинских консультаций и последующей выдачей рекомендаций; обеспечение положительной динамики по уровню заболеваемости и состоянию здоровья в ученическом коллективе;
- 4) коррекция отрицательной динамики в формировании коммуникаций в детской среде от ступени к ступени;
- 5) работа по стабилизации показателей по группам здоровья, физкультурным группам, травматизму, инфекционным, хроническим и простудным заболеваниям;

6) работа по стабилизации показателей по адаптации учащихся 1, 5, 10 классов;

7) работа по стабилизации показателей по уровню тревожности учащихся.

Внедрение здоровьесберегающих технологий, возможность выбора и практического применения для стимулирования развития эмоционально-волевой сферы обучающихся с ОВЗ – одна из важнейших задач, стоящих перед педагогами в области здоровьесбережения.

Взаимодействие образовательной организации и семьи по формированию основ экологической культуры

Взаимодействие образовательной организации и семьи в формировании основ экологической культуры детей с ограниченными возможностями здоровья перспективно, если в качестве ведущего подхода используется лично ориентированное развивающее образование; для активизации интеллектуальной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья используются разные типы экологических занятий, отличающиеся дидактическими задачами; педагог целенаправленно координирует деятельность разных участников образования по взаимодействию с семьей в вопросах формирования основ экологической культуры детей.

Все выдающиеся мыслители и педагоги прошлого придавали большое значение природе, как средству воспитания детей. Я. А. Коменский видел в природе источник знаний, средство для развития ума, чувств и воли. По мнению Н. Ф. Виноградовой, экологическая культура предполагает определенную степень осмысления мира. На этом этапе ребенок начинает осознавать живое и неживое, себя как живое существо. В. А. Игнатова считает, что экологическая культура – часть общей человеческой культуры, отдельная ее грань, отражающая взаимосвязи человека и всего общества с природой во всех видах деятельности. Б. Т. Лихачев рассматривает экологическую культуру как производную экологического сознания. Она должна строиться на экологических знаниях и включать в себя заинтересованность в природоохранной деятельности. Педагоги К. Д. Ушинский, Н. К. Крупская, В. А. Сухомлинский обращали внимание воспитателя на необходимость открытия ребенку книги природы как можно раньше, чтобы каждый шаг был путешествием к источникам мышления и речи, к чудесной красоте природы. Своей необычностью, новизной, разнообразием природа воздействует на ребенка, вызывает у него удивление, желание больше узнать, побуждает к передаче чувств и мыслей в речи.

Выдающиеся советские педагоги А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий, В. А. Сухомлинский не мыслили себе организации здорового и целесообразного педагогического процесса вне природы, вне нравственных, эстетических взаимосвязей с ней. Психологи Л. С. Выготский, Б. Г. Ананьев, П. Я. Гальперина, Л. И. Божович, Л. В. Занков, В. В. Давыдов и др. в своих исследованиях показали, что между обучением, развитием и воспитанием существует тесная связь. Психическое развитие и формирование личности ребенка возможны только в общении с взрослым.

В 90-е годы в России было создано значительное количество программ, направленных на экологическое воспитание. Рядом психологов созданы авторские программы, в которых представлены психологические аспекты экологического образования. Программы Н. А. Рыжовой «Наш дом – Природа», А. Вересова «Мы земляне», Е. Рылеевой «Открой себя», В. И. и С. Ашиковых «Семицветик», С. Николаевой «Юный эколог», Н. Н. Кондратьева «Мы», О. А. Соломенникова «Экологическое воспитание в детском саду» и другие.

Таким образом, обзор ряда программ экологического образования демонстрирует большую творческую активность специалистов – понимание экологических проблем планеты, необходимости их решения, ценности природы и жизни на Земле во всех ее проявлениях, необходимости изменения стратегии и тактики поведения человечества на планете, способов его взаимодействия с природой. В качестве базовых программ по экологическому воспитанию является программа С. Николаевой «Юный эколог», О. А. Соломенниковой «Экологическое воспитание в детском саду».

Большое значение в развитии экологической культуры имеют такие формы и методы работы с детьми, в которых дети получают возможность непосредственного контакта и с животными, и с растениями. В них дети не только получают экологические знания, но и опыт использования этих знаний в практической деятельности. К ним можно отнести экскурсии, прогулки, экспериментирование, наблюдения. Во взаимодействии с естественной окружающей средой ребенок – активный субъект. Через общение, наблюдение, экспериментирование, игру, природоохранную и другие виды деятельности ребенок приобретает полезный личный опыт. Он должен ощутить собственную возможность познавать мир и взаимодействовать с ним, понимать то, что наблюдает, правильно выражать своё мнение, озвучивать чувство. Показателями такой активности является: эмоциональное восприятие естественной окружающей среды; взвешенная самостоятельность в поведении; навыки практической жизни

в естественной окружающей среде, достоинство в отношении к его компонентам; владение средствами самозащиты, умение преодолевать трудности.

Экологическая воспитанность является результатом присвоения обучающимися ценностей экологической культуры в ходе экологического образования и выражающееся в гуманно-ценностном отношении к природе как качественном преобразовании освоенных ребенком экологических представлений, умений осуществления деятельности в природе и накопленного эмоционального опыта отношения к живым существам.

Изучение своеобразия экологического воспитания детей как ценностного отношения к природе и определение ее уровневых проявлений как единства содержания и формы проявления включает когнитивно-эмоциональный и поведенческий компоненты.

Ценностное отношение к природе предполагает понимание ребенком ее ценности и значения для человека, наличие интереса к природным объектам и деятельности с ними, осознание необходимости соблюдения правил и норм гуманного взаимодействия с животными и растениями.

1. Выявление особенностей ценностного отношения к природе в суждениях детей. Она определяет цели следующих заданий.

2. Выявление наличия у школьников интереса к природным объектам и деятельности с ними.

3. Изучение представления детей о правилах и нормах отношения к природе и понимание значимости их соблюдения при взаимодействии с животными и растениями.

4. Вербальное отношение ребенка к живому объекту в ситуации выбора.

5. Изучение особенностей проявления ценностного отношения к природе и ее объектам в поведении детей, а именно:

При выполнении детьми данных заданий фиксируются: эмоциональные и речевые реакции по отношению к объектам природы; позитивные и негативные проявления отношения к живым существам, интерес к животным и растениям и деятельности с ними, инициатива в стремлении самостоятельно помочь нуждающимся в помощи животным и растениям; отношение ребенка к предложению взрослого оказать помощь живому. Результаты выполнения данных заданий позволяют получить картину своеобразия и уровневых проявлений экологической воспитанности детей.

Оценить уровень экологической воспитанности возможно на основе наличия у детей:

1. Проявлений бережного отношения к животным и растениям; доброжелательности и интереса к ним, стремления осуществить позитивное взаимодействие с живыми существами, оберегать живое и заботиться о нем.

2. Экологических представлений о животных и растениях как живых существах, сложившихся в природе связях, ценности объектов природы вытекающих из этого нормах отношения к ним.

3. Практических умений, позволяющих ребенку осуществить уход за животными и растениями и проявить гуманное отношение к ним в деятельности.

*Формирование ответственного отношения родителей
(законных представителей) к воспитанию детей*

На современном этапе актуальны следующие задачи взаимодействия образовательной организации и семьи:

– изучение отношения педагогов и родителей к различным вопросам воспитания, обучения, развития детей, условий организации разнообразной деятельности в образовательной организации и семье;

– знакомство педагогов и родителей с лучшим опытом воспитания в образовательной организации и семье, а также с трудностями, возникающими в семейном и общественном воспитании;

– информирование друг друга об актуальных задачах воспитания и обучения детей, о возможностях образовательной организации и семьи в решении данных задач;

– создание в образовательной организации условий для разнообразного по содержанию и формам сотрудничества, способствующего развитию конструктивного взаимодействия педагогов и родителей с детьми;

– привлечение семей воспитанников к участию в совместных с педагогами мероприятиях, организуемых в районе (городе, области);

– поощрение родителей за внимательное отношение к разнообразным стремлениям и потребностям ребенка, создание необходимых условий для их удовлетворения в семье.

Под педагогической культурой родителей понимается их достаточная подготовленность, развитие тех качеств личности, которые отражают степень их зрелости как воспитателей и проявляются в процессе семейного и общественного воспитания детей. Ведущим компонентом педагогической культуры является их педагогическая подготовленность, которая характеризуется определенной суммой психолого-педагогических, физиолого-гигиенических и правовых знаний, а также умениями и навыками родителей, выработанными в процессе практики

воспитания детей. Ответственное отношение к родительским обязанностям, желание как можно лучше воспитать своих детей – неотъемлемая составная часть педагогической культуры родителей.

При анализе потребностей семьи в получении образования приоритетами являются разные направления: развитие в интеллектуальной, психологической и культурной области. Содержание понятия «компетентность родителей в области воспитания» предполагает мотивационно-личностный компонент, гностический компонент, коммуникативно-деятельностный компонент, компетентностный опыт.

Мотивационно-личностный компонент подразумевает заинтересованность родителей в успешном результате воспитания детей, совокупность психологических позиций по отношению к ребенку и самому себе (эмпатия, педагогическая рефлексия), личный опыт воспитания. Гностический связан со сферой знаний родителей, поиском, восприятием и отбором информации. Коммуникативно-деятельностный содержит коммуникативные, организаторские, практические навыки и умения. Компетентностный опыт является основным и предполагает наличие у родителя педагогических знаний, умений, навыков воспитания самостоятельности, апробированных в действии, приобретенных через решение спонтанных или специально организованных компетентностных задач-ситуаций, освоенных родителем и применяемых в практике семейного воспитания.

