Министерство образования и науки
Самарской области

Государственное бюджетное учреждение
дополнительного профессионального
образования Самарской области
«Центр специального образования»

ПРАКТИКА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В САМАРСКОМ РЕГИОНЕ

№ 02 – 2019

Самара

Практика инклюзивного образования в Самарском регионе № 02 – 2019 г.

Электронный периодический журнал

Издается согласно Государственному заданию министерства образования и науки Самарской области один раз в два месяца

Учредитель — Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования Самарской области «Центр специального образования»

Директор — Низовцева О. О., кандидат медицинских наук

443034 г. Самара, ул. Металлистов, 61А

тел/факс: (846) 312-11-36

crso@yandex.ru

www.csoso.ru

Редакционная коллегия:

Фахреева Г. Н., заместитель директора по учебно-методической работе, ответственный редактор;

Брыткова Е. В., заведующая отделом сопровождения инклюзивного образования;

Морозова Е. В., заведующая Лабораторией специальной помощи детям раннего и дошкольного возраста;

Мартынова И. И., к. п. н., методист отдела сопровождения инклюзивного образования.

Компьютерная верстка: Юлина Л.С., методист отдела сопровождения инклюзивного образования

Содержание номера

От редакции… 5

Раздел 1. Воспитание и обучение детей с расстройствами аутистического спектра..... 6

Коровина О. Е. Основное содержание психологической коррекции развития детей с расстройствами аутистического спектра..... 6

Кондратьева Н.В. Основные аспекты организации психолого-педагогического сопровождения обучающегося с расстройствами аутистического спектра..... 14

Кудренко Т.А. Формирование коммуникативного поведения у обучающихся с расстройствами аутистического спектра 21

Артамонова М.Г. Особенности формирования графомоторных навыков у обучающихся начальной школы с расстройством аутистического спектра..... 26

Кочеткова И.И. Работа с текстом на уроках чтения со старшими школьниками с аутистическими расстройствами 32

Игнатова И. Н. Психолого-педагогические особенности организации уроков географии в классе с обучающимися с расстройствами аутистического спектра..... 38

Никитенко О. А. Формирование учебного поведения у школьников с расстройствами аутистического спектра, обучающихся на дому..... 43

Дрягина Ю.В., Черезова Т.А. Особенности организации выполнения домашнего задания с младшими школьниками с расстройствами аутистического спектра 48

Трифонова Г.В. Роль хороводных игр в развитии младших школьников с расстройствами аутистического спектра 53

Буянкина В.Ю., Лобанова О.А. Использование пальчиковых красок в коррекционной работе с младшими школьниками с расстройствами аутистического спектра 58

Раздел 2. Воспитание и обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития..... 62

Брыткова Е.В. Образовательная деятельность обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития: тенденции, перспективы, риски.... 62

Ситникова К.О. Модель психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся с ТМНР 68

Писчасова М.И. Способы альтернативной коммуникации в работе с детьми с ТМНР 74

Бердинских М.Е. Формирование коммуникативных навыков у детей с ТМНР на уроках 76

Кузьмина А.В. Формирование навыков чтения у учащихся с тяжелыми множественными нарушениями в развитии 81

Писарева О.А. Формирование коммуникативных навыков обучающихся с ТМНР на логопедических занятиях 84

Витченко М.В. Формирование зрительно-моторных умений обучающихся с ТМНР на логопедических занятиях 89

Старухина Е. Ю. Формирование базовых представлений, умений у детей с множественными нарушениями развития как условие обучения их практической математике 95

Тропынина Е. Ю. Формирование жизненных компетенций у детей с ТМНР на уроках социально-бытовой ориентировки 99

Тургина Н. В. Формирование элементарных трудовых умений и навыков у учащихся с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) на уроках подготовки младшего обслуживающего персонала 103

Раздел 3. Воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья дошкольного возраста 107

Лисовая Н.В. Комплекс общеразвивающих упражнений для детей с ограниченными возможностями здоровья 6–7 лет (лексическая тема «комнатные растения») 107

Яркина Е.Н. Использование сенсорных игр со светофильтрами для развития дошкольников с нарушениями речи 115

От редакции

Государственная политика Российской Федерации направлена на то, чтобы сориентировать систему образования, от службы ранней помощи до вуза, на развитие инклюзивного процесса в своих организациях, удержание ценности любого человека и его права на получение образования, необходимого для самостоятельного вхождения в общество и получение профессии.

Развитию инклюзивных процессов способствует и введение Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), что позволило удовлетворить социальный запрос на вариативность специальных образовательных условий для представителей различных нозологических групп с учетом выраженности нарушений.

В Самарской области наиболее остро стоит вопрос организации образования детей с расстройствами аутистического спектра и детей с тяжелыми и(или) множественными нарушениями развития, получающих образование вне системы специального образования. Определенный успешный опыт педагогической работы с детьми обозначенных групп накоплен учителями, воспитателями, узкими специалистами психолого-педагогического сопровождения школ-интернатов для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья Самарской области. Этот опыт был обобщен в ходе работы семинаров-практикумов, состоявшихся весной 2018 года на базе школ-интернатов № 111 и № 115 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья г.о. Самара.

Часть материалов семинаров-практикумов «Организационно-методическое сопровождение обеспечения образовательного процесса детей с тяжелыми множественными нарушениями развития» и «Комплексное сопровождение обучающихся с расстройством аутистического спектра: проблемы и перспективы» представлены в этом выпуске журнала.

Фахреева Г.Н., ответственный редактор
журнала «Практика инклюзивного образования в Самарском регионе»

Раздел 1. Воспитание и обучение детей с расстройствами аутистического спектра

Основное содержание психологической коррекции развития детей с расстройствами аутистического спектра

Коровина О. Е., к.пс.н., доцент кафедры общей и социальной психологии СФ ГАОУ ВО МГПУ

В условиях модернизации системы образования РФ поднимается проблема обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях общеобразовательной школы. Приоритетным направлением государственной политики в сфере образования является инклюзивное образование детей с ОВЗ.

Однако на сегодняшний день школа испытывает трудности по предоставлению качественных образовательных услуг детям с ОВЗ. Это связано с недостаточной разработанностью концептуально-методологической основы психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. Одной из наиболее сложных проблем является сопровождение категории детей с расстройством аутистического спектра (РАС).

Обучение в условиях образовательного учреждения является для многих детей с РАС нелегким испытанием, сильным аверсивным (неприятным) стимулом, способным вызвать серьезные психологические стрессы и довести ребенка до психологических расстройств. Основными из них в начале обучения являются проблемы поведения и трудности коммуникации, мешающие организации процесса обучения и самого аутичного ребенка и его соучеников, недостаточное понимание специалистами специфики усвоения учебного материала и освоения социальных навыков при аутизме [1].

Наиболее перспективной формой школьного обучения аутичного ребенка, по мнению разработчиков проекта концепции специального

федерального государственного стандарта начального образования детей с аутизмом (автор концепции — О.С. Никольская), представляется постепенная, индивидуально дозированная и специально поддержанная интеграция в группу или класс детей с отсутствием или меньшей выраженностью проблем коммуникации [5].

Основными направлениями психолого-педагогического сопровождения аутичных детей в школе будут: выбор адекватного возможностям и способностям аутичного ребенка варианта образовательного маршрута; психологическая помощь семье, ее поддержка в организации общего режима, эмоционального климата жизни; взаимодействие с учителем по специальной организации обучения в классе; непосредственные занятия с ребенком, направленные на создание условий перехода к активным контактам с людьми, формирование осмысленной картины мира [7].

В МКБ-10 диагностическими критериями РАС выступают качественные нарушения в социальном взаимодействии, коммуникации и поведении. Качественные нарушения в социальном взаимодействии представлены, по меньшей мере, двумя из пяти нижеследующих:

1) неспособность адекватно использовать взгляд глаза в глаза, выражение лица, позы и жесты тела для регулирования социального взаимодействия;

2) неспособность развития отношений со сверстниками с использованием взаимного обмена интересами, эмоциями или общей деятельности;

3) поиск или использование поддержки других людей для успокоения или сочувствия в периоды стресса и (или) отсутствие сочувствия другим людям, имеющим признаки стресса или огорчения;

4) отсутствие спонтанного поиска обмена радостью, интересами или достижениями с другими людьми;

5) отсутствие эмоциональной взаимности, которая проявляется в нарушенной реакции на эмоции других людей, или отсутствие модуляции поведения в соответствии с социальным контекстом; или слабая интеграция социального и коммуникативного поведения.

Качественные нарушения в коммуникации представлены, по крайней мере, одним из следующих:

1) отставание или полное отсутствие развития разговорной речи, которая не сопровождается попытками компенсации через использование жеста или мимики, как альтернативной модели коммуникации (которой часто предшествует отсутствие коммуникативного гуления);

2) отсутствие разнообразной спонтанной воображаемой или (в более раннем возрасте) социальной игры-имитации;

3) относительная неспособность инициировать или поддерживать разговор;

4) стереотипное или повторяющееся использование языка или идиосинкразическое использование слов или предложений.

Ограниченные, повторяющиеся или стереотипные виды поведения, интересов или деятельности представлены, по меньшей мере, одним из следующих четырех:

1) активная деятельность по стереотипным и ограниченным видам интересов;

2) явно выраженное обязательное поддерживание специфического нефункционального распорядка и ритуалов;

3) стереотипные и повторяющиеся механические движения;

4) действия с частями объектов или нефункциональными элементами игрового материала [2].

Таким образом, говоря о детях с РАС, мы будем иметь в виду нарушения аффективно-эмоциональной сферы, приводящие к искажению всех пропорций психического развития.

Ребенок с РАС в обычной школе имеет огромные трудности именно при социально-эмоциональной адаптации, и поэтому ему необходима специфическая психологическая помощь. Задачи психолога здесь многообразны, перечислим основные формы работы специалиста:

- формирование и поддержание границ взаимодействия;
- помощь в организации обучения (в условиях фронтального обучения);
- формирование коммуникативных навыков в стереотипных ситуациях школьной жизни;
- индивидуальная работа с ребенком, направленная на формирование представлений о себе и других, программирования и контроля поведения и деятельности;
- участие в формировании коррекционного социально-психологического потенциала среды (работа с семьей и координация ее взаимодействия со специалистами; работа с одноклассниками ребенка).

Характер нарушения развития детей с РАС определяет необходимость использования комплексного (структурно-уровневого) подхода к психологической коррекции и соблюдения принципа этапности построения психокоррекционной работы [6].

Методологической основой отечественного подхода к обучению и коррекции аутизма является положение Л.С. Выготского о единстве когнитивного и аффективного в процессе развития ребенка, а также представление об аффективной сфере как о многоуровневой адаптивной системе организации сознания и поведения. Структурно-уровневый подход нацелен на эмоционально-коммуникативное развитие ребенка с РАС с опорой на формирование внутренних адаптивных механизмов поведения.

Основные этапы определяются общими особенностями психики ребенка: негативизмом и агрессией в коммуникациях, повышением

эмоционального дискомфорта при усилении сенсорной и эмоциональной стимуляции, низкой самопроизвольной активностью в коммуникациях, сниженной целенаправленностью поведения и деятельности, дефицитом мотивации обучения.

Исходя из вышеперечисленных особенностей, на первом этапе психологической коррекции, прежде всего, решается задача установления контакта с ребенком. Ее решение возможно при создании щадящей сенсорной атмосферы, косвенных вариантов коммуникаций, устойчивой повторяющейся обстановки занятий, поощрении самой минимальной активности ребенка, формирования позитивного образа других участников занятий. На втором этапе, как основная, рассматривается задача повышения психической активности ребенка с использованием имеющихся у него двигательных стереотипов в качестве средства выполнения заданий. При этом используются техники поддержания позитивного эмоционального возбуждения, придания эмоционального смысла аффективно окрашенным двигательным реакциям.

Третий этап посвящается формированию целенаправленности поведения (при использовании игр, требующих длительного самососредоточения), смягчению и преодолению аффективного реагирования и патологических видов поведения аутичного ребенка (в ходе групповых занятий со сверстниками через формирование культурно приемлемых двигательных программ, соответствующих направленности и содержанию глубинных эмоциональных потребностей ребенка) [3].

Помимо групповых форм работы широко используются индивидуальные методы психологической коррекции детей с РАС, направленные на развитие и формирование отдельных функций (мелкая моторика, речь, познавательные функции) и видов поведения (рабочее поведение, социально-приемлемое поведение и др.). В индивидуальной работе важна опора на принципы доступности (учитывается интеллектуальное развитие и способность к сосредоточению), индивидуальной мотивации

(поддержание попыток спонтанных действий, эмоционально-смысловые комментарии), ситуативной эмоциональной готовности (направленность интереса), своевременности оказания помощи при ошибке (в форме инструкции, а не обратной связи); так же соблюдается принцип этапности.

Развитие мелкой моторики возможно в ходе занятий лепкой, рисованием, разными видами конструирования. Развитие речевых функций целесообразно связывать с возможностями развития произвольного поведения (описательные комментарии к действиям ребенка, проговаривание предстоящих и пережитых событий в течение дня, техники завершения фразы, логоритмика, комментарии и совместное обсуждение видеозаписей поведения и деятельности ребенка и др.).

Развитие коммуникативных функций начинается с развития и поддержания ключевых реакций, продолжается с опорой на техники сначала — опосредованного социального взаимодействия, затем — прямого социального взаимодействия, то есть проходит поэтапно. Высший уровень развития коммуникаций развивается в условиях игр и упражнений на самоконтроль поведения, эмоциональной саморегуляции и гибкости поведенческих реакций. Коррекция эмоционально-смысловой организации поведения опирается на использование таких психотехнических приемов, как сотрудничество, партнерство, рефлексия, активное слушание, что способствует формированию гуманистических установок, направленности на сопереживание и самоконтроль.

Для коррекции таких сложных нарушений, как самоповреждающее, агрессивное или деструктивное поведение, используется метод функциональной оценки поведения с опорой на функциональный анализ проблемного поведения. Целью коррекции является формирование нового адаптивного поведения для удовлетворения потребности дефицитарного уровня. Для определения психологической причины неадаптивного поведения используются специальные методы прямого наблюдения и его последующего

функционального анализа [4]. Для формирования новых способов поведения используется: а) подкрепление уже имеющегося полезного поведения, б) вызывание нужного поведения, в) дифференцированное подкрепление полезного альтернативного поведения, г) отвлечение внимания в момент нежелательного поведения, д) разные способы моделирования желательного поведения — предъявление образца, обсуждение истории, проигрывание сценария. Этот коррекционный подход не ориентирован на развитие инициативы ребенка, поэтому важно сопровождать его приемами, повышающими уровень осмысления правильного поведения.

Коррекция сложных нарушений поведения и формирование правильных социальных привычек возможна в условиях тесного взаимодействия всех специалистов, работающих с ребенком и его семьи, так как ее эффективность зависит от соблюдения принципа единства развивающих условий.

При проведении индивидуальной коррекционной работы возможно успешное использование таких приемов работы, как использование четких алгоритмов решения задач, привычных видов помощи и индивидуально-значимых подкреплений.

Среди возможных видов помощи — физическая подсказка (указание на нужный объект или приближение к нему, «рука в руке», образец ожидаемого действия), вербальная и невербальная подсказка (называние ожидаемого действия, маркировочные звуковые и предметные сигналы перед сменой деятельности).

Другие эффективные приемы — использование изображений- карточек для коммуникации, расписания, карт, ярлыков, разнообразных оценочных шкал.

Таким образом, принципиальное содержание психологической коррекции развития детей с расстройствами аутистического спектра включает установление аффективного контакта с ребенком, поддержание эмоционально окрашенного взаимодействия с использованием приемов аффективной

стимуляции и тонизирования, последующее углубление эмоционального контакта, усложнение форм эмоционального взаимодействия. Длительная отработка эмоционально окрашенных взаимодействий с миром включает работу с эмоционально-смысловыми аспектами взаимоотношений ребенка с близкими и сверстниками, развитие диалоговых форм взаимодействия с опорой на возможность получения обратной связи.

Список литературы

1. Психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройством аутистического спектра: учебно-методическое пособие для учителей и специалистов образовательных организаций / сост. Л. М. Беткер. — Ханты-Мансийск, РИО ИРО, 2013. — 82 с.
2. МКБ-10: Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем: 10-й пересмотр: Том 1: Часть 2. Всемирная организация здравоохранения. http://www.who.int/iris/handle/10665/87721
3. Мамайчук, И. И. Помощь психолога детям с аутизмом / И. И. Мамайчук. — СПб.: Речь, 2007. — 288 с.
4. Нафтульева, Ю. М. Поведенческая программа инклюзии как способ помощи особому ребенку / Ю. М. Нафтульева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2012. — № 5. — С. 33–39.
5. Никольская, О. С. Основные положения концепции специального федерального государственного стандарта начального образования детей с аутизмом / О. С. Никольская // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2011. — № 3. — С. 3–14.
6. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. — Изд. 7-е. — М.: Теревинф. — 2012. — 288 с.
7. Семаго, М. М. Организация и содержание деятельности психолога специального образования: метод. пособие / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. — М.: АРКТИ, 2005. — 336 с.

Основные аспекты организации психолого-педагогического сопровождения обучающегося с расстройствами аутистического спектра

Кондратьева Н.В., зам. директора
по учебно-методической работе
ГБОУ школы-интерната № 115 г.о. Самара

С каждым годом увеличивается количество детей с расстройствами аутистического спектра (далее — РАС). Имеющийся на сегодняшний день практический опыт обучения детей с РАС показывает, что для них должны быть разработаны и внедрены не только различные эффективные модели обучения, но и целостная система психолого-педагогического сопровождения.

О необходимости создания эффективной системы психолого-педагогического сопровождения детей с РАС в последнее время говорится много: и в педагогической литературе, и на разнообразных педагогических форумах. Проблема эта сложная, поскольку предполагает комплексный системный подход к созданию адресной, адекватной современным требованиям службы сопровождения ребенка с РАС, а также анализ применяемых исследовательских процедур и практических методов работы. Поэтому эту проблему сегодня можно рассматривать как методологическую, требующую совместных решений разных специалистов.

Анализ современного состояния комплексного сопровождения детей с РАС выявил следующие проблемы:

– недостаточный уровень развития системы ранней диагностики детей с РАС;

– низкий уровень информированности педагогических работников и родителей о ранних проявлениях аутистических расстройств;

– позднее обращение родителей за помощью к специалистам;

– нехватка специалистов (в том числе педагогов-психологов, учителей-логопедов, учителей-дефектологов), имеющих подготовку по оказанию помощи детям с аутистическими проявлениями;

– отсутствие в большинстве образовательных учреждений специальных условий для организации обучения детей с РАС;

– отсутствие преемственности этапов образования и развития детей с РАС (начиная с раннего возраста);

– отсутствие системы психолого-педагогического сопровождения семей детей с РАС.

В настоящее время разработаны примерные адаптированные основные образовательные программы для обучающихся с РАС (варианты 8.1; 8.2; 8.3; 8.4), соответствующие различным возможностям и потребностям этих детей. Важной составной частью этих программ является коррекционный компонент.

Но существует немало сложных вопросов, связанных с социальной и образовательной адаптацией детей с РАС, что в результате предопределяет запрос на адресное психолого-педагогическое сопровождение таких детей.

Можно выделить основные направления деятельности специалистов службы сопровождения детей с РАС и обозначить специфические задачи, стоящие перед ними.

Деятельность психолога

Психолог является основным носителем информации об особых образовательных и социальных потребностях ребенка, он консультирует и сопровождает деятельность других специалистов — учителя, тьютора, логопеда, родителей, как участников комплексного сопровождения.

Направления деятельности психолога разнообразны, условно их можно разделить на три группы:

– работа с участниками сопровождения — педагогами и родителями;

– работа с классом, сверстниками;

– непосредственное сопровождение ребенка с аутистическими проявлениями.

Отметим лишь основные направления:

– помощь в организации обучения ребенку с РАС;

– индивидуальная работа с ребенком, направленная на формирование представлений о себе и других;

– формирование коммуникативных навыков в стереотипных ситуациях и их гибкое изменение;

– формирование границ взаимодействия;

– формирование функций программирования и контроля;

– работа с семьей и координация ее взаимодействия со специалистами;

– работа со сверстниками ребенка (с классом или мини-группой).

Последняя задача требует разработки методов групповой работы по формированию коммуникативных навыков, навыков взаимодействия детей в классе. На своих занятиях психолог использует различные психокоррекционные технологии, в том числе игровые методы и приемы взаимодействия, помогает детям с аутистическими расстройствами почувствовать границы взаимодействия и соблюдать определенную дистантность в коммуникациях.

На начальных этапах работы с классом, в котором находится ребенок с РАС, важно не допустить возникновения конфликтов и закрепления негативных эмоциональных реакций у ребенка с аутистическими расстройствами. Поэтому контакты с другими детьми должны быть достаточно дозированными и организованными.

Работа психолога с родителями такого ребенка строится с учетом тех трудностей, с которыми сталкивается семья, и специфики конкретного варианта аутистического расстройства.

Деятельность учителя-дефектолога

Главными задачами учителя-дефектолога при работе с детьми с РАС являются:

1. Создание специально организованной среды для ребенка с РАС. Поскольку стереотипная форма существования для него является наиболее

доступной и обеспечивает снижение беспокойства, все пространство необходимо делить в соответствии с выполняемыми видами деятельности: зона обучения, игровая зона, зона отдыха и т.п.

2. Организация и визуализация времени. Для детей с РАС очень важна регулярность чередования событий дня, их предсказуемость. И здесь широко используются различного вида расписания, инструкции, календари, часы (в том числе песочные), таймеры.

3. Структурирование всех видов деятельности, которое предполагает формирование у детей навыков взаимодействия, стереотипа учебного поведения в школьном возрасте.

Все эти задачи будут решаться и другими специалистами школы, в первую очередь педагогом класса, но именно дефектолог организует эту работу в качестве коррекционной и переносит приемы работы в учебную деятельность ребенка.

4. Организация режима коммуникативного общения. Особое внимание должно уделяться работе над расширением словарного запаса и развитием понятийной стороны речи. Если у ребенка при выполнении задания возникают большие трудности, рекомендуется использовать визуальную поддержку (фотографии, пиктограммы).

5. Помощь в социально-бытовой адаптации.

6. Сопровождение образовательного процесса. Данный вид деятельности имеет несколько направлений:

– составление индивидуального учебного плана, что будет способствовать освоению обучающимся с РАС программного материала в индивидуальном режиме или в рамках работы малой группы;

– организация процесса включения обучающихся в классно-урочную форму;

– мониторинг прогресса обучающегося.

При этом в работе с ребенком с РАС важно учитывать следующие организационные моменты:

– преобладание наглядных средств преподнесения материала;
– рациональное дозирование информации;
– адекватный возможностям восприятия темп подачи материала;
– использование адаптированных текстов;
– вариативность уровня сложности заданий.

Деятельность учителя-логопеда

Направления деятельности логопеда как специалиста сопровождения также чрезвычайно разнообразны.

1. Работа над мелодическими и ритмическими компонентами речи, неотрывно связанная с пониманием речи.
2. Специально организованная работа над пониманием устной речи и прочитанного материала. Работа логопеда по формированию навыков интонированного осмысленного чтения будет содействовать социальной адаптации ребенка с аутистическими расстройствами.
3. Формирование у ребенка коммуникативной стороны речи, умения отвечать на поставленные вопросы, поддерживать диалог и даже инициировать его.
4. Работа по преодолению трудностей дисграфического характера.
5. Коррекция звукопроизносительной стороны речи.

Деятельность тьютора

В учебной ситуации ребенок с РАС испытывает множество затруднений. В этом случае ребенка должен сопровождать тьютор (при условии рекомендаций ПМПК).

С самого начала тьютор становится для ребенка с РАС своеобразным проводником, помогая решать разнообразные задачи в учебной деятельности.

1. Отдельная задача — это работа над созданием внешних маркеров и

правил жизни в классе и на уроке. Самый главный внешний маркер изменений в школе — расписание. Такая подсказка делает жизнь ребенка с РАС более предсказуемой и в учебной жизни является организующим фактором.

Последовательность учебных действий тоже может быть представлена ребенку наглядно в виде схемы или пиктограммы.

2. Работа по преодолению нежелательных поведенческих проявлений ребенка при выполнении нового задания в учебной деятельности. Здесь помощь педагога ребенку в выполнении нового задания позволит создать у него впечатление уверенности, что он с заданием справляется. И уже после этого можно обучать его новому навыку, с которым ребенок уже знаком и думает, что с ним может справиться.

3. Работа по формированию у детей стереотипов социального поведения. Часто именно в этих ситуациях происходит знакомство с нормами социального взаимодействия, начиная с самых простых: как попросить тот или иной предмет, заинтересовавший ребенка, как ответить на заданный вопрос, самому о чем-то спросить и т.п.

Если образовательная организация не может предоставить ребенку тьютора (то есть в заключении ПМПК такой рекомендации нет), то большинство этих задач решают педагог класса, учитель-дефектолог.

Деятельность социального педагога

Основными направлениями деятельности социального педагога являются:

1. Осуществление контроля за соблюдением прав любого ребенка, обучающегося в школе.

2. Определение потребности ребенка и его семьи в сфере социальной поддержки. На основании полученной информации социальный педагог планирует направления помощи в адаптации ребенка в школе.

3. Установление взаимодействия с учреждениями-партнерами в области психолого-педагогической поддержки, а также со службой

социальной защиты населения, с общественными организациями, учреждениями дополнительного образования.

Необходимо отметить, что деятельность всех специалистов психолого-педагогического сопровождения образовательной организации, ориентированная на эффективную социальную и образовательную адаптацию ребенка с РАС, должна быть максимально согласованной. А сами направления деятельности специалистов должны быть представлены в индивидуальном учебном плане и адаптированной образовательной программе ребенка, а также обязательно согласованы с его родителями.

Список литературы

1. Аутизм. Информационный выпуск для педагогов и специалистов, образовательных учреждений / составители: С.Н. Чувашова, Ю.В. Корелина. — Пермь, 2008. — 24 с.
2. Валгепеа, А. А. Интеграция детей с РАС: основные тенденции и проблемы (на примере образовательных организаций Московской области) // Воспитание и обучение детей с нарушенным развитием. — 2017. — № 2. — С.23 – 27.
3. Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра. Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции, 22—24 ноября 2017 г., Москва / под общ. ред. А.В. Хаустова. — М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. — 456 с.
4. Морозова, С.С. Составление индивидуальных коррекционных программ для работы с аутичными детьми. — М., 2008. — 154 с.
5. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / отв. ред. С.В. Алехина; под общ. ред. Н.Я. Семаго. — М.: МГППУ, 2012. — 80 с.
6. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра. — М., 2015.