Осведомленность родителей детей с ограниченными возможностями здоровья об отношении общества и государства к целям, задачам, технологиям воспитания детей, способам достижения современного уровня образованности человека позволяет формировать готовность родителей к проявлению ответственного отношения к воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья. Поэтому важно планировать наполнение специальной образовательной среды соответствующим содержанием. Источниками выбора соответствующего содержания является информационно-образовательная, социально-культурная, общественно-значимая среда. В таблице представлены некоторые специальные ресурсы, способствующие реализации потребностей семьи в получении образования разной тематики: интеллектуальной, психологической и культурной области, в условиях которой возможно проектирование содержания совместной коррекционно-педагогической деятельности инклюзивной организации и семьи.

Организацию работы по взаимодействию с родителями необходимо начинать с анализа социального состава родителей, их настроения и ожиданий от пребывания ребенка в детском саду. Проведение

анкетирования, личных бесед на эту тему поможет правильно выстроить работу с родителями, сделать ее эффективной, подобрать интересные формы взаимодействия с семьей.

Взаимодействие педагогов с родителями предполагает взаимопомощь, взаимоуважение и взаимодоверие, знание и учет педагогом условий семейного воспитания, а родителями – условий воспитания в образовательной организации. Также оно подразумевает обоюдное желание родителей и педагогов поддерживать контакты друг с другом. Таким образом, содержание и основные формы совместной коррекционно-педагогической деятельности инклюзивной организации и семьи условно можно представить в таблице 1 и 2.

Анализ теории и практики работы с семьей выявил еще одну проблему на современном этапе – организация совместной деятельности родителей и детей. Одна из главных задач педагогов – создать условия для развития нормальных отношений в семье, а это может быть достигнуто только при деятельности родителей и детей, которая может быть реализована в различных формах. Например, формы трудовой деятельности – трудовой десант по благоустройству и озеленению, посадка аллей в связи со знаменательным событием в жизни детей и их родителей, создание библиотеки и тому подобное.

Или же наглядные формы: папки-передвижки, памятки-рекомендации для родителей, детских рисунков, поделок с родителями, родительский уголок. Для организации совместной деятельности педагогов и родителей необходимо внедрение методики, поэтапного включения родителей в деятельность организации: повышение уровня психолого-педагогических знаний родителей в целях актуализации их образовательных потребностей; психолого-педагогическое консультирование родителей; создание комплекса необходимых условий на всех уровнях и этапах организации образовательного процесса для перехода родителей от роли пассивных наблюдателей к активному участию в сотрудничестве с образовательной организацией.

Инновации предполагают формирование новых педагогических реалий и возникновение новой культурной традиции. Родители самостоятельно могут выбирать и формировать уже в раннем возрасте ребенка то направление в развитии и воспитании, которое они считают нужным. Таким образом, родители берут на себя ответственность за воспитание ребенка, укрепление семейных связей, эмоционального семейного общения, нахождение общих интересов и занятий.

Таблица 1

Содержание совместной коррекционно-педагогической деятельности инклюзивной организации и семьи

	Интеллектуальная область	Психологическая область	Культурная область
Мотивационно-личностный компонент	База научно-методических знаний по инклюзивному и специальному образованию http://edu-open.ru/ http://old.prosv.ru/info.aspx?ob_no=31409 http://www.defectologiya.pro/ http://www.inclusive-edu.ru/stat/ http://leongard.org.ru/obuchenie.html	Развиваем в деятельности: в помощь родителям воспитывающих ребенка с нарушением зрения. Методические рекомендации. Челябинск, ООО «Издательство РЕКПОЛ» http://megaobuchalka.ru/5/572.html Специальные пособия по психодиагностике http://psyedu.ru/ , http://dep.psytest.ru/ru/Poleznaja_informacija/Uchebnye_posobija	Мишаткина, Т.В. Педагогическая этика: Учеб. пособие / Т.В. Мишаткина. – Ростов-на-Дону http://zav.ansya.ru/health/t-v-mishatkina-pedagogicheskaya-etika-uchebnoe-posobie/main.html
Гностический	вебинары, видеолекции, электронные учебники издательств «Просвещение», «Дрофа» и другие http://www.prosv.ru/ , https://edugalaxy.intel.ru/conf/school2016/ , https://mersibo.ru/webinars , http://www.defectologiya.pro/webinars/educators/ , http://www.firo.ru/?page_id=14809 http://xn--80abcmq4aw2g.xn--1-btbl6aqcj8hc.xn--p1ai/	Независимое педагогическое издание «Учительская газета» http://dob.1september.ru/ , Лебединский В.В. Нарушение психического развития в детском возрасте.- М.: Академия, 2015.- 291 с. http://www.academia-moscow.ru/ftp_share/books/fragments/fragment_17214.pdf , Национальная ассоциация родителей http://www.nra-russia.ru/	Елифанцева Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога http://pedlib.ru/Books/6/0411/6_0411-1.shtml , и другое Кулагина Н. В., Канафина А. С. Психологическая культура как компонент профессиональной культуры учителя // Концепт. - 2013. - КиберЛенинка: https://cyberleninka.ru/search?q
Коммуникативно-деятельностный Компетентностный опыт	Образовательный проект Универсарийум https://universarium.org/users/login НОУ «Академия родительского образования» www.aro-perm.ru Электронная библиотека «Современные образовательные технологии в социальной сфере» https://www.lomonosov.online/video/razvitiye-kommunikativnyih-umeniy-doshkolnikov-dou	Электронный журнал «Здоровье детей» http://zdd.1september.ru/ , НОУ «Академия родительского образования» www.aro-perm.ru , http://ovz.ipk74.ru/ , Л. Б. Осипова, Ю. Ю. Стахеева. http://www.ug.ru/archive	Гринько М.Н. Эффективные формы работы педагога дополнительного образования с семьей в современных социокультурных условиях / М.Н. // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5; URL: http://www.science-education.ru/119-14758

Таблица 2

**Формы совместной коррекционно-педагогической деятельности
инклюзивной организации и семьи**

Компоненты	Интеллектуальная область	Психологическая область	Культурная область
Мотивационно-личностный	Презентация детского сада	Беседа	Листовки Благодарственное письмо Открытка Встречи-знакомства
Гностический	Информационные стенды Анкета ИКТ-технологии (блоги педагогов)	Консультации Педагогические кейсы	Буклеты Вечера вопросов и ответов
Коммуникативно-деятельностный	Конкурсы Проектная деятельность Деловая игра	Коучинг Тренинг Семинары	День открытых дверей Мастер-класс
Компетентностный	Семейный клуб	Сказкотерапия Арт – терапия Круглый стол	Родительское собрание Памятки Семейные праздники

Родители готовы поддержать начинания педагогов, направленные на удовлетворение и развитие интересов, потребностей детей. Но современные родители – взрослые, образованные, имеющие жизненный опыт люди, умеющие анализировать ситуацию, поэтому в решении ряда проблем педагог обязан использовать педагогические инновации, новые нетрадиционные формы работы.

Конкурсы. Проведение разнообразных конкурсов позволяет укрепить взаимодействие образовательной организации с семьями воспитанников, активизировать педагогическое общение родителей с детьми. Важным моментом проведения конкурсов является соревновательный дух, который помогает объединиться родителям одной группы, повышает инициативность неактивных родителей. При подготовке конкурса необходимо определить цель проведения, участников, состав жюри, критерии оценки, награждение победителей. Необходимо заранее ознакомить родителей с положениями конкурса, дать достаточное количество времени на его подготовку. Эта интересная форма работы помогает родителям группы лучше познакомиться друг с другом, поделиться опытом семейного воспитания, активизировать творческое общение родителей с детьми.

Проектная деятельность. Проекты меняют роль воспитывающих взрослых в развитии партнерских отношений, помогают им учиться работать в «команде», овладеть способами коллективной мыслительной деятельности; освоить с помощью педагогов алгоритм создания проекта, отталкиваясь от потребностей ребенка; достичь позитивной открытости по отношению к педагогам, воспитанникам, родителям, к своей личности; объединить усилия педагогов, родителей и детей с целью реализации проекта.

«Круглый стол» с родителями. Цель: в нетрадиционной обстановке с обязательным участием специалистов обсудить с родителями актуальные проблемы воспитания. На заседание «круглого стола» приглашаются родители, письменно или устно выразившие желание участвовать в обсуждении той или другой темы со специалистами.

Деловые игры. Деловая игра – простор для творчества. Она максимально приближает участников игры к реальной обстановке, формирует навыки быстрого принятия педагогически верных решений, умение вовремя увидеть и исправить ошибку. Нет конкретной узко направленной схемы проведения деловых игр. Все зависит от компетентности, способностей и выдумки руководителей.

«Клубы» (семейные). Семейные клубы – это неформальные объединения родителей, созданные для решения практических задач воспитания. Обычно они организуются группой энтузиастов: педагогов и родителей. Деятельность семейных клубов основана на добровольных началах. В семейных клубах критически настроенным родителям становятся видны не только недостатки, но и достоинства собственных детей. Дети приобретают в семейных клубах ценный опыт общения с людьми разных характеров, оказываются в разных ролевых позициях (например, старшими, опытными – для малышей).