Формирование коммуникативного поведения у обучающихся с расстройствами аутистического спектра

Кудренко Т.А., учитель-логопед
ГБОУ школа-интернат № 115 г.о. Самара

Проблема эффективных путей, технологий развития детей с расстройствами аутистического спектра (далее — РАС) — актуальный вопрос в современной коррекционной педагогике. Результатом обучения таких детей является наличие у них определенного уровня сформированности жизненных компетенций. Возможности социальной реабилитации и адаптации детей с расстройствами аутистического спектра во многом зависят от уровня сформированности у них коммуникативных умений, эмоциональной и поведенческой сферы.

Для обучающихся с РАС характерна недостаточная сформированность дифференциации эмоциональных состояний и саморегуляции, адекватного поведения в мире людей. При данных нарушениях мы имеем дело, как с несформированными языковыми средствами, так и с отсутствием умений их использования.

Практика работы с детьми, в структуре нарушенного развития которых сочетаются умственная отсталость и аутистические расстройства, показывает наличие у них:

- бедности эмоций и мимики;
- несформированности зрительного, слухового, тактильного восприятия, двигательных функций, а также фонематического восприятия;
- низкой познавательной и социальной активности, способности к подражанию.
- недостаточного уровня сформированности целенаправленной деятельности или ее отсутствия.

Одна из задач школы в работе с детьми с РАС — создание речевой среды для формирования и развития жизненных компетенций, в частности коммуникативного поведения, которое обеспечило бы их дальнейшую социализацию. В данном направлении особенно важна работа учителя-логопеда.

Одним из подходов, обозначенных стандартом, является деятельностный подход. Значит, задача логопеда состоит в организации таких условий, которые провоцируют детское действие. Коррекционная работа по формированию коммуникативного поведения у детей с РАС осуществляется на логопедических занятиях и в свободной деятельности.

Ученые методисты выделяют 4 уровня развития коммуникативных умений детей с нарушенным развитием.

Первый уровень характеризуется несформированностью коммуникативных умений при относительной сохранности экспрессивной и импрессивной речи. Несмотря на наличие зачатков общеупотребительной речи, дети этой группы не умеют пользоваться имеющимися у них средствами в ситуации общения.

Для второго уровня ведущей является несформированность экспрессивной речи при относительной сохранности импрессивной и наличии коммуникативных умений. Этот уровень характерен для безречевых детей, проявляющих достаточно высокую активность в общении, пытающихся компенсировать недостаток вербальных средств экспрессивно-мимическими и предметно-действенными средствами коммуникации.

Третий уровень характеризуется грубой несформированностью коммуникативных умений и экспрессивной речи при относительно сохранном понимании речи. Этот уровень свойственен безречевым детям с низкой активностью в общении, у которых отсутствие языковых средств почти не компенсируют невербальными средствами.

Четвертый уровень условно подразделяется на два подуровня: А и Б. Для подуровня А характерны грубая несформированность коммуникативных умений и импрессивной речи при относительно сохранной экспрессивной речи. У детей этой подгруппы сформировано умение произносить слова, фразы, но в ситуации общения они это не используют, поскольку не понимают обращенную речь.

Подуровень Б отличается несформированностью коммуникативных умений, грубой недостаточностью экспрессивной и импрессивной речи. Данный уровень наблюдается у безречевых детей с низкой активностью в общении и ситуативным пониманием речи.

Выделяют основные направления работы, на базе которых формируется коммуникативное поведение:

1) развитие подражания (движениям, звукам);
2) обогащение эмоциональной сферы;
3) усиление сенсорных впечатлений;
4) расширение и уточнение представлений об окружающем мире (накопление пассивного словарного запаса детей: слова, обозначающие предметы, действия, признаки, состояния).

Развитие подражания

Сначала педагог просит ребенка выполнить то движение, которое у него легко получается, и награждает его призом. Это такие упражнения-задания, как: похлопай, потопай; выполнение команд: иди, подними руки, кидай мяч, дойди и принеси и т.д.

Педагог использует игры на развитие подражания движениям и звукам (например, «Зеркало», «Охотник и обезьяны», «Песенка комара» и тому подобное). Возможно использование картинок для показа движения в некоторых играх и упражнениях.

Обогащение эмоциональной сферы

Для обогащения эмоциональной сферы ребенка с РАС эффективным является применение упражнения фонетической ритмики, где сочетаются движения со звуком. Спонтанно вызвать звуки можно при использовании музыкального сопровождения с усилением эмоций, учитывая интерес ребёнка к какому-нибудь определенному животному либо предмету. Например, птицы летают, прыгают, спят; машина едет, гудит, буксует.

Усиление сенсорных впечатлений

Для решения этой задачи педагог использует крупные пазлы и деревянные вкладыши («Что к чему?», «Чудо мешочек», «Цвет?», «Кто где живёт?»), лабиринт, «Угадай звук», «Цвет и форма».

Понятие «ряд» можно формировать через выкладывание фигур по цвету, величине, геометрической форме и цвету. Одновременно дети учатся соблюдать последовательность в выполнении действий (взять, посмотреть, найти, вложить).

Расширение и уточнение представлений об окружающем мире

Сначала педагог формирует умение узнавать реальные предметы и соотносить с ними соответствующие изображения. Для этого используются упражнения на формирование и обогащение словаря:

1) ориентировка в ряду предметных изображений (с постепенным увеличением количества изображений с 2 до 5); игра «Покажи предмет», способствующая формированию предметного словаря;

2) складывание разрезных картинок;

3) различение звукоподражаний при соотнесении их с объектом и без него (кто как кричит? кто какой звук издает?);

4) вербализация сенсорных эталонов;

5) узнавание контурных и схематичных изображений;

6) понимание сюжетных изображений (уточнение и расширение глагольного словаря);

7) работа с серией сюжетных картинок с открытым смыслом.

Аналогично отрабатываются лексические темы «Животные», «Игрушки», «Школьные принадлежности», «Овощи», «Фрукты» и т.д.

Для развития коммуникативного поведения необходимы умения выполнения инструкций, планирования, регулировки и контроля деятельности. Хорошим подспорьем для формирования этих умений выступают коллективные настольно-печатные или подвижные игры с правилами.

Таким образом, на логопедических занятиях через реализацию деятельностного подхода формирую у обучающихся с РАС такую жизненную компетентность, как коммуникативное поведение.

Список литературы

1. Альтернативная коммуникация. Методический сборник / сост. Е.А. Штягинова. — Новосибирск, 2012
2. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах: пособие для учителя-дефектолога / С.С. Морозова. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2017. — 80 с.
3. Грибова О.Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией // Дефектология. — 1995. — № 6. — С. 55.
4. Мамаева, А. В. Развитие лексико-грамматической стороны речи у детей с церебральным параличом, имеющих разные уровни сформированности экспрессивной речи // Воспитание и обучение детей с нарушением развития. — 2012. — № 2. — С. 24-32.
5. Феррои, Л.М. Обучение особых детей общению / Л.М. Феррои, Т.Д. Панюшева. // Аутизм и нарушения развития. — 2007. — № 4. — 45 с.

Особенности формирования графомоторных навыков у обучающихся начальной школы с расстройством аутистического спектра

Артамонова М.Г., учитель начальных классов
ГБОУ школы-интерната № 115 г.о. Самара

Опыт моей работы с детьми данной категории показал, что большинство из них не умеют держать карандаш в руках и НАУЧИТЬ их этому очень трудно. Поэтому одной из первостепенных задач, стоящих перед учителем начальной школы в процесс обучения детей с РАС, является преодоление трудностей овладения графомоторными навыками.

Следует помнить, что сначала важно научить таких обучающихся рисованию, а уже потом письму.

Работа по формированию графомоторных навыков провожу в три этапа:

I этап. Освоение произвольных графических движений

На этом этапе я использую следующие приемы работы:

Ладонь с краской

Совместно с обучающимися

- раскрашиваем их ладони и выполняем отпечатки рук на бумаге;
- рисуем пальцами;
- закрашиваем руками учеников простые контуры;
- заполняем контуры кусочками пластилина;
- выкладываем рисунки из фасоли на пластилине;
- выполняем коллажи.

Хочется отметить, что в процессе использования приёма «ладонь с краской» важно создать сюжет для формирования мотивации у ребенка к занятиям с педагогом.

Дерево с листочками

Заранее готовлю макет рисунков, иногда вместе с родителями (деревья и кустарники без листьев, трава и т.д.).

Дети, рисуя, оставляют пальцами отпечатки разного цвета.

Трафареты

Для рисования при помощи трафарета использую восковые мелки. Желательно что бы они легко оставляли яркий след. Обучающиеся рисуют вертикальные и горизонтальные линии, соответствующие сюжету (дождик, дорога), а затем обыгрывают рисунок (могут покатать по дороге игрушечный автомобиль).

Так же ученики раскрашивают контур внутри пластмассового трафарета простой формы (цветок, домик).

II этап. Развитие навыков владения пишущими инструментами

В ходе реализации данного этапа я пользуюсь приёмами:

Рисование гуашевыми красками

- раскрашиваем листы одним цветом для основы последующих работ;
- заполняем контуры точками;
- выполняем замкнутые фигуры и так же раскрашиваем их.

При обучении рисованию красками использую толстые кисточки, которые показывают связь между усилиями руки и оставляемым на бумаге отпечатком. Все совершаемые действия проговариваем. Если же ребенок не говорит, я означаю ему действия сама.

Особый интерес представляет картина-основа. Ученики рисуют волны для бумажного кораблика, небо и траву.

Когда рисунок завершён, приклеиваем на него наклейки, например, животных и птиц.

Рисование карандашами

Используя карандаши, я обучаю ученика выполнению вертикальных, горизонтальных линий; кругов; дуг; спиралей. Далее, на базе уже сформированных навыков продолжаю обучение рисованию мягкими цветными карандашами.

Особое внимание уделяю закрашиванию внутри контура, обязательно слежу за тем, чтобы дети произвольно регулировали силу нажима.

В целях развития пространственной ориентации в процессе рисования ввожу понятия «верх», «низ», «право», «лево»,

Когда работа закончена, предлагаю ученикам рассказать сюжет рисунка, тем самым добиваясь его осмысления.

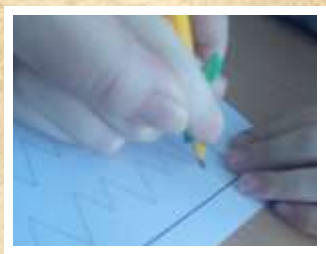
III этап. Развитие добуквенных графических навыков

Обучение рисованию отдельных элементов

На этом этапе я учу рисовать детей отдельные элементы букв: простые геометрические фигуры, серию штрихов. Именно успешное обучение рисованию отдельных элементов поможет ученикам объединить их в букву, слоги и слова.

При формировании графомоторных навыков у обучающихся с РАС оказываю физическую помощь в организации учебного действия, используя прием «рука в руке» и поддержку руки под локоть.

Прием «рука в руке»



Используя прием «рука в руке» оказываю помощь через передачу обучающемуся моторного стереотипа действия, формирую его.

Поддержка руки под локоть

Это наиболее необходимый вид помощи, так как для детей с РАС характерна сложность произвольного сосредоточения. Именно она является наиболее адекватной на начальных этапах формирования графомоторных навыков.

В дальнейшем, по мере того как прогрессирует произвольное внимание и становятся более уверенными движения учеников, физическую поддержку руки я уменьшаю.

Письмо для обучающихся с РАС всегда связано с трудностями из-за проблем с мелкой метрикой рук, кроме того они лучше просматривают информацию по вертикали, а не по горизонтали. Поэтому в процессе работы я использую наклонную доску, которая помогает сделать лист частично вертикальным. Ребенку проще просматривать лист и задание, проще контролировать движения руки, соотнося их со зрительной информацией.

Работа в прописях монотонна и достаточно абстрактна, поэтому стараюсь сделать её интересной, придать тренировочным упражнениям эмоциональный смысл, использую игровые моменты, обращаюсь к социальному опыту учеников. Так, отрабатывая с обучающимися волнистые линии, я говорю им, что у них получаются «волны, как на море»; осваивая зигзаги, комментирую, что «строим аккуратный забор, такой же, как у бабушки на даче».

Хочется отметить, что при формировании графомоторных навыков необходимо:

1) эмоционально поощрять обучающегося с РАС;
2) применять сюжетный комментарий;

3) использовать интересы обучающегося в учебных целях.

4) связывать учебный материал с личным опытом ученика.

Таким образом, особые образовательные потребности обучающихся начальной школы с расстройствами аутистического спектра задают собственную логику и последовательность формирования графомоторных навыков.

Список литературы

1. Штягинова, Е. А. Альтернативная коммуникация: Методический сборник. — Новосибирск, 2012.

2. Загуменная, О.В. Реализация Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в организациях, осуществляющих обучение детей срасстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / О.В. Загуменная, О.А. Белялова, М.И. Береславская и др.; под общ. ред. А.В. Хаустова. — М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017.

Работа с текстом на уроках чтения со старшими школьниками с аутистическими расстройствами

Кочеткова И.И., учитель русского языка и литературы
ГБОУ школы-интерната № 115 г.о. Самара

Навык чтения необходим каждому ученику на всех уроках, но у многих детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) и разной степенью нарушений интеллекта процесс обучения чтению затруднён. Нарушения в коммуникативном и эмоциональном развитии препятствуют использованию всех традиционных методов и приемов обучения осознанному чтению. Это приводит к необходимости искать и совершенствовать имеющиеся или новые подходы в работе, которые бы отвечали специфическим особенностям развития таких обучающихся, обогащая их знания и умения.