Семейный клуб – один из действенных каналов передачи, сохранения и развития ценностей семейной культуры, а также интересная и результативная форма взаимодействия детского сада с семьей. Объединяя разных по возрасту детей и воспитывающих взрослых (родителей, педагогов) клуб обеспечивает живую связь поколений, передачу всего лучшего, что есть у старшего поколения. Являясь неформальным источником просвещения, клуб воспитывает детей. При проектировании клубных встреч важно обеспечить единство трёх взаимосвязанных моментов: сообщение определённой информации – её ценностная интерпретация – побуждение участников встречи к практическому действию.

Вечера вопросов и ответов. Специфическая разновидность клубных встреч. Представляют собой концентрированную педагогическую

информацию по самым разнообразным вопросам, которые зачастую носят дискуссионный характер, и ответы на них нередко переходят в горячее, заинтересованное обсуждение. Роль вечеров вопросов и ответов в вооружении родителей педагогическими знаниями состоит не только в самих ответах, что само по себе очень важно, но также и в форме проведения этих вечеров. Они должны проходить как непринужденное, равноправное общение родителей и педагогов, как уроки педагогических раздумий.

Как организовать поступление вопросов от родителей? Обычно педагоги используют для этого родительские собрания, анкеты, всевозможные опросники. На родительских собраниях сообщают время проведения вечера вопросов и ответов, предоставляют возможность продумать вопросы и зафиксировать их на бумаге, также у родителей есть возможность продумать вопросы дома.

«*Встречи-знакомства*» – это встречи, целью которых является разностороннее знакомство семей воспитанников между собой и знакомство с педагогами, воспитывающими ребёнка в детском саду. Для этого можно использовать специальные методы:

1. «*Ассоциативный ряд*». Педагог пишет на висящем в комнате плакате какое-либо слово, служащее стимулом для творческого размышления родителей. Это опорное слово должно иметь непосредственное отношение к тематике встречи с родителями и затрагивать их эмоциональную сферу. Вопросительный знак и второе слово, являющееся пародией на первое, могут быть написаны рядом. Родителям предлагается в отведённое на встрече время продолжить этот ряд, придумывая новые ассоциации. Как правило, родители делают это охотно, не ожидая повторной стимуляции со стороны педагогов.

3. «*Язык фотографий*». Педагог раскладывает фотографии, непосредственно связанные с темой встречи. Каждый родитель выбирает одну фотографию и, назвав предварительно свои имя и фамилию, коротко комментирует свой выбор. При этом он высказывает возникшие у него в связи с фотографией ассоциации, мысли, чувства и устанавливает их связь с темой встречи.

4. «*Зеркало*». Педагоги вешают на стену заранее оформленный плакат и просят родителей по очереди представиться. Каждый родитель коротко рассказывает о себе, а педагоги в это время фиксируют его анкетные данные и увлечения на плакате.

5. «*Фамильная символика*». Педагоги предлагают каждому родителю нарисовать на визитной карточке около фамилии какой-либо рисунок, изображение или символ, с помощью которого другие участники могли бы лучше запомнить фамилию. В ходе выполнения задания родители

могут советоваться и помогать друг другу при рисовании. После того, как каждый участник нарисует свой символ, он поясняет, какая связь существует между нарисованным им символом и фамилией связь и др.

Организация семейных праздников – одна из действенных форм сотрудничества детей, педагогов и родителей, направленная на решение следующих задач: преодоление препятствий в общении взрослых и детей; развитие у воспитывающих взрослых способности понимать эмоциональные состояния и чувства детей; приобретение родителями опыта проведения семейных праздников, с опорой на рекомендации педагогов специалистов.

Мастер-классы. Мастер-класс особая форма презентации специалистом своего профессионального мастерства, с целью привлечения внимания родителей к актуальным проблемам воспитания детей средствами их решения. Такими специалистами могут оказаться и сами родители, работающие в названных сферах, а также педагоги учреждения и приглашенные специалисты.

Сказкотерапия. В настоящее время сказка стала все чаще использоваться в качестве терапевтического средства, которое призвано решать ряд разносторонних задач: обогащение внутреннего мира ребенка, определение модели поведения и нахождение выхода из проблемной ситуации (отношения между сверстниками, родителями и детьми и т.д.), коррекция психической и эмоционально-волевой сферы, развитие речи и т.д. Сказкотерапия может быть использована по отношению к любому ребенку. При этом данный вид терапии также создает условия для работы с детьми, имеющими поведенческие нарушения, особенности в психофизическом и эмоционально-волевом развитии. Это дети с нарушением слуха, зрения, интеллектуальной недостаточности, речи, аутистического спектра и др.

Арт-терапия в буквальном переводе с английского языка – «лечение искусством». Это уникальный метод естественного раскрытия личности, который с успехом применяется психотерапевтами, психологами, педагогами. Арт-терапия для школьников – занятия, которые дают возможность двум полушариям плодотворно трудиться. Работа направлена на то, чтобы осознать и исправить бессознательные комплексы и страхи.

Тренинги. Тренинги – это совокупность психотерапевтических, психокоррекционных и обучающих методов, направленных на развитие навыков самопознания и саморегуляции, обучения и межперсонального воздействия, коммуникативных и профессиональных умений. В процессе тренинга родители активно вовлекаются в специально разработанные

педагогом-психологом ситуации, позволяющие осознавать свои личностные ресурсы.

ИКТ-технологии. В условиях образовательного учреждения возможно, необходимо и целесообразно использовать ИКТ в различных видах образовательной деятельности, в том числе и при взаимодействии с родителями.

Главной целью внедрения информационных технологий является создание единого информационного пространства образовательного учреждения, системы, в которой задействованы и на информационном уровне связаны все участники учебно-воспитательного процесса: администрация, педагоги, воспитанники и их родители. Педагоги получили возможность профессионального общения. Использование электронных образовательных ресурсов в работе с детьми служит повышению познавательной мотивации воспитанников, наблюдается рост их достижений, ключевых компетентностей.

Организация образовательной среды и деятельности обучающихся с расстройствами аутистического спектра

Рекомендации по сопровождению детей с расстройствами аутистического спектра

Из-за неоднородности группы аутичных детей, диапазон различий в требуемом уровне и содержании образования максимально широк. Практикуемое индивидуальное обучение на дому не отвечает потребностям детей с аутизмом, более того способствует их вторичной аутизации (дефицит социальных впечатлений, ограничение контактов привычной домашней обстановкой). В настоящее время разработаны методы адаптации школьной среды и процесса обучения к возможностям и трудностям аутичных детей, которые купируют поведенческие проблемы, а также способствуют образованию форм адекватного поведения и облегчают усвоение адаптированной образовательной программы. Также ребенок должен иметь возможность наблюдать за образцами адекватного социального поведения других детей и, по возможности, следовать им.

Если учесть все особенности детей данной категории, то возникла необходимость в более качественной проработке условий и организационных форм включения такого обучающегося в общеобразовательную среду, продуманной и хорошо спланированной организационно-методической работы с педагогами.

Особое значение такой работы с ребенком и его окружением всеми участниками образовательного процесса принимает в том случае, если особый ребенок включается в общеобразовательное учреждение на этапе основной школы, поскольку система предметного обучения ставит существенно более трудные задачи адаптации перед самим ребенком. Опираясь на знание потребностей, особенностей развития и адаптации детей можно предположить по крайней мере три модели включения детей в общеобразовательное пространство школы. Это инклюзия, индивидуальное обучение по программе средней школы и третий вариант-обучение в специальном классе, состоящего из 5-6 детей с различными вариантами расстройства аутистического спектра.

Другим важным условием является наличие необходимой материально-технической базы. Материально-техническое обеспечение при проектировании образовательного процесса обучающихся с РАС должно отвечать не только общим, но и особым образовательным потребностям данной группы детей. Требования к материально-техническому обеспечению должны быть ориентированы не только на обучающегося, но и на всех участников процесса образования. Это обусловлено большей, чем в норме, необходимостью индивидуализацией образовательного процесса обучающихся.

Основная цель образовательной организации, перед которой стоит задача проектирования образовательного процесса обучающегося – создание специальных условий для усвоения учебных программ, развития и социальной адаптации таких обучающихся. Для этого необходимо создать оптимальные условия для развития позитивных возможностей каждого ребенка.

Проектирование образовательного процесса обучающегося в общеобразовательной школе требует создания индивидуального образовательного маршрута. Это система конкретных совместных действий администрации, основных педагогов, специалистов сопровождения и родителей в процессе включения ребенка с ОВЗ в образовательный процесс и составление индивидуальной адаптированной образовательной программы.

Главными задачами обучения детей является максимальная интеграция его в общество и воспитание адекватного к нему отношения со стороны сверстников. Учитель должен познакомиться с особенным ребёнком и его семьёй до начала учебного года, чтобы узнать его особенности и наладить контакт.

Большое значение в учебно-воспитательном процессе имеет индивидуальный подход к учащимся. Педагогам необходимо изучить личные дела детей, протоколы их обследования при поступлении в

школу, иметь представление о выраженности основного дефекта, о сопутствующих отклонениях, знать о физическом здоровье каждого, о социально-бытовых условиях жизни.

Для лучшего понимания ребенка с аутизмом, педагогу необходимо получить информацию об особенностях конкретного ребенка от специалистов сопровождения, от родителей, от самого ребенка, а так же воспользоваться характеристиками специалистов предыдущего образовательного учреждения. В том числе можно воспользоваться материалом видеозаписей, на которых ребенок принимает участие в занятиях, семейных или социальных мероприятиях.