Необходимость адаптации учебных материалов при обучении чтению детей с РАС

Каждый ребенок в школе постепенно осваивает навык чтения. Затем учитель подбирает для учеников художественные произведения. На этом этапе важно осознанное восприятие текстов разных литературных жанров.

Работая с обучающимися с РАС, имеющими интеллектуальные нарушения, я знаю, что усвоение и понимание содержания прочитанного происходит намного медленнее, чем у другой нозоологической категории. На уроках включаются не все познавательные процессы, что не приносит ожидаемых результатов. Такие же проблемы переносятся на остальные школьные предметы и ведут к значительному отставанию, искажённому восприятию содержания текста, замедляя процесс социализации ребенка.

Основной чертой ведения уроков с обучающимися с РАС является адаптация учебного материала и изготовление дополнительных рабочих листов. Большинство текстов изменяется, идёт их корректировка с учётом

особых образовательных потребностей ученика с аутистическими расстройствами. Некоторые произведения заменяются аналогичными из дополнительной литературы, имеющими более понятное для ребенка с РАС содержание.

Одной из задач учителя при подготовке к уроку становится использование таких методов и приёмов в работе, чтобы правильное усвоение прочитанного обучающимися с РАС было максимальным.

Согласно классификации методы и приемы обучения чтению бывают: словесные, наглядные, практические.

Большинство приёмов работы с обучающимися с РАС сводится к практической деятельности, что позволяет точно оценить результат работы каждого ученика и индивидуализировать дальнейшую коррекционную работу.

В работе со старшеклассниками с РАС учитель осуществляет многократное обращение к тексту с выполнением практических заданий по нему. Такая работа способствует пониманию смысла читаемого произведения.

В ходе работы была определена структура работы с текстом, постоянная для обучающихся с РАС:

- «Я расскажу вам про картинку».
- «Я внимательно слушаю».
- «Я знакомлюсь с новыми словами».
- «Я читаю сам».
- «Я выполняю задания».
- «Я расскажу, о чем прочитал».

С того момента, как обучающиеся нашли нужную страницу в учебнике, начинается знакомство с новым материалом. Важным приёмом здесь будет беседа по иллюстрации: «Я расскажу вам про картинку».

Обучающиеся под руководством учителя определяют главных действующих лиц и второстепенных. Затем анализируется время года, место действия. Проводится подробный анализ эмоционального состояния героев, причин поступков героев.

Например, при изучении повести В.Г. Короленко «Дети подземелья» обучающиеся 7-го класса отвечают на вопросы: назовите героев, изображенных на картине. Где происходит действие? Что вы скажете о здоровье Маруси? С каким чувством Вася и Валек смотрят на девочку: с радостью или с тревогой?

Закрыв книгу, дети описывают картинку, вспоминая, кого и что они увидели. Учитель наводящими вопросами подводит детей к пониманию сюжета иллюстрации. Подводя общий итог беседы, дети делают вывод, что Вася проявляет заботу по отношению к больной и прилагает все усилия к тому, чтобы помочь горю Валька и Маруси.

Следующей структурной единицей осознания текста является элемент «Я внимательно слушаю».

Учитель предлагает послушать текст, который демонстрируется на слайдах, чтобы понять, насколько верными оказались предположения. Педагогу необходимо использовать интонационное чтение с немного повышенной громкостью.

На этапе «Я знакомлюсь с новыми словами» расширяется словарный запас детей. В каждом тексте обязательно найдутся для детей новые слова. В презентации их следует выделить в тексте жирным шрифтом. Эти слова предварительно прочитываются хором, с уточнением ударения, сопровождаются рассматриванием картинок-определений. Например, в главе «Кукла» учитель объясняет слова: белокурая — со светлыми волосами; Маруся ожила — девочка стала радостной, бодрой.

В своей практике для проведения словарной работы учитель использует прочтение ребёнком подготовленных карточек с определениями и выбор верных слов-синонимов. Определения к новым словам следует делать простыми, краткими, понятными.

Какой урок без самостоятельного чтения? Этап «Я читаю сам» можно разделить на два: во-первых, самостоятельное чтение всеми учениками одновременно, когда отрабатываются и скорость, и техника, и навык взаимодействия; во-вторых, индивидуальное чтение. Часто я использую такой приём: сначала абзац читает сильный ребёнок, а затем обучающиеся с аутистическими расстройствами. Это обусловлено ситуативностью их мышления.

«Я выполняю задания». После прочтения рассказа учитель предлагает ряд вопросов для устной работы. Вначале проводится разбор каждого предложения строго по тексту. К концу практических заданий предлагаю вопросы, нацеленные уже на поиск информации. В вопросах использую другие слова. Например, вместо имён детей — слово «ребята», вместо точного названия поступка: «Почему Вася не смог забрать куклу из рук больной девочки?» — синоним действия: «Почему Вася не вернул куклу сестре?»

Для этого готовлю задания из практической части на отдельных рабочих листах.

Можно перечислить много вариантов заданий, но они от занятия к занятию должны быть знакомы обучающимся с РАС и не вызывать новизной тревоги. Лучше, если 3–6 заданий будут повторяться определённое время.

Например, такие задания к тексту:

– вопрос, ответ на который надо подчеркнуть в тексте;
– продолжить начатое предложение;

– вопрос, ответ на который нужно выбрать из двух-трёх вариантов и подчеркнуть;

– выбрать слова и выражения, определяющие черты характера героя;

– подобрать предложения к иллюстрации.

Использую такие варианты дополнительных заданий:

– вставить в рассказ пропущенные слова с опорой на текст, карточки;

– разложить картинки по порядку в соответствии с сюжетом;

– решить кроссворд по тексту.

И в конце, когда текст прочитан несколько раз и дети выполнили все задания, необходимо сделать вывод. Желая обобщить результаты анализа и подвести семиклассников к осмыслению характера Васи, предлагаю два вопроса классу: каким человеком был Вася? Как характеризует Васю его поведение во время болезни Маруси? Дети отвечают, что Вася — заботливый, чуткий и мужественный друг.

Обучающимся с РАС, чтение которых чаще характеризуется пониманием только на уровне слов или простого нераспространённого предложения, учитель задает вопросы после прочтения каждого предложения. Если текст адаптирован, то и вопросы для домашней работы учитель «привязывает» к предложениям, выделяя шрифтом «курсив». Эти вопросы понадобятся родителям для успешных занятий дома.

Адаптированный текст	Вопросы для домашней работы
Осенью Марусе стало хуже.	Как чувствовала себя Маруся осенью?
Она смотрела равнодушно. Мы давно уже не слышали её смеха.	Опиши состояние больной девочки.
Я стал носить в подземелье свои игрушки. Они развлекали девочку на короткое время.	Для чего Вася приносил игрушки Марусе?

«Я расскажу, о чем прочитал». Пересказ семиклассников с РАС затруднен. Для формирования этого умения учитель использует следующие приёмы: составить предложения из заготовленных слов-карточек, выстроить их в правильном порядке; работа с деформированным текстом.

Таким образом, используемые на уроках литературного чтения методы и приёмы способствуют социально-личностному развитию старшеклассников с расстройствами аутистического спектра.

Список литературы

1. Башина, В.М. Ранний детский аутизм. — М.: Исцеление, 1993.
2. Манелис, Н.Г. Особенности грамматической структуры речи у детей с ранним детским аутизмом / Н.Г. Манелис, Н.В. Меликян, Т.В. Ахутина // Аутизм и нарушения развития. — 2005. — № 4. — С. 1–12.
3. Никольская, О.С. Аутичный ребёнок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. — Изд. 4-е, стер. — М.: Теревинф, 2007.
4. Хотылева, Т.Ю. Преодоление трудностей при обучении чтению / Т.Ю. Хотылева, О.Г. Галактионова, М.И. Береславская, Г.А. Подойникова // Школа здоровья. — 2006. —№ 1.

Психолого-педагогические особенности организации уроков географии в классе с обучающимися с расстройствами аутистического спектра

Игнатова И. Н., учитель географии
высшей квалификационной категории
ГБОУ школа-интернат № 115 г.о. Самара

Детский аутизм — это особое нарушение психического развития. Наиболее ярким его проявлением является нарушение развития социального взаимодействия, коммуникации с другими людьми [3].

Он входит в группу первазивных нарушений психического развития, при которых страдают коммуникативные и социальные навыки, эмоциональное развитие, речь и поведение.

Успех социальной адаптации обучающегося с расстройствами аутистического спектра (далее — РАС) зависит, прежде всего, от грамотной координации действия родителей, врачей, психологов и педагогов. Профилактика болезненных для ребенка ситуаций, создание определенного щадящего и в то же время эмоционально тонизирующего, организующего ребенка режима позволяют уменьшить аутистические проявления, сделать его податливым для педагогических воздействий в школе [2].

При взаимодействии с обучающимся с РАС в ходе учебного процесса следует соблюдать некоторые правила:

1. *создание положительного эмоционального контакта с ребенком*

Личное обращение к обучающимся с РАС первостепенно в общении, т.к. эти дети часто не воспринимают фронтальную инструкцию для всего класса. Желательно дополнительно повторить задания ученику с РАС, обращаясь непосредственно именно к нему, только после этого он, как правило, приступает к работе. Если этого не сделать, то ученик может просидеть и не выполнить ни одного задания. Иногда для установления контакта с ребенком с РАС достаточно улыбки, кивка головы или какого-то условного знака,

оговоренного с ним заранее. Например, семиклассник А., придя на урок, не достанет сам ничего из портфеля, пока ему не покажешь учебник и не скажешь: «Достаем такой учебник», а потом аналогично с тетрадью и пеналом.

В течение и в конце урока учитель неоднократно подчеркивает, что М. «хорошо выполнил задание», «хорошо позанимался», вел себя как «хороший, умный ученик». Эмоциональной похвалой учитель закрепляет выполнение ребенком социальной роли ученика, формирует интерес ученика к предмету география. Теперь восьмиклассник М. с удовольствием учит карту и выходит к доске, самостоятельно показывает на карте географические объекты.

Некоторые дети с РАС сами хвалят себя, если их не похвалит учитель. Ученице Е. после выполнения задания надо сказать, что она умница, в противном случае она будет сама хвалить себя. Причем эта похвала непрерывно может продолжаться до 3 – 4 минут. Однако следует помнить, что похвала является не очень надежным регулятором поведения такого ребенка.

Необходимо чаще предлагать детям задания, которые бы они выполняли с удовольствием. Ученица Е. любит, когда ей предлагаешь задания, связанные с рисованием. Ученик С. любит лепить, и у него очень хорошо получаются изображения неровностей Земли.

Требовать от ребенка с РАС выполнения неинтересных или более сложных заданий следует осторожно и дозировано, так как постоянное напряжение приводит к психологическим проблемам. Так, обучающаяся Е. не любит, когда ее просишь прочитать то, что она написала. Задание надо повторить ей дважды и сказать: «Я вижу, что ты сделала верно. Прочитай, пусть все дети тебя похвалят». А похвала, как было сказано выше, очень значима для нее.

2. *учет личностных особенностей ребенка*

Педагогам важно помнить о повышенной чувствительности, ранимости, возможно, брезгливости такого ребенка. Часто страхи, негативизм ребенка связаны с предыдущими неудачами и слишком большим давлением взрослых

при обучении [1]. Так мальчик Г. из 8-го класса очень болезненно реагирует на свои неудачи, особенно, если ему сказать, что он плохо выполнил задание. Когда учитель предлагает адекватную помощь, позволяющую ему ощутить себя успешным, то напряжение ребенка постепенно уходит. Он очень радуется своим успехам. Когда ему говоришь про важность выполняемых им заданий, то он ответственно подходит к их выполнению. Говорит так: «Мы вас не подведем». Ему нравится так же быть в роли помощника учителя при работе у доски с географической картой.

Домашнее задание следует индивидуализировать с учетом особых образовательных потребностей обучающихся с РАС. Давая задание, следует четко понимать, «какое домашнее задание и зачем дается» именно этому ученику.

Ребенок с РАС испытывает не только огромные трудности в организации социальных контактов, но и потребность в них. В 9-м классе по программе изучаются страны Евразии: на каждом уроке ребята знакомятся с конкретной страной по плану: название, столица, соседние страны, географическое положение (имеет ли выход к морю), а так же природа, народы и экономика. Обязательно каждый из обучающихся класса должен выйти к доске и показать страну, назвать ее, показать и назвать столицу. Надо отметить, что ученик с РАС, обучающийся в этом классе, выполняет это задание, не боясь реакции одноклассников. Это говорит о том, что ему комфортно в его социуме сверстников;

3. организация учебного времени, использование стереотипного поведения

В ходе сообщения темы, цели урока учитель постоянно знакомит детей с планом работы для преодоления тревожности, эмоциональных срывов. С помощью зрительно-пространственной организации среды можно не только спровоцировать ребенка с РАС на достаточно сложные действия, но и составить из них последовательные связные элементы поведения. Основной задачей

педагога при этом становится насыщение всех этапов эмоциональным смыслом, объединение логикой учебного взаимодействия с обучающимися, формирование нового стереотипного поведения, способствующего процессу обучения.

В 9-м классе обучается мальчик, у которого РАС сочетается с умеренной умственной отсталостью. Во время выполнения работы на контурной карте учитель всегда находится рядом с ним, т.к. он выполняет задание пошагово, после объяснения каждого этапа спокойным, тихим голосом. Учитель обязательно инициирует обратную связь, уточняя, понял ли ученик задание, и дожидается ответа.

Прочное знание алгоритма — это сильная сторона детей с РАС. Нужно учить их один раз и правильно.