Наблюдение за ребенком с расстройством аутистического спектра (следящая диагностика) – может дать информацию о возможностях учащегося, как в спонтанном поведении, так и в создаваемых ситуациях взаимодействия.

При этом важно ориентироваться на следующие параметры:

- более приемлемая для ребенка дистанция;
- излюбленные занятия, стереотипы действий в условиях, когда ребенок предоставлен сам себе;
- способы обследования окружающих предметов;
- наличие каких-либо стереотипов бытовых навыков;
- используется ли речь, и в каких целях;
- особенности поведения в ситуациях дискомфорта, страха;
- отношение ребенка к включению других людей в его занятия.

Выяснив для себя все эти моменты, можно приступать к организации среды и «включению» аутичного ребенка в образовательный процесс с учетом его индивидуальных особенностей развития.

Очень важно с первых дней пребывания в школе сформировать у детей интерес к занятиям, желание контактировать с окружающими и участвовать в совместной деятельности. Этому способствует внимательное отношение учителя к детям, готовность прийти на помощь, спокойный тон, поощрение малейших успехов.

Успех формирует у ребенка веру в себя, стимулирует его активность. Необходимо всемерно поддерживать хорошее отношение ребенка к занятиям. В этом должны большую помощь оказывать родители, по возможности участвуя в занятиях, расспрашивая детей о прошедших занятиях, при этом абсолютно исключив порицания за какие-либо неудачи.

При создании комфортных условий обучения ребенка в школе необходимо учитывать следующие требования:

1. Создание положительного эмоционального контакта с учителем и другими учащимися. Установление хорошего личного контакта с ребенком первостепенно в организации образовательной деятельности, так как эти дети не воспринимают фронтальную инструкцию для большой группы.

2. Создание благоприятной атмосферы в группе. Ребенку будет легче адаптироваться, если царит благожелательная и спокойная атмосфера.

3. Организация неформальных контактов в перерывах между занятиями. Для такого ребенка очень важно иметь возможность быть рядом с доброжелательными сверстниками, но это не обязательно означает «включение» ребенка в деятельность детей, на первых порах он может быть просто наблюдателем.

4. Учет личностных особенностей ребенка. Педагоги и психологи должны помнить о повышенной чувствительности, ранимости, возможно, брезгливости такого ребенка. Если такого рода «трудные впечатления» дозируются и находится адекватная замена неприемлемому проявлению, то тогда появляется возможность предотвращения срывов, проявлений страха, возникновения негативизма.

В то же время опыт показывает, что все-таки не стоит воспринимать возможные трудности как неизбежные. Нужно быть к ним готовыми и использовать запасной вариант. Часто страхи и негативизм ребенка связаны с предыдущими неудачами и слишком большим нажимом взрослых в обучении. Однако если педагог остается спокоен и предлагает ему адекватную помощь, то напряжение ребенка постепенно уходит, что позволяет ему ощутить себя успешным.

Иногда важно сначала создать для ребенка впечатление, что он справляется с заданием, а затем, уже на фоне этого «успеха», начинать действительную отработку навыка. Дети с трудом переносят свои «провалы», и, чтобы не множить дезорганизующий отрицательный опыт, нужно сглаживать эти неприятные впечатления.

Характерно, что более эффективно здесь будет не утешать и успокаивать аутичного ребенка, поскольку это может только концентрировать его на переживании неудачи, а положительно характеризовать процесс обучения, находя в действиях ученика все новые признаки продвижения вперед.

Организация учебного времени, использование стереотипов поведения. С помощью зрительно-пространственной организации среды можно не только спровоцировать ребенка на достаточно сложные действия, но и составить из них связную поведенческую цепочку.

Основной задачей взрослого при этом становится насыщение всех ее звеньев эмоциональным смыслом, объединение их логикой нашего взаимодействия с ребенком. При обдуманной организации силовые линии среды могут «вести» такого ребенка от одного занятия к другому и определять его действия в конкретном занятии.

Вовремя запущенный стереотип поведения поможет при необходимости экстренно справиться с поведенческой проблемой: отвлечь ребенка, сосредоточить его, успокоить; умелая стыковка цепи стереотипов вообще может уберечь ребенка от аффективных срывов — перевозбуждения, неожиданных импульсивных действий. Включить его в привычные формы поведения поможет начатое действие взрослого, заданный им знакомый ритм, пение, особое обозначающее их слово, картинка, вещь, прибаутка, декламация стихотворения.

Растерянность, тревога ребенка уменьшается, если аутичный ребенок четко усвоит, где находится его основное место для занятий, что он должен делать во всех других местах здания, где он бывает. Как правило, на это уходит немало времени, в некоторых случаях возможно использование схемы, плана школы.

Сохранение постоянства в пространственной организации жизни ребенка в школе поможет избежать многих поведенческих проблем.

При работе место для занятий должно быть организовано так, чтобы ничто не отвлекало аутичного ребенка, а его зрительное поле было максимально организовано. На рабочем столе должно находиться только то, что понадобится для выполнения одного задания, для проведения одного конкретного занятия. Остальные материалы педагог может держать под рукой на полке или в ящике, но вне зрительного поля ребенка, и доставать их по мере необходимости, а предыдущие убирать.

К школьному возрасту многие дети, имеющие проблемы аутистического спектра, хотят быть учениками и идти в школу. Практически все они имеют опыт индивидуального обучения и уже неплохо организуются на индивидуальных занятиях, тем не менее, их обучение в школе, в группе детей сначала может складываться не очень гладко. Не стоит стремиться, как можно скорее привести такого ребенка «в порядок», заставить его вести себя на уроке абсолютно правильно. Торопливость в данном случае даст обратный результат: в напряженной ситуации он может больше пугаться, замолкать, уходить в себя и совсем переставать соображать или, наоборот, активно протестовать, шуметь и отказываться от работы.

Ребенок также может начать искать отдых и защиту в привычной стереотипной активности. Надо помнить, что перевозбуждение, внешне

немотивированный смех или плач ребенка, связаны с его перегруженностью впечатлениями.

Для организации продуктивной образовательной деятельности учителю важно знать, что дети нуждаются в четком визуализированном распорядке дня и в понятных, выполнимых правилах поведения, которые будут распространяться на всех участников образовательного процесса. Практически все дети с РАС испытывают трудности, когда происходят изменения в привычном укладе жизни, в распорядке дня, перемены в знакомой обстановке, при смене видов деятельности.

Учителя могут минимизировать дискомфорт учеников следующим образом:

- размещать в фиксированном месте в начале дня (занятия) план работы (визуализированное расписание) на день (занятие);
- напоминать детям за пять минут и за одну минуту о смене вида деятельности;
- разрешить ребенку иметь при себе предмет, который помогает ему успокоиться (игрушку, фотографию и др.).

Для снятия стрессовой ситуации при перемещении по пространству образовательного учреждения, ребенка следует знакомить с пространством постепенно, начиная с одной комнаты, а затем постепенно увеличивать знакомую зону: игровая, столовая, гардероб, библиотека и т.д.

В дальнейшем можно привлекать других детей для помощи при перемещении ребенка по школе (в младших классах учитель может попросить всех учеников переходить из одного помещения в другое парами, в средних и старших классах ученик с аутизмом может сам выбрать ровесника, чтобы ходить вместе с ним).

Очень часто учащиеся испытывают трудности удержания позы, им трудно подолгу сидеть на одном месте или даже просто находиться в помещении продолжительный период времени.

Один из возможных подходов в такой ситуации – позволять детям вставать с места, двигаться по помещению, выполнять часть заданий лежа на полу и т.д. Кого-то очень выручит конторка, за которой можно будет поработать часть занятия. А некоторым ученикам достаточно позволить просто манипулировать каким-нибудь предметом в течение короткого времени.

На школьном этапе обучения большинству учащихся нужна помощь в организации своей школьной жизни: в поиске нужных материалов, поддержании порядка на парте, напоминания о том, что нужно принести в школу или забрать из школы. Можно прикреплять на парты памятки, индивидуальные расписания.

Многих учеников с аутизмом успокаивают привычные формы работы и предсказуемость ситуации. Нужно использовать приоритетные для ребенка формы деятельности для развития навыков социализации, коммуникации и учебной деятельности в целом.

Некоторые ученики нуждаются в паузах между заданиями, период их продуктивной деятельности составляет не более 15–20 минут. Бессмысленно заставлять их работать в такой ситуации. Можно предложить ребенку сменить форму деятельности: развивающая игра по теме урока, творческое задание, компьютерная игра, чтение книги по теме урока.

Можно дать ребенку возможность полежать в игровой зоне или пойти на перерыв в сопровождении тьютора.

Некоторым учащимся понадобятся перерывы с прогулками – они могут продолжаться от нескольких секунд до 5-10 минут. Некоторым ученикам нужно будет погулять вдоль коридора один или пару раз, а другим нужно разрешать сделать круг по классу. Можно предложить такую прогулку вместо физкультминутки всем ученикам в классе.

В школе для ребенка, необходим уголок (комната) для сенсорной разгрузки – зона для релаксации. В нем должен быть приглушенный свет и не должно быть ярких цветовых пятен. Вместо «уголка» в классе можно использовать ширму, которой учащийся может отгородиться от других детей.

Среди учащихся встречаются чрезвычайно сензитивные дети, они могут быть чувствительны к звукам. В таком случае ребенку лучше проводить большую часть урока в наушниках или с берушами, а задания ему предлагать в письменном виде или в виде рисунка.

По мере возможностей педагоги должны использовать интересы, навыки и области знаний ученика в качестве инструментов для его обучения.

Письмо от руки может быть огромным источником напряжения и проблем для детей с аутизмом. Некоторые учащиеся не могут писать от руки, их раздражает этот вид деятельности, а попытки заставить их приводят к двигательному-моторному и речевому возбуждению, часто к агрессии или аутоагрессии. Многие учащиеся могут писать, но им трудно это делать, почерк учеников может быть неряшливым и неразборчивым. Проблемы с письмом могут вызывать фрустрацию у учеников, дети могут негативно реагировать на любые задания, связанные с письмом от руки. Чтобы поддержать ученика, у которого есть проблемы с письмом от руки, учитель может поощрять его при каждой попытке что-то написать – слово, предложение или пару строк.

Учителя также могут разрешить ученику пользоваться компьютером, планшетом и другими средствами альтернативной коммуникации, если для данного ребенка это будет конструктивной формой деятельности.

Одной из особенностей развития детей являются речевые нарушения: отсутствие речи в целом, не сформированность спонтанной речи, эхолалии, неправильное использование личных местоимений, и окончаний, плохое согласование слов в роде, числе и падеже, отсутствие интонирования или своеобразная интонация. Дети испытывают трудности при построении высказываний. При этом такие учащиеся не пытаются компенсировать свои речевые проблемы с помощью невербальных средств коммуникации, мимики, жестов и, как правило, не понимают мимики и жестов окружающих.

Необходимо также отметить, что практически у всех детей не развита коммуникативная функция речи. Понимание чужой и собственной речи может быть очень затруднено. По некоторым данным трудности в речевой сфере связаны не с фонетическим и синтаксическим, а с семантическим уровнем, который обеспечивает способность понимать и придавать смысл речи, и с уровнем прагматики, связанным с возможностью использовать речь в коммуникативных целях. Подобные нарушения, безусловно, представляют собой большую проблему, требующую решения, поскольку снижают и без того ограниченные коммуникативные возможности аутичного ребенка и, как следствие этого, его адаптации в современном обществе.

Как поступать в таких случаях? Во-первых, инструкция по выполнению задания должна быть короткой, без непонятных ребенку слов и сложных логико-грамматических конструкций. Кроме того, каждую инструкцию по возможности нужно представлять не только через речевую сферу, но и со зрительной, и с тактильной опорой: слушаем, повторяем, смотрим, трогаем (водим пальцем, рукой и т.д.).

Важнейшие принципы построения совместной деятельности с ребенком (по Гальперину):

1. От совместного к самостоятельному – от деления функций между обучающим и обучаемым через постепенное сокращение роли обучающего к самостоятельному действию.

2. От внешне опосредованного к внутреннему – от действия с привлечением внешних материализованных опор внешней программы, через речевое опосредование к внутреннему, выполняемому в уме действию.

3. От развернутого к свернутому действию – от развернутого поэлементного выполнения и контроля действия к их свернутым формам.

Хорошей опорой для ребенка является образец действий других учащихся. Необходимо также отметить, что учащиеся с плохим пониманием речи также плохо понимают прочитанный текст вне зависимости от собственного качества чтения. Даже бегло читающие дети с недостаточным пониманием речи не могут пересказать текст, иногда и не могут ответить на вопросы. В таких случаях необходимо начинать с очень маленьких простых текстов, содержание которых опирается на жизненный опыт данного ребенка, разрешать ребятам пересказ текста, путем ответов на вопросы, в качестве опоры использовать сюжетные рисунки.

Многие дети имеют хорошую механическую память, и им достаточно бывает прочитать текст пару раз, после чего они могут рассказать его наизусть, все равно не понимая смысла. На первых порах такой «пересказ» может быть зачтен и оценен, однако механическое заучивание не дает в дальнейшем возможности понять подтекст, проанализировать условия задачи, выявить причинно-следственные связи в прочитанном материале.

Успешности понимания текстов способствует предварительная детальная проработка незнакомых слов и выражений дома или на дополнительных занятиях. Среди детей встречаются такие, которые часто отвлекаются и «не слышат» педагога. В некоторых случаях – это иллюзия. Учащиеся с РАС часто могут иметь в классе «отсутствующий» вид, однако при проверке выясняется, что ребенок усвоил учебный материал. В некоторых случаях требуется привлечь внимание ребенка подходящим именно ему способом: кого-то можно тронуть за плечо, кому-то дать в руку ручку, некоторых детей привлечет легкое постукивание по тетрадке или учебнику, некоторых – сказанные шепотом слова учителя. Иногда достаточно улыбки, кивка головы или наоборот, какого-то условного знака, обговоренного с ребенком заранее. При этом необходимо убедиться в том, что учащийся понимает задание и знает, что нужно делать.

Повышение голоса противопоказано ребенку, педагог ничего конструктивного не добьется, скорее, получит негативную реакцию. Такой учащийся скорее среагирует на шепотную речь или на символическую или письменную инструкцию. Многие дети испытывают трудности включения в задание. В таком случае, необходимо им помочь начать работать, т.е. начать работу вместе.

Если у педагогов возникают проблемы, связанные с нежелательным поведением ребенка, необходимо:

- обсудить проблемы ребенка с родителями, попросить их присутствовать на занятиях и продемонстрировать, как родителям удастся справиться с нежелательным поведением;

- обсудить проблемы со специалистами сопровождения на психолого-медико-педагогическом консилиуме, выработать совместную программу коррекции нежелательного поведения;

- рекомендовать родителям получить консультацию у специалистов ППМС-центров и/ или медиков с целью коррекции нежелательного поведения.

Имея небольшой опыт работы с ребенком, страдающим аутизмом, я хочу дать некоторые советы в помощь учителям для их обучения:

- старайтесь не трогать ребенка, он этого не любит.

- не стойте подолгу около него.

- старайтесь не производить резких громких звуков.

- при объяснении не повторяйте ваши слова в точности, если видите, что он не понял материал. Попробуйте ее переформулировать.

- не задавайте ему сложные громоздкие вопросы, просто разделите один большой вопрос на четыре маленьких.

- обеспечьте на каждый урок наглядные иллюстрации и индивидуальные карточки.

- не давайте ребенку одновременно несколько заданий. Нужно дать только одно задание и ограничить его выполнение определенным временем.

- контролируйте выполнение работы.

- всегда находите хоть маленькую частичку в результате, чтобы его похвалить.

- будьте внимательны к любым попыткам коммуникации.

- наберитесь терпения!

Дети с аутизмом скупы на выражение привязанности, новые навыки даются им с трудом. Зато успехи таких детей делают тебя по-настоящему счастливой: вы нужны им, как никто другой. Быть проводником между ребенком и обществом – это интересная профессия!

Организация работы специалистов с родителями обучающихся с расстройствами аутистического спектра

Вовлечение родителей в процесс обучения и коррекционно-развивающей работы – необходимое условие эффективной помощи детям. Цель работы с родителями – повышение родительской

компетентности для решения проблем обучения, воспитания и развития ребенка, эффективного взаимодействия семьи и школы.

Основные задачи работы с родителями:

- формирование адекватных детско-родительских отношений.
- формирование у родителей навыков работы с ребенком с целью их генерализации в условиях повседневной жизни.
- информационная поддержка по вопросам обучения и воспитания ребенка.
- психологическая поддержка. Консультирование родителей в рамках школы реализуется не как отдельная услуга, а как компонент комплексной помощи детям.

При работе с родителями используются различные формы и методы. На начальных этапах работы с ребенком используется метод анкетирования, опроса. Основная задача метода – анализ информации об особенностях и уровне развития ребенка, его интересах, характере и способах взаимодействия с окружающим миром. На основе результатов анкетирования совместно с родителем разрабатывается индивидуальная коррекционная программа, осуществляется постановка наиболее актуальных целей работы с ребенком. На последующих этапах обучения с помощью анкетирования осуществляется оценка динамики результатов оказываемой коррекционной помощи.

Эффективными формами работы с родителями являются: индивидуальное и групповое консультирование, занятия в триаде педагог-ребенок-родитель, детско-родительские группы, родительский клуб, совместные досуговые мероприятия.

Индивидуальное и групповое консультирование.

Целью консультирования чаще всего является выработка совместных с родителем решений по преодолению трудностей в обучении, воспитании и развитии детей, а также информирование по различным вопросам:

- особенностей развития детей;
- коррекции дезадаптивного поведения у детей;
- о способах взаимодействия с ребенком;
- о способах организации работы с ребенком в домашних условиях;
- о методах развития коммуникации, речи, социально-бытовых навыков;
- эффективных технологий оказания помощи детям;

Специалисты консультируют родителей по направлениям и формам планируемой коррекционной работы, об участии специалистов сопровождения, возможностях ребенка в освоении АООП НОО, о

трудностях, которые могут возникнуть в процессе обучения, а также в процессе его адаптации и социализации, о стратегиях их преодоления.

Задача специалистов школьной службы сопровождения – максимально привлечь родителей к участию в образовательном процессе, адекватно оценивать возможности своего ребенка, понимать его трудности и видеть ресурсы в решении поставленных задач обучения и воспитания, повысить мотивацию на сотрудничество со специалистами.

В процессе консультирования/информирования повышается родительская компетентность. Занятия в триаде педагог-ребенок-родитель направлены на формирование у родителей способов взаимодействия с ребенком, навыков работы с ним.