При изучении материков в 8-м классе изучается физическая карта мира. На уроке ребята выходят к доске и на первом этапе показывают географические объекты, которые они сами выбирают из табличек, висящих на доске. На втором этапе задание усложняется тем, что выходящий к доске показывает географический объект по просьбе одноклассников. Самым сложным этапом является тот, когда ученик, выходя к доске, выбирает перевернутые обратной стороной карточки с названием географических объектов, он как бы сам дает себе задание и сам его решает. В восьмых классах обучаются дети с РАС. Ученица Т. пока находит наиболее легкие названия (океаны, моря), а вот ученики Г. и М. уже показывают на карте все изучаемые географические объекты. Надо отметить, что им такие задания нравятся. Считаю, что именно наглядно-иллюстративный метод обучения помогает обучающимся с РАС усвоить географический материал. То, что не подкреплено наглядностью или практическим действием, не запоминается ребенком с аутистическими расстройствами.

Китайская мудрость гласит: «Я слышу, и я забываю, я вижу, и я запоминаю, я делаю, и я понимаю». Данное изречение актуально для обучающихся с РАС.

Таким образом, основными особенностями организации уроков географии с учетом развития обучающихся с РАС являются следующие:

•четкая организация учебного пространства для избегания эмоциональных срывов, страха;

•обращение к ребенку по имени, индивидуализация инструкции;

•предупреждение переутомления;

•учет интересов, способностей обучающихся и использование их в изучении географического материала;

•использование наглядного материала (схемы, карты, иллюстрации) для освоения географического материала;

•преподнесение нового материала частями с последующим объединением в целое.

Список литературы

1. Морозов, С.А. Детский аутизм и основы его коррекции. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / С.А. Морозов; отв. ред. С.В. Алехина; под общ. ред. Н.Я. Семаго. — М.: МГППУ, 2012. — 80 с.

2. Никольская, О.С. Аутичный ребёнок: пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. — М.: Теревинф, 1997. — 341с.

3. Романова, Н.Н. Особенности организации урока в классе, где есть обучающийся с РАС (расстройствами аутистического спектра). О некоторых приемах работы с учениками с особыми образовательными потребностями [Электронный ресурс] Социальная сеть работников образования. URL: https://nsportal.ru/

Формирование учебного поведения у школьников с расстройствами аутистического спектра, обучающихся на дому

Никитенко О. А., учитель,
ГБОУ школа-интернат № 115 г.о. Самара

Индивидуализация условий образования детей с расстройством аутистического спектра способствует формированию учебного поведения и необходимых жизненных компетенций.

Учитель надомного обучения приобретает у обучающихся статус близкого человека. Система «учитель – ученик» становится доминирующей в жизни ребёнка. Значение учителя для развития личности обучающегося с расстройством аутистического спектра состоит в том, что он впервые и по-настоящему включает ребенка в отношения «ребёнок – общество», так как учитель воплощает в своей деятельности требования общества.

Учителю надомного обучения необходимо так организовать учебный процесс, чтобы ученик в силу своих психических и физических возможностей смог адаптироваться в обществе. Первым этапом такой работы выступает формирование учебного поведения. Работа над ним начинается с диагностики, а именно с наблюдения.

Наблюдение за ребёнком с РАС может дать информацию о его возможностях, как в спонтанном поведении, так и в создаваемых ситуациях взаимодействия. При этом важно ориентироваться на следующие параметры:

– приемлемая для ребёнка дистанция общения;
– излюбленные занятия в условиях, когда ребёнок предоставлен сам себе;
– способы обследования окружающих предметов;
– наличие каких-либо отработанных стереотипов бытовых навыков;
– используется ли речь, и в каких целях;
– какие предметы выступают в качестве приза для ребенка;

– поведение в ситуациях дискомфорта, страха.

На начальных этапах обучения важно выяснить, что интересно ребенку, подкреплять желаемое поведение ребёнка, а также использовать его интересы для удержания внимания и формирования регулятивных базовых учебных действий. Сначала следует подбирать доступные ребёнку задания, создавая ситуацию успеха. Сложность увеличивается постепенно, после того как у ребёнка появилась установка на выполнение задания.

Сначала взрослый в буквальном смысле работает руками ребёнка, пишет или рисует вместе с ним, держа один карандаш. Постепенно физическая помощь уменьшается до уровня поддержки за локоть, плечо, а затем — жеста.

Выяснив необходимую информацию, учитель приступает к организации среды, в которой формирование учебного поведения у ребёнка с РАС будет проходить максимально успешно. При планировании занятия следует помнить о психической пресыщаемости ребёнка и организовывать индивидуально адаптированный ритм занятий, возможность своевременного переключения и отдыха. Ребёнок с РАС может начать искать отдых и защиту в привычной стереотипной активности: внешне не мотивированный смех или плач ребёнка, как правило, связаны с его перегруженностью впечатлениями, сенсорным или эмоциональным пресыщением.

Место для занятий организуется так, чтобы ничто не отвлекало ребёнка, чтобы его зрительное поле было максимально организованно. На парту выкладывается только то, что понадобится для выполнения одного задания. Остальные материалы достаются по мере необходимости. Такая организация помогает формировать те регулятивные базовые учебные действия, без которых нельзя говорить об учебном поведении.

С целью предупреждения эмоциональных срывов для детей с РАС очень важным является соблюдение режима. Занятия должны проходить в одно и то же время дня, в одни и те же дни недели, в одном и том же помещении.

Педагог учит ребёнка с РАС ориентироваться на визуальное расписание. Оно может быть составлено с помощью картинок, фотографий, рисунков самого ребёнка. В результате такой работы значительно улучшается самоорганизация, и уменьшаются поведенческие проблемы, связанные с импульсивностью, отвлекаемостью, трудностью переключения. Визуальное расписание, например, может быть представлено фотографиями учебников, по которым занимается ребенок с РАС и других учебных принадлежностей.

Бережное отношение к уже сложившимся формам взаимодействия с ребёнком не предполагает их жесткую фиксацию. Ребёнку можно помочь стать более гибким, не разрушая, а постепенно усложняя и развивая усвоенный им порядок взаимодействия, вводя в него все больше возможных вариаций. Этому также способствует визуальное расписание, в котором отражаются все изменения. На данный момент это касается последовательности уроков и их содержания.

Для организации учебного процесса необходима адаптация учебного материала. Особенности восприятия и понимания лексико-грамматических конструкций, фразеологических оборотов речи, абстрактных понятий делают невозможным стандартное обучение ребенка с РАС на основе устной речи. Весь учебный материал подкрепляется визуальным рядом и выполнением практических заданий. Для этого используются картинки-пиктограммы: азбука — звуко-буквенный анализ и чтение; рука — выполнение пальчиковой гимнастики; тетрадь и ручка — работа в тетради, зарядка — проведение физминутки, дневник — запись домашнего задания.

У ребёнка снижен темп письма. Для облегчения используются листы с заданиями, требующими минимального заполнения. Например:

Записать только ответ.

2 + 1 = 3 + 1 =

6 – 1 = 5 – 1 =

В своей работе учителю следует отталкиваться от индивидуальных возможностей ребёнка. Дополнительные клетки помогают ориентироваться ученику на листе бумаги.

Детям с аутистическими расстройствами очень сложно воспринимать все новое. Они могут обучаться, но в приемлемом для себя ритме: вдалбливать в них знания не имеет смысла. Ребёнок находится как бы за стенкой, защищающей его от негативных ощущений и переживаний, вызванных контактом с внешним миром. Его нельзя оттуда вытаскивать, но можно выманивать, создавая для него ситуации максимального благоприятствования. Это положительное стимулирование (призы, поощрения), визуальное расписание, вхождение в мир его интересов (счет животных, штриховка животных, разговор животных о школе) и т.д. Только то, что ребёнок с РАС сделает по желанию, а не под давлением, станет его собственным опытом, которым он будет пользоваться в дальнейшем.

Одним из основных принципов организации работы с обучающимися с РАС является «принцип сотрудничества с семьей», поэтому педагогу надомного обучения следует сделать родителей партнёрами в обучении такого ребенка.

Перед началом работы с ребёнком полезно уточнить у родителей: какое у него настроение, чем он занимался и рассказать чем он будет заниматься с учителем.

После урока, объясняя домашнее задание родителям, учитель делает акцент на организацию самого процесса выполнения домашнего задания: за что дать приз, за что просто похвалить, в чем оказать посильную помощь, а где обойтись только подсказкой.

Таким образом, совместная деятельность педагога и родителей будет способствовать формированию учебного поведения у обучающихся с аутистическими расстройствами, а значит и его социализации.

Список литературы

1. Аутизм. Информационный выпуск для педагогов и специалистов, образовательных учреждений / составители: С.Н. Чувашова, Ю.В. Корелина. — Пермь, 2008. — 24 с.

2. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах. Пособие для учителя-дефектолога / С. С. Морозова. — М.: Гуманитар, изд. Центр ВЛАДОС, 2007. — 176 с.

3. Адаптация учебных материалов для обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / под общ. ред. А.В. Хаустова. — М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. — 80 с.

4. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы. / отв. ред. С. В. Алехина; под общ. ред. Н. Я. Семаго. — М.: МГППУ, 2012. — 80 с.

5. О развитии в России образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра /С. А. Морозов // Воспитание и обучение детей с нарушенным развитием. — 2017. — № 6. — С. 12–18.

6. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра. — М., 2015.

7. Психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра. Учебно-методическое пособие / составитель: Л. М. Беткер. — Ханты-Мансийск: Институт развития образования. — 2014. — 83 с.

8. Реализация Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в организациях, осуществляющих обучение детей с расстройствами аутистического спектра / О.В. Загуменная, О.А. Белялова, М.И. Береславская, П.Л. Богорад, О.В. Стальмахович, Л.А. Чистякова; под общ. ред. А. В. Хаустова. — М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. — 141 с.

9. Составление индивидуальных коррекционных программ для работы с аутичными детьми / С. С. Морозова. — Изд. 4-е, стер. — М.: Теревинф, 2007.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. — М., 2017.

Особенности организации выполнения домашнего задания с младшими школьниками с расстройствами аутистического спектра

Дрягина Ю.В., зам. директора по ВР,
Черезова Т.А., воспитатель
ГБОУ школы-интерната № 115 г.о. Самара

Домашнее задание — одна из форм учебной деятельности, направленная на закрепление и запоминание изложенного на уроке материала. Кроме того, это способ диагностики, что позволяет учителю проанализировать степень усвоения материала, наличия у учеников пробелов в знаниях.

Выполнение домашнего задания требует от обучающихся большей, чем в классе, самостоятельности и организованности. Особо остро проблемы выполнения домашнего задания проявляются у детей с расстройствами аутистического спектра (далее — РАС).

В группе четвероклассников 5 обучающихся имеют РАС: два мальчика и три девочки, две из которых имеют умеренную степень умственной отсталости. Это дети с низким уровнем самостоятельности, у них наблюдаются проблемы с концентрацией внимания, пониманием прочитанного текста, они не могут сформулировать вопрос, актуальный на данный момент, имеют трудности взаимодействия в детском коллективе.

Для формирования у таких обучающихся положительного отношения и собственно стереотипа к выполнению домашних заданий нужно, чтобы ребёнок был в хорошем настроении. Если педагог видит, что ребёнок угрюмый, хмурый, нужно поднять ему настроение: пошутить, поиграть в веселую игру. Необходимо найти тот способ, который подойдет конкретному ребенку — поднимет ему настроение, но не возбудит.

Выполнение домашнего задания предусматривает значительную долю самостоятельной работы ученика, но у детей с расстройствами аутистического спектра проявление этой самостоятельности затруднено. Поэтому задача педагога — не дать ребенку почувствовать себя беспомощным перед тем или

иным заданием, а преподнести его как нечто интересное. В ходе выполнения задания использовать похвалу, сюрпризы, значимые поощрения, которые позволяют вдохновить ребенка на действия.

Контролируя выполнение ребёнком домашнего задания, прежде всего, необходимо отметить положительные моменты, то, что сделано правильно. Ошибки предложить найти самому, а исправить вместе.

Наряду с формированием положительного отношения к домашним заданиям важно обеспечить условия для работы. Во-первых, это временные рамки — оптимальное время начала приготовления домашнего задания с 16 часов до 18 часов. Во-вторых, наличие и состояние рабочего места. Придя в учебный кабинет, ребенок организует свое рабочее место. Для этого надо оставить на парте только те вещи, которые необходимы для выполнения именно этого предмета: дневник, учебник, тетрадь, ручку, карандаш, ластик. Сначала дети не умеют самостоятельно готовить рабочее место, приходится помогать, комментировать, что необходимо оставить на парте. Постепенно появляется возможность уходить от проговаривания действий. Ученики пытаются самостоятельно готовиться к началу занятий. Обязательно поощрять каждый раз за все более самостоятельную подготовку рабочего места. Очень удобно, когда учебники и рабочие тетради по одному предмету обернуты в обложки одинакового цвета. Письменные принадлежности, ножницы, линейки аккуратно лежат в пенале.

Детям с РАС нужно четко знать, какой объем заданий им предстоит выполнить. Ученику важно уметь ориентироваться в дневнике, по каким предметам у него есть задания, и знать, как его выполнять. Для этого заданные на дом упражнения необходимо отметить в учебнике, чтобы понимать, что конкретно надо сделать. Здесь мы столкнулись с такими проблемами:

1. Ребенку трудно найти записанное в дневнике домашнее задание.

2. Он затрудняется с поиском нужной страницы учебника (закладками пользуются не все дети, часто теряют, забывают переложить на нужную страницу).