Эти умения вырабатываются в ходе наблюдения за проведением занятий и самостоятельной работы с ребенком на занятиях.

Детско-родительские группы.

Привлечение родителей к такой работе целесообразно для закрепления отрабатываемых на занятиях навыков. В результате совместных занятий родителей с детьми происходит формирование навыков взаимодействия с ребенком.

Родители учатся понимать состояние ребенка, контролировать свои эмоции, конструктивно взаимодействовать с ребенком. Осуществляется закрепление навыков, отрабатываемых с ребенком на занятиях.

Детско-родительские группы способствуют развитию рефлексии родителей. В результате родители непосредственно видят реальные возможности и трудности ребенка, что ребенок способен делать самостоятельно без избыточной поддержки взрослого. Родители начинают лучше понимать, где именно нужна его помощь, с какими проблемами нужно работать.

Главным результатом работы с родителями должна стать возможность переноса усваиваемых ребенком навыков в условия повседневной жизни, что будет способствовать адаптации и социализации ребенка.

Рекомендации

1. Помощь ребенку строится на основе предметов быта и бытовых ситуаций.
2. Родителям необходимо учитывать устанавливаемый самим ребенком ритм взаимодействия.
3. Взрослый должен проговаривать вслух все действия, производимые самим ребёнком и во время помощи ему.
4. Необходимо насыщать моменты контакта и обучения приятными развлечениями, ритмичными стишками и приговорками.

5. Родители должны в начале подключать ребенка к наиболее легким операциям и, многократно повторяя, постепенно усложнять их.

6. Все взрослые должны быть последовательны в действиях и общих требованиях к ребёнку.

7. При отказе ребенка от действия дать ему освоиться в новой или пугающей ситуации.

8. Родители не должны создавать условия гиперопеки, нужно дать возможность ребёнку действовать самому в тех ситуациях, в которых у него самого хорошо получается.

9. Прежде, чем требовать что-то, надо убедиться что ребенок может это выполнить, не оставляя его просьбы невыполненными.

10. Необходимо похвалой отмечать мельчайшие удачи ребенка, чтобы он понимал, за что его хвалят.

11. Родители должны терпеливо и последовательно, многократно повторяя, обучать ребёнка правилам поведения в быту и не отступать в дальнейшем от этих правил, постепенно добавляя и развивая новые навыки и умения.

Используемая литература:

1. Аксенова А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов / А. К. Аксенова. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 316с.

2. Бурачевская О. В. Дидактические игры как средство развития пространственных функций в конструктивной деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи / О. В. Бурачевская // Образование и воспитание. – 2016. – №1. – С. 22–25.

3. Бурханов А. И. Здоровьесберегающие аспекты в образовательных технологиях / А. И. Бурханов, Г. А. Кропотова // Управление вузом как сложной распределенной системой в условиях внедрения новых технологий в образовании : матер. Рос. науч.-практ. конф. (февраль-апрель 2007 г.). – Уфа : Восточный университет, 2008. – 248 с.

4. Жизнь и труд людей на Южном Урале: иллюстрированное приложение к программно-методическому комплексу «НАШ ДОМ – ЮЖНЫЙ УРАЛ». – Челябинск : Челябинское областное отделение Российского детского фонда, АБРИС, 2014. – 100с.

5. Игровые технологии на уроках русского языка. Авт.-сост. В. Н. Пташкина. – Волгоград, 2011.

6. Использование методов сказкотерапии в условиях семейного воспитания. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: //URL:<http://www.kazedu.kz/referat/138651>

7. Кащенко В. П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 304 с.

8. Мирская Н. Б. Профилактика нарушений зрения у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Лекции профессоров московского института коррекционной педагогики. – М. : Экзамен, 2002. С.1–2.

9. Реализуем ФГОС ДО: модельная адаптированная образовательная программа для детей с задержкой психического развития: Методические рекомендации для педагогов ДОУ / Г. Н. Лаврова, Н. А. Тулупова, С. М. Кошкина, Л. Падерина; под ред. Г. В. Яковлевой. – Челябинск : ЧИППКРО, 2017. – 210с.

10. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И., Переслени, Л. И. Солнцева и др./ Под ред.Л. В. Кузнецовой. – М. : Академия, 2002. – 412с.

11. Саватеева С. С. Как помочь ребенку сохранить хорошее зрение. – М. : «Вента-Граф», 2004. – С.7–8, С.24.

12. Семенович М. Л., Гончаренко М. С., Манелис Н. Г., Стальмахович О. В. Адаптация адаптированной образовательной программы обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации. – М. : ГБОУ ВПО МГППУ, 2016. – 177 с.

13. Семаго Н. Я. Сравнительный анализ структуры познавательной деятельности детей с вариантами отклоняющегося развития / Н. Я. Семаго // Сб. трудов Академии, посв.75-летию АКП и ПРО. – М. : Изд-во АКП и ПРО РФ, 2003. – 93с.

14. Семейная педегогика: Учебно-методическое пособие. / Сост. канд. психол. наук, доцент кафедры дошк. пед. Н. В. Куш. – Глазов, 2011.

15. Солодянкина О. В. «Сотрудничество дошкольного учреждения с семьей, пособие для работников ДОУ». – М. : Изд. «Аркти», 2012.

16. Социальные технологии с детьми-инвалидами // Учебное пособие для студентов вузов. – М. : АНО, «СПО» «СОТИС», 2012.

17. Федеральный закон от 29.12.2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»

18. Хаустов А. В., Богорад П. Л., Загуменная О. В., Козорез А. И., Панцырь С. Н., Никитина Ю. В., Стальмахович О. В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А. В. – М. : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 125с.

19. Хотылева Т. Ю. Особенности организации образовательного процесса в начальной школе для детей с РАС Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков МГППУ/ «Аутизм и нарушения развития». – 2014. – №1.

20. Шевченко С. Г. Коррекционно-развивающее обучение. Организационно-педагогические аспекты. – М., 2001. – 136с.
21. Шевчук Л. Е. Обучение учащихся с особенностями развития: учебник / Л. Е. Шевчук. – Челябинск : Изд-во «Образование», 2014. – 199 с.
22. Шипицына Л. М. Современные тенденции развития специального образования в России / Л.М. Шипицына // Материалы междунар. науч.-практич. конф. «Актуальные проблемы интегрированного обучения». – М. : Права человека, 2001. – С. 56–61.
23. Шипицына Л. М. Актуальные аспекты интегрированного обучения детей с проблемами развития в России / Л. М. Шипицына // Материалы междунар. семинара «Интегрированное обучение: проблемы и перспективы». – СПб: Образование, 1996. – С. 19-20.
24. Щербакова Ю. В. Специальная психология: учебное пособие / Ю. В. Щербакова. – М. : Издательство РИОР, 2016. – 80 с.
25. Щербанёва Е. А. Занимательная экология. Комплект рабочих листов для занятий с детьми 3-4 лет / Е. А. Щербанёва. – 2015.
26. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельность учащихся в учебном процессе. – М. : Просвещение, 1979.
27. Экологическое воспитание дошкольников в процессе ознакомления с природой родного края [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://www.bestreferat.ru/referat-214450.html>
28. Яковлева Г.В. Основы проектирования и особенности развивающей предметно-пространственной среды для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Наука и инновации в XXI веке: актуальные вопросы, открытия и достижения: сборник статей V Международной научно-практической конференции. В 2-х ч. 2017. – С. 191-198
29. Яковлева Г. В., Лаврова Г. Н. Организация интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья: методические рекомендации / Г. В. Яковлева, Г. Н. Лаврова. – Челябинск : Пронто, 2013. – 225с.
30. Яковлева Г. В., Солодкова М. И., Лаврова Г. Н., Копытова А. В. Методические рекомендации по проектированию адаптированных образовательных программ для детей дошкольного возраста с ОВ / Г. В. Яковлева, М. И. Солодкова, Г. Н. Лаврова, Г. Н. Копытова. – Челябинск : ЧИППКРО, 2014. – 281с.

Направленность и содержание адаптированной образовательной программы
в условиях Федеральных государственных образовательных стандартов образования обучающихся с
ограниченными возможностями здоровья

Целевой профиль направленности сопровождения	Содержание программ обучения и воспитания	Формы сопровождения		Технологии специального сопровождения и образования
		научно-методическое	социокультурное	
Воспитательный	Организация познавательной , речевой и предметно-практической деятельности обучающихся с ОВЗ	Обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми познавательной деятельности	В основе программы-ключевые воспитательные задачи базовые национальные ценности Российского общества	Здоровьесберегающие, игровые технологии активного обучения, поликультурное образование
Диагностическо-консультативный	Гибкость смены образовательного маршрута, программ и условий получения образования обучающимися на основе комплексной оценки личностных, метапредметных и предметных результатов освоения программ	Применение современных методов диагностирование достижения детей и воспитанников , осуществление педагогического сопровождения процессов социализации и профессионального самоопределения	Формирование общей культуры взаимодействия с учреждениями культуры по реализации просветительской работы с лицами с ОВЗ и их семьями	Здоровьесберегающие, игровые, гуманитарные, ИКТ технологии