3. Не все дети могут найти самостоятельно те задания, которые предстоит выполнить, и понять, как выполнить. Для этого должны быть визуальные схемы — опоры, помогающие ребенку определить, что и как он будет делать (решение задачи, разбор слова по составу, выделение безударных гласных, запись примеров и т. д.). Безусловно, прежде всего, нужно научить ребенка пользоваться такими опорами.

Необходимо, еще планируя работу над домашним заданием, вводить временные ограничения. Выбор способов временных ограничений полностью зависит от умений детей ориентироваться по часам. Можно использовать обычные часы, электронные, часы с будильником, песочные часы, таймеры. Важно, чтобы все время занятий: рабочие моменты и перерывы между ними проходили в темпе. Причем паузы должны быть веселыми, подвижными и приятными для детей. Тогда они станут эмоционально значимым фоном, который будет мотивировать их на выполнение домашних заданий.

С каких заданий лучше начинать? Если ребенок начинает работать сразу и без затруднений, но подъём быстро сменяется спадом, лучше начинать с трудных для него заданий. Если ребенок раскачивается медленно, но эффективность работы постепенно нарастает, начинать следует с более легких упражнений.

Одной из важных задач при выполнении домашних заданий является развитие у ребенка с РАС ресурса самостоятельности. Часто ученики, не успев приступить к выполнению домашнего задания, требуют помощи взрослого. Это может происходить по двум причинам:

- боязнь допустить ошибку;
- желание облегчить себе выполнение задание.

Ученику необходимо быть уверенным, что любую ошибку можно исправить, и что педагог всегда придет на помощь. Важно, чтобы у ребенка был черновик.

Дети с РАС и умеренной умственной отсталостью испытывают затруднения в понимании прочитанного, поэтому необходимо прорисовывать, например, содержание задачи или изображать ее в виде схемы. Для этого рядом всегда должен лежать листок бумаги, на котором вместе с педагогом ребенок может «рассуждать». Опять же, работая с черновиком, можно не опасаться за то, правильно или нет, ты рассуждаешь. Черновик является своеобразным проводником между поставленной перед учеником задачей и ее реализацией в тетрадке.

Способность действовать самостоятельно нужно тренировать, как отдельный навык. Самыми главными помощниками в этом деле являются все виды визуальных опор, в том числе, расписание, алгоритмы, таблицы, схемы.

Нужно избегать ситуаций неуспеха, чтобы в опыте ребенка были положительные результаты. Следует прогнозировать, при выполнении каких заданий могут возникнуть затруднения, и предоставить необходимые подсказки. Поощрять самостоятельное выполнение любых, даже простейших заданий, делая акцент на словах «сам», «совсем сам», «самостоятельно». Поощрять и отмечать необходимо не только совершенствование навыка, но и сокращение времени, затраченного на выполнение задания, а также за уменьшение допущенных при этом ошибок. Поощряя любые положительные изменения, мы, тем самым, подчеркиваем значимость результата, и, доверяя ребенку все больше и больше, мы повышаем его уверенность в собственных силах.

В работе с обучающимися с РАС следует избегать упоминания того, чего не надо делать: «не калякай», «не отвлекайся», «не грызи карандаш». Акцентирую внимание на том, что делать следует: «следи за временем»,

«пиши аккуратно», «вынь карандаш изо рта». Для этого лучше тоже использовать визуальные подсказки в виде картинок, пиктограмм.

Таким образом, правильно организованный процесс выполнения домашнего задания формирует у обучающегося с аутистическими расстройствами самостоятельность и способствует его социализации.

Список литературы

1. Аутизм: коррекционная работа при тяжёлых и осложненных формах: пособие для учителя-дефектолога / С.С. Морозова. — М.: Гуманитар, изд. Центр ВЛАДОС, 2007. — 176 с.
2. Морозова, С.С. Составление индивидуальных коррекционных программ для работы с аутичными детьми. — М., 2008. — 154 с.
3. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра: методическое пособие / под общ. ред. А.В. Хаустова. — М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. — 125 с.

Роль хороводных игр в развитии младших школьников с расстройствами аутистического спектра

Трифонова Г.В., педагог-психолог
ГБОУ школы-интерната № 115 г.о. Самара

Игра аутичного ребенка отражает все те симптомы, которые в комплексе образуют расстройство аутистического спектра (далее — РАС). Рассмотрим особенности характеристики игры обучающихся с РАС.

Первое, о чем мы будем говорить, это аутостимуляция. Игра аутичного ребенка направлена на аутостимуляцию, на получение слуховых, зрительных, тактильных и другие ощущений. Например, ребенок выкладывает длинные ряды из палочек, группируя их по цвету или величине, а задание выложить сериационный ряд из этих же палочек с заданными характеристиками не выполняет; возит машинку, наблюдая, как крутятся ее колеса, или с грохотом катит шарики по лабиринту, и тому подобное.

Игра с сенсорными свойствами предметов присутствует в норме у детей раннего возраста, позже она становится частью сюжетных игр. Отличие состоит в том, что аутичный ребенок в любом возрасте, в том числе и школьном, в «игре» может быть сосредоточен только на сенсорных свойствах предметов, достигая в этом большой изощренности; при этом другие виды игры ему недоступны. Так, ребенок может с мастерством плести из мягкой проволоки различные ремешки или делать сложные конструкции из бумаги только затем, чтобы потом их разглядывать под определенным углом. При этом становится абсолютно беспомощным и безучастным, когда надо бросить мяч однокласснику или пройтись хороводом.

Второе, на что мы обращаем внимание, это предпочтение игр с неигровыми предметами (крышки от кастрюль, веревочки, инструменты для ремонта, бумажки) или с кубиками, конструктором, машинками, пазлами. Ввести в его игру какой-то персонаж, «действующее лицо» очень сложно. Это свойство игры аутичного ребенка подчеркивает его сенсорную чувственность

Третья особенность игры детей с РАС — это отсутствие сюжета или его свернутость, отсутствие подробностей и деталей. Это объясняется ограниченностью социального и эмоционального опыта аутичного ребенка, отсутствием его внимания к житейским событиям, непониманию связей между ними. В его памяти и, соответственно, в игре, могут закрепиться только яркие, аффективно насыщенные моменты. Например, ребенок кидает на пол игрушку, выкрикивая: «Упал! Ударился!», и на этом игра заканчивается.

В-четвертых, это стереотипность игры. Самостоятельная игра аутичного ребенка, как правило, стереотипна, однообразна. В так называемых играх он может подолгу «застревать» на одних и тех же манипуляциях: выстраивать длинный ряд из игрушечных машин, крутить юлу или трясти банку с крупой. Если в игре и есть элементы сюжета, то они бесконечно повторяются. Ребенок может раз за разом проигрывать одно и то же яркое впечатление («Коршун летит — бежим!»).

Пятая характеристика особенности игры — это невозможность вовлечь в свою игру другого человека (взрослого или ребенка). Чаще всего и взрослому сложно включиться в самостоятельную игру аутичного ребенка: ребенок может не обращать на него внимания, может активно протестовать или стремиться уединиться. Даже если аутичный ребенок тянется к детям, к другим людям, он может не впускать их в свои привычные игры и занятия. Это объясняется и несформированностью у него навыков взаимодействия, и склонностью к стереотипии, к постоянству тех занятий, к которым он привык, которые доставляют ему удовольствие.

Шестая особенность — это неспособность ребенка с РАС включиться в общую игру или пассивное следование в игре указанию других людей. Ребенок с аутизмом чаще всего не играет с другими детьми, особенно со сверстниками. Даже когда он тянется к другим детям, то может подключиться только к простым играм, основанным на аффективном заражении: побегать вместе с другими детьми, покататься с горки. В лучшем случае в общую

сюжетную игру аутичного ребенка могут вовлечь дети, старшие по возрасту, привлекая его на роли, не требующие инициативы и знания правил игры. В этом случае другие дети полностью руководят его действиями, а он выполняет их указания, чаще всего исполняя «пассивно-страдательные» роли: пациента на приеме у врача, ученика в школе и т.п.

Таким образом, мы видим, что игра аутичного ребенка отличается от игры его нормотипичных сверстников, что она имеет иную динамику и логику развития. Его игра усложняется лишь по линии аутостимуляции и часто, как и другие привычные жизненные стереотипы, выполняет функцию защиты, блокировки нежелательных постоянно меняющихся впечатлений окружающего мира.

Для развития игровой деятельности младших школьников с РАС эффективно используются хороводные игры. Это обусловлено тем, что они отвечают тем характеристикам, которые мы наблюдаем в игре аутичного ребенка.

Хороводные игры имеют строгую структуру: все действия происходят в кругу, попытки бесцельного брожения по кабинету невозможны, так как все участники хоровода держатся за руки. В это момент младший школьник с РАС включается в коллективную игру и на равных с другими детьми выполняет роль, пусть даже второстепенную. Кроме того, в ходе хороводной игры ребенок осваивает пространственную и временную последовательность событий, что впоследствии положительно кажется на формировании произвольной организации поведения и развитии его способности к планированию.

Текст хороводный игры постоянен, имеет определенный ритм. В отличие от сенсорных свойств звучащих игрушек — это уже человеческая речь, сенсорный опыт ребенка осмысляется и принимает культурные формы. Идет постепенное включение в общий монолог, а затем и диалог. Эхолалии ребенка здесь приобретают определенный смысл, так как они находятся в контексте игры, и постепенно исчезают.

Так как в хороводной игре ведущим становится каждый ребенок, то, когда очередь выполнения главной роли доходит до ученика с РАС, он уже эмоционально настроен и знает, что его ожидает, то есть предотвращается момент неизвестности, который является причиной многих страхов и тревог. Знакомая ситуация и ритм стиха успокаивают ребенка с аутизмом, нацеливают его на продуктивное взаимодействие с другими. К концу третьего класса, ребенок с аутистическими расстройствами начинает проявлять инициативу стать ведущим.

В ходе хороводной игры формируется такое качество, как подражание, которое у детей с РАС как социальный механизм отсутствует. Имитируя поведение других людей, ребенок осваивает определенные социальные роли, учится понимать житейские правила.

Известно, у детей с расстройствами аутистического спектра имеются значительные трудности при вовлечении в тактильное взаимодействие. В хороводной игре тактильное взаимодействие представлено на нескольких уровнях и имеет различную интенсивность, как в изъявлении, так и в принятии. Интенсивность и длительность тактильного контакта зависит от сюжета игры. Многократное проигрывание сюжета игры дает возможность младшему школьнику с РАС преодолеть повышенную тактильную чувствительность и почувствовать безопасность окружающей среды.

Хороводные игры, как и другие, содержат эмоциональный компонент. Он включает интонацию, мимику, жесты, акцентирующие эмоциональное содержание игры и речь взрослого. Само построение речи, включение междометий, поощрительных, ласковых, ободряющих слов придает комментарию положительный, активирующий оттенок.

В игре педагог не просто констатирует происходящее, а стремится передать свое отношение к тому, что происходит с ребенком, что он делает и что он чувствует («Как высоко поднял руки, Коля! Какой он высокий!»). Опыт работы показывает, что эмоциональная оценка, данная педагогом или сверстником, постепенно начинает учитываться ребенком, регулировать его

поведение. Игровой комментарий помогает справиться и с аффективными проблемами: смягчить агрессию ребенка, преодолеть его страхи.

Хороводная игра, как и любая другая подвижная игра, всегда эмоционально окрашена. Положительные эмоции, возникающие в ходе игры, способствуют лучшему запоминанию правил и формированию желания снова в нее поиграть.

Постепенно включая в содержание хороводной игры элементарные сюжеты, насыщая их деталями и обогащая эмоциями, мы формируем у младшего школьника с аутистическими расстройствами понимание событий сначала его собственной жизни, а затем и окружающего мира. Например, хороводная игра «Каравай» способствует осознанию того, что в день рождения всегда готовят угощения и принимают поздравления, и проведение игры в день рождения такого ребенка закрепит эти представления; хороводная игра «Мы — веселые ребята» направлена на понимание того, что все дети любят играть, придумывать новые игры, и это относится и к нему (ребенку с РАС), здесь идет приобщение к детскому сообществу; хороводная игра «Солнышко и дождик» способствует усвоению связей между явлениями природы и жизнью человека. Наиболее ценно, когда та или иная хороводная игра проводится на уроках «Мир природы и человека» или занятиях логопеда по лексическим темам, а затем закрепляется во внеурочной деятельности с воспитателем.

Таким образом, использование хороводных игр в воспитании и обучении младших школьников с РАС позволяет учесть проявления всего спектра специфических расстройств и преодолеть их негативное влияние дальнейший ход развития и социализации таких обучающихся.

Список литературы

1. Либлинг, М.М. Игровая холдинг терапия при аутизме: методические особенности и этические аспекты применения // Дефектология. — 2014. — № 3.

2. Никольская, О.С. Аутичный ребенок: пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. — М.: Теревинф, 1997.

Использование пальчиковых красок в коррекционной работе с младшими школьниками с расстройствами аутистического спектра

Буянкина В.Ю., воспитатель,
Лобанова О.А., социальный педагог,
ГБОУ школы-интернат № 115 г.о. Самара

В настоящее время вопросы обучения и воспитания детей с расстройствами аутистического спектра (далее — РАС) являются очень актуальными. При аутистических расстройствах у детей в большей степени страдает эмоционально-личностная сфера: трудности в установлении контакта с внешним миром, стереотипность в поведении, нарушения в двигательной сфере, неустойчивость внимания, задержка и нарушение речи и её коммуникативных функций. Коррекционная работа, в первую очередь, должна быть направлена на развитие эмоциональных связей, что даст основу для речевого, когнитивного, социального развития.

Изобразительная деятельность является прекрасным средством формирования познавательных процессов младших школьников с РАС и умственной отсталостью, налаживания взаимодействий с окружающим миром, благоприятной средой для развития воображения и выработки устойчивых моторных навыков, средством снижения тревожности, расслабления, преодоление стереотипий. Рисование руками без каких-либо инструментальных средств открывает более широкие возможности для творчества.

В процессе манипулирования красками дети получают богатый сенсорный опыт, возможность неограниченно экспериментировать и проявлять фантазию, развивать зрительно-двигательную координацию, точность движения пальцев рук, что является одним из самых необходимых навыков на начальном этапе обучения ребёнка в школе, а также способствует и развитию речи. Дети с расстройствами аутистического спектра нуждаются в подобной деятельности,

т.к. особенности их развития зачастую не позволяют своевременно сформировать графомоторные умения необходимые для работы в тетради.

Использование пальчиковых красок в работе с детьми, имеющими аутистические расстройства, позволяет увидеть быстрый положительный результат, получить заслуженную похвалу и преодолеть тревожность Пальчиковые краски можно использовать как инструмент для диагностики познавательных процессов, развития и гармонизации эмоционального состояния.

Техники и приёмы работы с пальчиковыми красками должны быть просты и эффективны. Ученик не должен испытывать сложностей при выполнении задания, а процесс следует сделать интересным и приятным.

В процессе коррекционных занятий, с применением пальчиковых красок используются следующие приёмы работы:

- ладошки (рисование в технике оттиска ладони);
- тычок (приём рисования с помощью оставления на бумаге следов от пальцев);
- мазки (рисование мазками при помощи пальчиковых красок);
- штампы и оттиски (приёмы рисования посредством штампов из различных материалов);
- спонжи (приём рисования с помощью губок);
- комбинированные занятия (использование сразу нескольких техник рисования вместе, а также применение в рисунке пластилина).

При первом знакомстве с красками надо давать младшему школьнику только один цвет и предлагать изобразить всё, что он хочет. Ребёнок должен попробовать краски на ощупь, понять их консистенцию. Первые занятия с красками не должны быть долгими, вполне хватит 5 минут, чтобы ученик познакомился со свойствами красок, не пресытился, не переутомился.

После нескольких ознакомительных занятий, когда ребенок более спокойно воспринимает краски, адекватно их использует в работе (не ест, не

слизывает их с пальцев), можно приступать к полноценной работе пальчиковыми красками. Можно предложить ребёнку закрасить весь лист краской или нарисовать просто полоски. Если ребенок стучит ладонью по столу, то можно нарисовать осьминога, сказать: «Какой красивый осьминог получился!» Если стучит сомкнутой ладонью, можно оставить отпечаток силуэта рыбки: «Ой, а тут рыбка плывет!» С помощью кулака можно нарисовать снеговика или солнышко. Очень важно все непродуктивные действия младших школьников с РАС осмыслять, обозначать словом.

Ребёнку обязательно нужно продемонстрировать, как можно рисовать с помощью пальчиковых красок, показать разные приёмы, сопровождая всё вербальным объяснением, чтобы он мог лучше понять смысл задания. Обучающийся с РАС начнёт рисовать сам, во время работы также следует с ним беседовать, например, при изображении животного можно рассказать о нём: как называется, где живёт, чем питается и т.п. Необходимо показать ему рисунки других учеников, если у ребёнка имеется внутреннее напряжение.

Использование пальчиковых красок, как метод арт-терапии позволяет простым и эффективным способом оптимизировать эмоциональный фон такого обучающегося.

Во время занятий с использованием пальчиковых красок дети усваивают нормы, правила и модели социального поведения, учатся подчиняться требованиям взрослых, адекватно действовать по образцу, принимать подсказку, взаимодействовать с другими детьми и взрослыми внутри игровых и жизненных ситуаций. Например, проигрывание и прорисовывание различных жизненных ситуаций, социальных историй, в первой истории зайцы играют в футбол, а во второй — уже сам ребенок активно взаимодействует со сверстниками.

К концу начальной школы у ребят усиливается желание проявлять своё умение в изобразительной деятельности шире. Работы их усложняются, они работают кистью не только на бумаге, но уже расписывают деревянную и

гипсовую поверхности. Своими работами младшие школьники украшают классные кабинеты, спальни интерната.

Таким образом, использование в коррекционной работе с младшими школьниками с аутистическими проявлениями приемов пальчикового рисования способствует их развитию и самореализации.

Список литературы

1. Аутизм. Информационный выпуск для педагогов и специалистов, образовательных учреждений / составители: С.Н. Чувашова, Ю.В. Корелина. — Пермь, 2008. — 24 с.

2. Семаго, Н.Я., Соломахина Е.А Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС / Н.Я. Семаго, Е.А. Соломахина // Аутизм и нарушения развития. — 2017. — Том 15. — № 1

3. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / отв. ред. С.В. Алехина; под общ. ред. Н.Я. Семаго. — М.: МГППУ, 2012. — 80 с.

Раздел 2. Воспитание и обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития

Образовательная деятельность обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития: тенденции, перспективы, риски

Брыткова Е.В., зав. отделом сопровождения
инклюзивного образования ЦСО,
методист высш. квал. кат., дефектолог

Современная образовательная политика Российской Федерации направлена, в частности, на включение в систему образования каждого ребенка, независимо от его расовой и конфессиональной принадлежности, состояния здоровья и уровня развития, индивидуальных особенностей. Тем самым реализуется декларируемое Конституцией РФ право каждого на образование.

В любом обществе существует немалое количество людей, чьи возможности в реализации независимого образа жизни ограничены. Среди них выделяется особая группа — лица с тяжелыми и (или) множественными нарушениями физического и (или) психического развития (далее — ТМНР). В России еще в самом начале XXI века получение образования детьми этой группы являлось недоступным и возможности обучения ограничивались получением основ знаний об окружающем мире, приобретением навыков самообслуживания, получением элементарных трудовых навыков вне системы образования. За последнее десятилетие положение дел существенно изменилось, «тяжелые» дети беспрепятственно приступают к обучению, но ситуация осложнялась отсутствием нормативно установленных критериев освоения образовательных программ.

Группа детей с ТМНР чрезвычайно неоднородна по своему составу. В неё включены лица с тяжёлой или глубокой интеллектуальной

недостаточностью; лица, имеющие нарушения развития сенсорных функций (зрения, слуха) в сочетании с интеллектуальной недостаточностью; лица, у которых сочетаются различные сенсорные нарушения или имеется сочетание нарушений опорно-двигательного аппарата с сенсорными или интеллектуальными расстройствами и др. Но их объединяет общая характеристика — многофункциональный характер нарушения развития. Это определяет невозможность освоения академических знаний даже на уровне начального образования, а также значительные трудности в быту, общении и социальном взаимодействии с другими людьми.

Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) содержат 28 вариантов организации образовательной деятельности обучающихся с особыми образовательными потребностями. При этом обучающиеся с ТМНР могут осваивать специальную индивидуальную программу развития (далее — СИПР), содержание которой определяется образовательной организацией с учетом результатов детальной диагностики ребенка, а объем академического компонента редуцируется за счет освоения жизненных компетенций.

Новая терминология: «академический компонент», «жизненные компетенции» не всегда находит понимание как в среде учителей, которые умеют учить предметам, и со стороны родителей, которые настроены на то, что ребенка в школе научат, по крайней мере, читать и считать. Много усилий приходится затратит ь на принятие родителями того, что письмо, счет и чтение могут стать доступными ребенку с ТМНР спустя годы обучения более простым, но не менее важным для него умениям: реагировать на имя, смотреть на собеседника, вступать в коммуникацию (хотя бы невербальную, на уровне языка жестов и телодвижений), имитировать / отражать различные действия «другого», самостоятельно выполнять элементарные инструкции. На

формирование каждого из перечисленных умений уходят недели и месяцы при наличии слаженного взаимодействия педагогов (учителя и специалистов сопровождения) и родителей.

Обучение Вани началось, когда ему исполнилось 9 лет. Он не может управлять своими руками: что-то непроизвольно хватает, но долго не удерживает, роняет, но не поднимает. Концентрация взгляда на объекте носит эпизодический характер. Педагог и мама мальчика в течение нескольких месяцев системно подбирали объекты, на которые бы он однозначно реагировал и удерживал взгляд. Таким объектом стала мягкая музыкальная игрушка розового цвета, Ваня прислушивался к мелодии, находил игрушку глазами и следил за ее перемещением. Поэтому при изучении с ним форм, основных цветов, объектов окружающего мира педагог с помощью игрушки привлекал внимание, предварительно расположив за игрушкой изучаемые объекты. После того как ребенок направлял и останавливал взгляд на любимой игрушке, ее быстро убирали и разбирали новый материал. Данная игрушка использовалась только на занятиях. Вне занятий Ваня с ней не играл.

Со временем, при выполнении творческих работ было замечено, что мальчик хорошо реагирует на оранжевый и сиреневый цвета. Поэтому на занятиях в качестве фона в течение не менее двух лет использовалась розовая, оранжевая и сиреневая бумага.

Трудности обучения детей с ТМНР связаны не только с их интеллектуальным нарушением и отсутствием вербальной речи, но и с недостаточно сформированной предметной деятельностью. В лучшем случае ребенок захватывает предмет и манипулирует им. Никакие целенаправленные действия с попавшим/вложенным в руку предметом он не состоянии выполнить не потому что «не хочет» или «не понимает», а потому что объективно не умеет управлять своими руками. В одних случаях период, сензитивный для формирования и становления ручной деятельности, оказался «пропущенным» ребенком, а абилитация в данном направлении началась

слишком поздно. В других — регресс, связанный с дебютом какого-либо генетического синдрома, пришелся на период элементарных ручных действий (удержание погремушки, бутылочки, ложки) и несформированное умение распалось. В итоге такой ребенок способен выполнить целенаправленное действие руками лишь непроизвольно, при наличии супер мотивации. Практика показывает, что ребенок может непроизвольно использовать и указательный жест, и долго удерживать «нужный» объект.

Поэтому параллельно с педагогической абилитацией/реабилитацией ручной и предметной деятельности неговорящего ребенка педагог, как правило, организует обучение с использованием взгляда: ученик находит глазами требуемый объект и смотрит на него чуть дольше, чем на другие. Реакция, конечно же, очень условная, но при кратном использовании с несколькими объектами можно убедиться в освоении/не освоении ребенком материала.

Обучающиеся с ТМНР достаточно специфично реагируют на попытки учителя вновь и вновь убедиться, что подопечный понял материал: ученик отказывается выполнять задания, с которыми легко справлялся, или раскидывает стимульный материал. Он как бы показывает, что все освоено, можно и нужно двигаться дальше. Включение в занятие новых, более «сложных» упражнений и объектов привлекает внимание ребенка, вызывает интерес.

Организация образовательной деятельности обучающихся с ТМНР — это процесс, основанный на текущей диагностике. Невозможно однажды разработать СИПР и осваивать ее по намеченному плану. СИПР — это некая рамочная программа, поскольку невозможно предопределить сколько времени будет затрачено на формирование и закрепление какого-то отдельного умения, в какой последовательности и в каком объеме умения будут формироваться. Многое зависит и от консолидации усилий учителя и специалистов сопровождения, от включенности родителей и ближайшего окружения ребенка в образовательный процесс, от принятия ими философии преобразования психофизического развития в обучение как таковое.

Отдельно следует выделить понятие «жизненные компетенции». Это именно то, что первично для любого человека: умение удовлетворить витальные потребности или сообщить о них, способность обслужить себя и попросить о помощи при необходимости, готовность контактировать и коммуницировать с чужими взрослыми и сверстниками, ориентация в окружающем мире и своих социальных ролях. Именно эти умения и способности делают человека Человеком, а не умение решать уравнения и писать сочинения. Именно эти умения наиболее актуальны для людей с ТМНР и позволят им в дальнейшем (после школы) как-то устроиться в жизни, быть максимально независимыми. А формируется это все постоянно. Невозможно организовать урок «Коммуникации» и учить детей общаться только на этом уроке. Общение происходит постоянно, в различных ситуациях, и любая из них — это урок. А как лишь в рамках какого-то специального занятия научить ребенка преодолевать стеснение и просить о помощи? Это умение может сформироваться только в реальных ситуациях, когда взрослые видят, что помощь нужна, будут грамотно «заставлять» ребенка попросить, а не предлагать свои «услуги».

Таким образом, основная тенденция организации образовательной деятельности обучающихся с ТМНР с образовательных организациях Самарской области — это создание условий для конструктивного взаимодействия администрации и педагогического коллектива школы с родителями (законными представителями) ребенка в рамках реализации рекомендованной ему образовательной программы.

Перспективы развития образования детей и лиц с ТМНР во многом зависят от консолидации усилий организаций общего и профессионального образования, службы занятости и работодателей, родителей (законных представителей) целевой аудитории и служб социальной поддержки, СМИ и депутатского корпуса в нормализации жизнедеятельности обозначенной группы людей. При наличии трудовой занятости, включая сопровождаемое

трудоустройство, у части целевой группы появится мотив освоить профессию. Это, в свою очередь, подвигнет родителей к формированию и совершенствованию у детей жизненных компетенций, к более сознательному отношению к освоению школьной программы, выполнению рекомендаций специалистов. Заинтересованность родителей обучающихся с ТМНР в получении доступных знаний и освоении необходимых умений послужит мотивом для саморазвития педагогов в области специальной педагогики, их личностного роста.