Информационно-просветительский	Система знаний, опыт разнообразной деятельности и эмоционально личностного отношения к окружающему социальному и природному миру	Осуществление учебных занятий для углубленного изучения отдельных обязательных учебных предметов	Формирование общей культуры , обеспечивающей разностороннее развитие личности (нравственно – эстетическое, социально – личностное, интеллектуальное, физическое)	Здоровьесберегающие, технологии воспитания и социализации
Лечебно-оздоровительный	Формирование двигательной активности с учетом возрастных, психологических и иных особенностей, развитие потребности занятиях физической культуры и спортом	Введение учебных курсов, обеспечивающих удовлетворение особых образовательных потребностей и необходимую коррекцию недостатков психическом и (или) физическом развитии	В период каникул используются возможности организации отдыха детей и их оздоровления, тематических лагерных смен, летних школ	Здоровьесберегающие, игровые технологии
Педагогический	Формирование основ учебной деятельности. Осуществление учебных занятий, обеспечивающих различные интересы обучающихся	Создание специальных условий для получения образования в соответствии с возрастными, индивидуальными особенностями	Выявление развития способностей обучающихся через систему клубов, секций, студий и кружков, организацию общественно –	Здоровьесберегающие, разноуровневое обучение, игровые, ТРИЗ

			полезной деятельности	
Профилактический	Охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их социального и эмоционального благополучия	Разнообразие развивающих и учебных ситуации, благоприятных для развития личности и способностей ребенка	Пробуждение в обучающихся желания заботиться о своем здоровье путем соблюдения правил здорового образа жизни	Здоровьесберегающие, игровые
Психологический	Определение путей и способов достижения социально желаемого уровня личностного и познавательного развития	Разнообразие организационных форм, обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов	Осуществление психологического просвещения педагогов и родителей по вопросам особенностей психического развития детей с разными типами нарушенного развития	Здоровьесберегающие, технологии поликультурного образования, гуманитарные
Развивающе-коррекционный	Общекультурное и личностное развитие обучающихся в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно нравственными и социокультурными ценностями	Увеличение количества учебных часов, отводимых для изучения отдельных учебных предметов обязательной части	Осуществление внеурочной деятельности с использованием возможностей организаций дополнительного образования,	Здоровьесберегающие, технологии специального образования, игровые

			организаций культуры и спорта	
Социально-правовой	Формирование основ гражданской идентичности и мировоззрения в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно нравственными и социокультурными ценностями	Введение учебных курсов для факультативного изучения отдельных учебных предметов	Расширение социального опыта и социальных контактов обучающихся , в том числе со сверстниками , не имеющими ограничений здоровья	Здоровьесберегающие ,развивающее образование, технологии активного обучения
Экспертный	Участие педагогических работников, родителей и общественности в разработке, проектировании и развитии социальной среды внутри организации, а также в формировании и реализации индивидуальных образовательных маршрутов	Реализация учебных программ различных курсов, содействующих созданию благоприятных условий для индивидуального развития и нравственного формирования личности детей , воспитанников	Поддержка родителей (законных представителей) В воспитании обучающихся, охране и укреплении их здоровья, в вовлечении семей в образовательную деятельность	Здоровьесберегающие, гуманитарные, ИКТ технологии

Игры, стимулирующие развитие речемыслительной и самостоятельной деятельности обучающихся

В нашей картотеке 20 игр на развитие речемыслительной деятельности и 15 игр на развитие самостоятельной деятельности обучающихся.

Приведем примеры игр на развитие речемыслительной деятельности детей.

1. «Разные слова»

Эта игра позволяет ребенку увидеть «похожесть» друг на друга самых разнообразных предметов, объектов, явлений, способствует развитию наблюдательности и умения познавать многоплановую сущность окружающей действительности.

Вариант 1. «Подбор прилагательных»

Эта игра интересна детям любого возраста, имеет несколько степеней сложности игры: малышам необходим наглядный единичный образ, старшим детям – словесный и не менее 2-3 образов. Содержание же игры заключается в следующем: ведущий показывает игрушку, картинку или называет слово, а участники по очереди называют как можно больше признаков, соответствующих предложенному объекту. Выигрывает тот, кто назовет для каждого из предъявленных предметов как можно больше признаков. Например, «собака» – большая, лохматая, добрая, веселая, охотничья, старая.

Вариант 2. «Что бывает?»

Эта игра похожа на предыдущую, отличие состоит в том, что к исходному слову-прилагательному подбирают существительное. Например, «зеленый» – помидор, ель, трава, дом.

В последующем детям можно предложить назвать все, что бывает веселым, грустным, злым, добрым, тихим, громким, пушистым, гладким, холодным, шершавым, колючим, быстрым, скользким, удивленным, спокойным, торжественным, шаловливым, смешным, таинственным, светлым и пр. При этом необходимо удостовериться, что смысл слова понимается и ребенком, и взрослым идентично.

Вариант 3. «Узнавание»

Цель игры – узнать предмет, объект по группе прилагательных или по группе слов-действий. Предлагаемые в качестве исходной опоры слова должны быть связаны с чувственным и практическим опытом ребенка. Например, «зеленая, кудрявая, стройная, белоствольная» – береза; «сверкает, землю согревает, тьму разгоняет» – солнце.

Игры со словами нужно постепенно усложнять, не только увеличивая словарный запас ребенка, но и тренируя у него способность легко находить нужное слово. Чтобы ребенок без особых затруднений «вычерпывал» из памяти необходимое слово, надо разнообразить варианты игр («Какое

бывает?», «Что делает?»). В дальнейшем основным правилом таких игр становится отсутствие повторов.

Важно сочетать разные методы, но учитывать особенности учеников (в зависимости от дефектной зоны и ведущего анализатора), это определяет учитель путем наблюдения за учениками. В зависимости от характера учебного материала и особенностей его усвоения школьниками учитель выбирает те или иные методы для конкретного урока.

Вариант 4. «Цепочка слов»

Эта игра используется с детьми старшего младшего школьного возраста и проводится в словесном варианте. Суть игры заключается в подборе слов – существительных и прилагательных, характеризующих какой-либо объект сходными качественными признаками (холодный – ветер, мороженое, вода, батарея; мокрый – одежда, волосы, бумага, асфальт; не умеет плавать — кирпич, земля, шуруп и т. п.). То есть дети составляют своеобразный «поезд» из слов, где слова-вагончики соединены между собой. Например, исходное слово — «кошка».

Кошка бывает какая?

Пушистая, ласковая, разноцветная...

Что еще бывает разноцветным?

Радуга, платье, телевизор...

Каким еще может быть платье?

Шелковым, новым, прямым...

Что еще может быть прямым?

Линия, дорога, взгляд... и т. д.

Вариант 5. «Кто что делает»

Эта игра обогащает лексический запас детей словами-действиями (глаголами). В рамках этого варианта существует несколько способов организации игрового действия.

а) Для игры необходим набор предметных карточек. Детям показывают картинки (по одной) и задают вопросы: «Что с этим можно делать? Для чего это нужно?»

Можно поступить и следующим образом: задать вопросы, отражающие конкретное использование предмета, а дети указывают на ту или иную картинку. Например: «Что можно повесить на стену? Из чего можно связать шарф? Где можно спрятаться от дождя? Кто дом сторожит? Что можно читать? Кто мышью ловит? Как узнать, сколько времени? Чем гвозди забивать?»

б) Со школьниками игра может проводиться без наглядной основы. Ведущий называет предмет, явление, объект, а игроки по очереди называют действие, выполняемое этим объектом, и слово-существительное для следующего игрока. Например, ведущий говорит: «Машина». Ребенок отвечает: «Едет. Художник». Следующий игрок: «Рисует. Рука» и т. д. В дальнейшем к одному слову-существительному придумывают несколько глаголов. Например, «ветер» — воет, пыль поднимает, листья срывает, парус надувает, крылья ветряной мельницы вертит, освежает, тучи разгоняет и т. п.

в) Игру можно усложнить за счет жестов, мимики, пантомимики. Задача детей – назвать деятельность по одному или нескольким действиям. Например, взрослый поднимает обе руки – это действие может обозначать и поднятие какого-либо предмета, и вывешивание белья на веревку, и пр.; или поднимает руку, один палец кладет на нижний правый угол воображаемой страницы, переворачивая ее – это может обозначать либо чтение книги, либо просмотр тетради, журнала.

г) Более сложный вариант игры заключается в совмещении словесных описаний и неречевых средств выразительности. Для организации игрового действия необходимы мягкие игрушки – кошка и собака. После того как дети познакомились с ними – рассмотрели, поиграли, – предложите описать их внешний вид, повадки, местожитительство, показать, что делает кошка, когда ее гладят. Когда она видит мышку? Когда видит нитку с бантиком? Когда видит собаку? Что еще умеет делать кошка? Что умеет собака? Как она ведет себя, когда видит кошку? Хозяина? Когда получает кусок мяса?

2. «Добавление»

Это игровое упражнение имеет несколько вариантов разной степени сложности. Дети младшего возраста привлекаются к договариванию слов во фразах и предложениях, а старшие – самостоятельно осуществляют лексический отбор.

Вариант 1. «Пропущенные слова».

Вы произносите предложение, а ребенок вставляет пропущенное слово. Например: «На пороге сидела и жалобно мяукала ...»; «Кошка поймала в саду ...»; «Шерсть у кошки ..., коготки ...»; «Дождик прошел, и из-за туч показалось ...»; «Дворник взял метлу, он будет ...»; «Пришел почтальон, он принес ...». В дальнейшем ребенок и взрослый могут поменяться ролями: ребенок придумывает предложение, а взрослый заканчивает его.

Вариант 2. «Распространение предложений».

Детям предлагают закончить начатое взрослым предложение, опираясь на наводящие вопросы. Например: «Дети идут ... (куда? зачем?)», «Садовник поливает ... (что? где? когда? зачем?) и т. п. В дальнейшем распространение осуществляется детьми самостоятельно, без помощи ориентирующих вопросов.

Вариант 3. «Добавление придаточных предложений».

Этот вариант, помимо обогащения грамматического опыта, может служить своеобразным тестом, позволяющим выявить тревожность ребенка по отношению к различным жизненным ситуациям. Например, взрослый говорит: «Сегодня надо затопить печь, потому что ...»; «Коля не пошел сегодня в детский сад потому, что ...»; «Мама сказала дочке, что ...»; «Мы завтра пойдем в лес, если ...».

Вариант 4. «Синонимические ряды».

Перед тем как начать игру, вместе с детьми выясните значение, сходство и отличие по содержанию слов, которые предполагается использовать. Например, что обозначают, чем похожи и отличаются следующие слова: «бор

– лес – роща»; «дом – терем – дворец»; «большой – огромный – громадный». После этого вместе придумайте и назовите слова, обозначающие разные названия леса, жилищ, величины, и объясните их содержание. Так в словарный запас ребят войдут слова, имеющие тонкие оттенки значений. В следующий раз попытайтесь охарактеризовать более сложные слова, например «шорох – лепет – шелест – шум», и предложите детям подумать, каким словом лучше передать тревогу человека, вслушивающегося в тишину ночного леса. (Скорее всего, ребята выберут слово «шорох».) Какое слово, «лепет» или «шелест», точнее передает разговор листьев утром, в первых лучах ласкового солнца? А для тихого, печального вечера подойдет «шорох» или «шелест»? Перед близкой грозой, под бурным ветром листья «шумят» или «шелестят»? Тут важное значение имеет не только различие в смысловых оттенках слов, но и в их звучании. Например, слово «шорох» таит в себе возможность передавать состояние тревоги (столкновение шипящего «ш» и глухого «х» с резким «р»), а слово «лепет» – что-то нежное, мягкое, ласковое, заключенное в звучании мягких «л» и «п» перед гласным «е».

Подобным образом можно помочь детям осознать и то, как выражают отношение различные суффиксы и приставки (не называя детям этих терминов). Например, словесный ряд: борода – бородушка – бородка – бородаща. Как назвать бороду Деда Мороза, который приносит новогодние подарки? А бороду нечесаного и страшноватого Лешего? А как лучше сказать про нарядного петуха? А про доктора Айболита? В дальнейшем, когда подобные задания не будут вызывать у детей затруднений, можно варьировать содержание заданий.

Вариант 5. «Иносказание».

Игроки загадывают слово, к которому можно подобрать несколько синонимов. Каждый игрок предлагает водящему свой вариант предложения, в котором вместо задуманного слова используется его синоним. По этим предложениям нужно догадаться, какое слово загадано. Например, задумано

слово «холодный». Варианты предложений, придуманных детьми, могут быть такими: «Сегодня прохладный день»; «В стакане ледяной сок» и т. п. Если водящий затрудняется назвать исходное слово, оно либо называется, и совместно обсуждаются причины, приведшие к неудаче, либо слово меняется и загадывается другое.

3. «Фильм»

Это упражнение позволяет детям осмыслить и закрепить в опыте последовательность действий.

Содержание занятия состоит в следующем: называется какая-либо ситуация, а ребенок пытается вычленить последовательность действий, из которых она состоит. Например, ситуация «мальчик удит рыбу» – приготовил удилище, леску, крючок, поплавок; накопал червей; пришел на берег; надел червяка на крючок; забросил удочку; смотрел на поплавок и т. д. С детьми младшего возраста эта игра может проводиться с использованием картинок,

отражающих процессуальную последовательность действий, количество которых постепенно увеличивается.

Дети старшего возраста могут не только называть последовательность действий, но и передавать их с помощью движений и мимики.

Ситуации, процессы могут быть самыми разнообразными: жарим яичницу, варим борщ, гуляем с собакой, садим лук, смотрим телевизор. Сложность предлагаемых детям для расчленения на чередующиеся этапы процессов и ситуаций зависит от возраста.

У малышей количество последовательных действий не должно превышать 2–3, у старших – не более 8–10.

4. «Что от чего».

В этой игре ребенок отыскивает и называет предмет, сначала на основе нескольких, предъявляемых им частей, а затем по одной из них. Например, циферблат, стрелки, маятник – часы; ствол, ветви, сучья, листья – дерево. Постепенно переходят к словесному варианту игры: по названию одной из частей дети отыскивают предметы, находящиеся в непосредственном окружении, а в дальнейшем и вне его, то есть опираясь на предшествующий опыт. В итоге ребята приходят к выводу о том, что один элемент может быть частью различных объектов. Например, листок – у книги, дерева, тетрадки; ручка – у бокала, кувшина, двери, человека и пр.

С возрастом усложняются правила игры: детям можно предлагать пары слов (например, дом – крыша; лес – магазин; воспитатель – мама; ложка – вилка; хлеб – крошка; шуба – шапка; лиса – нора; роза – шипы; дерево – земля и т. п.), а они устанавливают между ними связь – является ли один из названных объектов частью другого, или нет? Дети могут просто отвечать «да» и «нет» или полностью аргументировать свой ответ. Интересно проходит эта игра, если детей несколько, они делятся на пары и придумывают название какого-либо предмета. Если в образовавшейся паре один из объектов будет «независимым», то есть не являющимся частью предмета, придуманного партнером, то дети имеют возможность разбить свою пару и образовать новую, присоединившись к тому ребенку, название предмета которого будет для него зависимым, значимым. Когда взаимосвязь найдена, дети могут взяться за руки — это и будет сигналом к завершению задания.

В дальнейшем можно использовать и такой вариант: называется какой-либо предмет, а дети, аргументируя свой ответ, предлагают возможные для него взаимосвязи. Например, куда (во что) может входить (частью чего может быть) ботинок – в лужу (когда в нее ступишь), в шкаф (когда он стоит там и ждет, что его наденут), в ногу (когда его обувают), в магазин (там его продают); карандаш, конверт, шуруп, клетка, мыло, врач, лестница и т. п.

*Упражнения для снятия утомления с глаз, статического напряжения,
расслабления зрительной системы*

- закрыть глаза, расслабить веки;
- направить, расфокусировать взгляд на горизонт или другой удалённый объект, не раздражающий глаза;
- посмотреть по горизонтали справа – налево, слева – направо;
- посмотреть вниз, вверх, задерживаясь в каждой позиции на 2-5 сек.;
- поочерёдно посмотреть в правый верхний угол, затем в левый нижний, левый верхний и правый нижний угол, задерживаясь в каждой позиции на 1-5 сек.;
- круговые, вращательные движения по часовой и против часовой стрелки;
- смотреть прямо перед собой, перевести взгляд на зрительный ориентир, расположенный по средней линии лица на расстоянии 25-30 см., зафиксировать взгляд;
- моргание;
- крепко зажмуриться;
- смотреть обоими глазами на палец, постепенно отдалять и приближать палец к глазам;
- «нарисовать» глазами восьмёрку, сначала расположенную вертикально, затем горизонтально.

*Упражнения для улучшения циркуляции крови и внутриглазной
жидкости в органе зрения*

- плотно закрыть глаза на 3 – 5 сек. Повторить 6 – 8 раз;
- закрыть глаза. Тремя пальцами слегка надавливать на глазное яблоко;
- закрыть глаза. Массировать глаза указательными пальцами;
- быстро моргать в течение 1 мин.;
- соединить рёбра ладоней и мизинцы. Наклонить голову, ладони положить на закрытые глаза (1 мин.)
- легко помассировать ладонями глаза. Чередовать надавливания, вращения, поглаживания и вибрации (1-2 мин.)

Упражнения для тренировки аккомодационных мышц

- смотреть прямо перед собой, перевести взгляд на зрительный ориентир, расположенный по средней линии лица на расстоянии 25-30 см., зафиксировать взгляд;
- обоими глазами смотреть на указательный палец левой руки, вытянутой вперёд, постепенно приближать палец к носу;
- вытянуть руку с поднятым указательным пальцем вперёд. Поочерёдно переводить взгляд с кончика пальца на линию горизонта или на любую удалённую точку, задерживаясь в каждом положении на 2-3 сек.;
- попеременно переводить взгляд с кончика носа на линию горизонта или удалённую точку.

Упражнения для развития остроты зрения амблиопичного глаза

- чередование крепкого зажмуривания и широкого открывания глаз;
- сортировка мелких предметов по форме и цвету;
- закрыть глаза, массировать их круговыми движениями;
- смотреть прямо перед собой, перевести взгляд на зрительный ориентир, расположенный по средней линии лица на расстоянии 25 -30 см., зафиксировать взгляд;
- обоими глазами смотреть на указательный палец левой руки, вытянутой вперёд, постепенно приближать палец к носу.

Упражнения для формирования сложных движений глазных мышц, улучшения координации движений глаз и головы

- не поворачивая головы посмотреть вверх, вниз, вправо, влево;
 - поднять голову вверх, круговые движения глазами по часовой стрелке и против часовой стрелки;
 - поочерёдно смотреть на левый носок ноги и на потолок,
 - в руках предмет, поднять его на уровень глаз, опустить вниз.
- Обоими глазами следить за предметом;
- двигать руками с предметом вправо – влево. Обоими глазами следить за ним.