Следовательно, риски образования детей с ТМНР связаны, в основном, с непониманием обществом и его отдельными представителями, наделенными определенными полномочиями, всей глубины ситуации. Образование и жизнеустройство лиц с ТМНР — это не пиар-компания, не информационный повод. Это системная слаженная работа многих людей и учреждений.

Приступая к обучению ребенка с ТМНР, скорее всего, нужно честно ответить себе на вопрос: «Зачем я его буду учить?» и уточнить у родителей их ожидания от школьного обучения. Ведь нередко и родители, и, увы, педагоги воспринимают образование ребенка с ТМНР как некий аттракцион продолжительностью 9-10 лет: А тяжелый ребенок, который обладает недюжинной интуицией, чувствует это и «развлекается». И только лишь тогда, когда взрослые осознают «Зачем?» учить конкретного ребенка с ТМНР, придет понимание того «Чему» учить и пойдет положительная динамика. Вот только на понимание этого уходят порой годы. А дети тем временем растут и взрослеют.

Модель психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся с ТМНР

Ситникова К.О., педагог-психолог
ГБОУ школа-интернат № 111 г.о. Самара

Модель психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения — это комплексная программа по оказанию помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в выборе профессии. Для ее реализации необходима совместная работа специалистов службы сопровождения, педагогов, воспитателей и родителей.

Обучающиеся с интеллектуальными нарушениями с самого раннего возраста нуждаются в специальных условиях воспитания и обучения. Формирование необходимого уровня адаптивности к условиям социума, готовности к жизни в обществе и к выполнению общественно полезного труда требует усилий многих специалистов. Поскольку труд является одним из основных факторов, способствующих интеллектуальному развитию ребёнка, работа ГБОУ школы-интерната № 111 нацелена не только на формирование необходимых учебных знаний, умений и навыков у детей, но и на подготовку обучающихся к самостоятельной жизни и деятельности в естественном социальном окружении. В связи с этим, коррекционная задача по развитию интеллектуальных функций теснейшим образом связана с общесоциальной задачей трудового воспитания. Ее решение позволяет выпускнику быть готовым к получению профессиональной подготовки и полному включению в производственный труд.

Профориентационную работу с детьми и подростками должно предварять изучением специфики их заболеваний.

Группа детей с ТМНР чрезвычайно неоднородна по своему составу. Но их объединяет общая характеристика – многофункциональный характер нарушения развития. У детей с ТМНР страдают интеллект, сенсорная сфера,

речь и коммуникация, общая и мелкая моторика, саморегуляция поведения и деятельности. Это определяет сложность, а порой и невозможность освоения академических (школьных) знаний даже на уровне начального образования, а также значительные трудности в быту, общении и социальном взаимодействии с другими людьми.

При осуществлении профориентации обучающихся с ТМНР нам приходится сталкиваться со следующими трудностями:

1) низкая мотивация к труду;
2) завышенные ожидания членов семьи;
3) объективные физиологические, психомоторные ограничения (слабая память, плохое зрение, медленное восприятие информации, низкая работоспособность и т.п.);
4) социальное иждивенчество родителей и обучающихся;
5) низкий уровень доступности среды;
6) ограниченный перечень доступных профессий для профессионального обучения и/или трудоустройства;
7) объективно низкая конкурентоспособность на реальном рынке труда.

Исходя из перечисленных трудностей, можно заключить, что таким детям сложнее осуществлять выбор профессии и дальнейшей траектории обучения в силу ограниченности их возможностей в овладении профессиями. В большинстве случаев, когда мы говорим о детях с ТМНР, перед нами стоит задача обучить их навыкам самообслуживания и социального взаимодействия. Но как уже было отмечено, это группа детей крайне неоднородна, поэтому мы рассмотрим ту часть, у которой можно сформировать профессиональное самоопределение.

Цель предлагаемой нами модели профессионального самоопределения — создание системы действенной профориентации обучающихся, способствующей формированию у подростков профессионального самоопределения в соответствии со способностями,

индивидуальными особенностями каждой личности и с учетом экономической ситуации.

При разработке программы профессионального самоопределения нами учитывались основные аспекты:

1) медико-физиологический (определение психофизиологических особенностей состояния здоровья);

2) психологический (диагностирование профессионально значимых свойств личности обучающихся);

3) социальный (выявление профессиональных интересов, потребностей обучающихся);

4) педагогический (поиск путей методов профориентационной работы);

5) экономический аспект (соотнесение выбора профессии в соответствии с потребностями общества и возможностями личности (изучение рынка труда).

Основными направлениями профориентационной работы в школе являются:

1. Профинформирование (информация об особенностях профессий и специальностей, требованиях, предъявляемых будущей профессией, о состоянии рынка труда – просветительская работа).

2. Профконсультирование (оказание помощи обучающимся в профессиональном самоопределении и предоставление рекомендаций обучающимся о возможных направлениях профессиональной деятельности, наиболее соответствующих их психологическим, психофизиологическим, физиологическим особенностям, на основе результатов психологической, психофизиологической и медицинской диагностики).

3. Психолого-педагогическое сопровождение (всестороннее изучение индивидуальных, личностных и профессиональных особенностей учащихся, их интересов и склонностей).

4. Медицинское сопровождение (учет специфики заболевания).
5. Практическая подготовка (трудовое обучение).

Для реализации программы профессионального самоопределения используются различные методы и формы работы. Их условно можно разделить на 3 группы: вербальные, практические и наглядные.

К вербальным можно отнести курсы внеурочной деятельности, классные часы, профессиональные игры, тренинги, беседы. Эти методы используются в основном для просветительской работы. Профессиональные игры и тренинги, направленные на профессиональное самоопределение, применяются на занятиях психолога.

С помощью практических методов дети непосредственно овладевают трудовыми навыками. Для этого используются уроки трудового обучения (учебная трудовая практика, связь учебных предметов с профсредой, общественно полезный труд, экскурсии на предприятия, организации, встречи с представителями). Уроки трудового обучения проходят в мастерских (слесарное, столярное, швейное дело). В конце каждого года осуществляется учебная трудовая практика. Также реализуется внеклассная работа (выставки детского творчества), так как изготовление различных поделок является одной из форм трудового обучения.

К наглядным формам работы относятся: использование информационных ресурсов базы ГБОУ школы-интерната № 111; использование интерактивных справочных и методических пособий, мультимедийных презентаций; изучение интересов, склонностей, индивидуальных способностей, осуществляемое с помощью анкетирования и опросников; использование специальной и информационной литературы о профессиях, брошюр, буклетов, листовок. Все эти материалы включают в свою работу как педагоги на классных часах, так и воспитатели на своих занятиях. Также большой вклад в реализацию модели профессионального самоопределения вносят такие формы работы как консультирование

родителей, детско-родительские собрания, общешкольные родительские собрания, индивидуальная работа с родителями, оформление информационных стендов для родителей.

Для достижения более эффективного результата этапы реализации модели разделены в соответствии с возрастными особенностями обучающихся:

1 этап. «Информационно-подготовительный» (1 – 4 класс).

Основные задачи на данном этапе:

– формировать положительное отношение к труду;

– расширить знания детей о мире профессий и представить им возможность «примерять» на себя различные профессии через игровую деятельность;

– развивать навыки самообслуживания и общественно полезного труда.

2 этап. «Выбор профессионального трудового обучения» (5 – 7 класс)

Основные задачи на данном этапе:

– ориентировать детей на профиль трудового обучения соответствующий их возможностям;

– ознакомить обучающихся с кругом показанных профессий, условиями труда;

– формировать общетрудовые умения и навыки;

– создать представления о рабочих профессиях, их важность и необходимость.

3 этап. «Допрофессиональная подготовка» (8 – 9 класс)

Основные задачи на данном этапе:

– развивать мотивацию к учебе и труду через систему активных методов как в практической деятельности, так и в процессе познавательных и профориентационных игр;

– ориентировать обучающихся на конкретные виды профессиональной деятельности, познакомить детей с условиями труда и производством, развивать навыки трудового общения;

– определить реальные критерии подходящих профессий с учетом склонностей и возможностей детей и определить дальнейший профессиональный маршрут каждого ребенка;

– развивать положительную мотивацию к профессиональному самоопределению, умение адекватно оценивать свои возможности в соответствии с требованиями избираемого вида деятельности.

Подводя итоги, можно сделать следующие выводы:

1. Профессиональное ориентирование детей с ТМНР необходимо осуществлять комплексно, вовлекая в этот процесс различных специалистов и родителей.

2. Методический инструментарий для определения типологических особенностей личности, выбирающей профессию, должен быть адаптирован к возможностям подростка с ТМНР.

3. Необходимо на протяжении всего периода профориентации корректировать профессиональные планы подростков с ТМНР в соответствии с их возможностями.

4. В рамках корректировки профессиональных планов целесообразно проводить психолого-педагогическую работу по воспитанию качеств, необходимых для овладения той или иной профессией.

Способы альтернативной коммуникации в работе с детьми с ТМНР

Писчасова М.И., учитель начальных классов
ГБОУ школа-интернат № 111 г.о. Самара

В жизни каждого из нас очень важную роль играет Слово. Ведь слово для человека является одним из главных средств общения. Без слова нет речи, нет общения, нет развития. Слово — это один из самых мощных инструментов коммуникации. Наряду с этим существует и альтернативная коммуникация. В современном мире существует несколько систем альтернативной коммуникации. Из нескольких систем необходимо сделать правильный выбор, учитывая способности и возможности каждого конкретного человека.

Общение — это не просто беседа, а обмен информацией. Это возможность донести другому человеку свои мысли, желания, выразить просьбу. В нашем привычном представлении обмен информацией происходит при помощи слов.

А что делать, если способность выражать свои чувства и желания при помощи слов недоступна? В этот момент важно понимать, что коммуникация — это не только слова, это дополнительные средства, которые облегчают как понимание, так и выражение мыслей (жестикуляция, поза, мимика, взгляд, символические изображения). Эти средства приходят на помощь, когда процесс коммуникации затруднён, позволяя выразить свои желания, потребности, чувства.

Цель альтернативной коммуникации — формирование коммуникативных и речевых навыков с использованием средств вербальной и невербальной коммуникации, умение пользоваться ими в процессе социального взаимодействия.

Я работаю учителем в 4-м классе. Класс у меня достаточно сложный. В нем 12 человек. С умеренной умственной отсталостью (УУО) — 6 человек, с

легкой умственной отсталостью (ЛУО) — 6 человек. Естественно, есть дети с ТМНР.

Работу на уроке готовлю таким образом, что те дети, которые не владеют вербальной речью, даются задания с использованием альтернативной коммуникации.

Из существующих способов, разных методик, программ и направлений работы с детьми с ТМНР, я выбрала работу с использованием базовых жестов альтернативной коммуникации. Я считаю, что язык жестов очень близок и доступен для восприятия и понимания наших детей.

Ежедневная кропотливая работа с использованием элементов альтернативной коммуникации дает определенные результаты, которые обеспечивают полноценное взаимодействие ребенка с внешним миром. Наблюдается постепенное улучшение у детей ряда навыков (зрительный контакт, внимание, концентрация), что способствует их социализации и адаптации в обществе. Для каждого конкретного ребенка набор средств индивидуален и должен выбираться с учетом всех его психофизических, психоэмоциональных особенностей.

Хочу сказать, что применение альтернативной коммуникации дает положительный результат, помогая детям правильно воспринимать окружающую действительность.

Список литературы

1. Течнер, С. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию / С. Течнер, Х. Мартинсен. — М.: Теревинф, 2017.

2. Ньюмен, С. Игры и занятия с особым ребенком. — М.: Теревинф, 2013.

3. Развивающий уход за детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития / под редакцией А.Л. Битовой, О.С. Бояршиновой. — М.: Теревинф, 2018.

4. Бгажнокова, И.М. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития: Программно-методические материалы. — М.: ВЛАДОС, 2007.

Формирование коммуникативных навыков у детей с ТМНР на уроках

Бердинских М.Е., учитель
ГБОУ школа-интернат № 111 г.о. Самара

Когда речь заходит об общении, что первоначально приходит нам на ум? Мы сразу рисуем себе картинку, где два человека сидят рядом и беседуют. А что такое общение и какую роль оно играет в жизни?

Речь учащихся, если она есть, формируется крайне медленно и ограниченно, её понимание часто затруднено. Речевые нарушения носят системный характер и распространяются на все её функции — коммуникативную, познавательную, регулирующую. Одним из инструментов, способствующих уменьшению нежелательных для социума проявлений, а также приемов, способствующих успешности ребенка в коммуникативной сфере, являются средства альтернативной коммуникации.

Альтернативная коммуникация — это все способы коммуникации, дополняющие или заменяющие обычную речь людям, если они не способны при помощи неё удовлетворительно объясняться. Альтернативная коммуникация стимулирует появление речи и помогает её развитию. Использование дополнительных знаков способствует развитию абстрактного мышления и символической деятельности, таким образом, способствуя развитию понимания и появлению вербальной (звуковой) речи. К альтернативным средствам коммуникации относятся: взгляд, жест, мимика, предмет, графические изображения (фотография, цветная картинка, черно-белая картинка, пиктограмма, напечатанное слово), электронные устройства (коммуникативные кнопки, коммуникаторы, планшетные компьютеры, компьютеры).

Целесообразность использования альтернативной коммуникации:

- построение функционирующей системы коммуникации;
- развитие навыка самостоятельно и понятным образом доносить до

слушателя новую для него информацию;

- развитие способности ребёнка выражать свои мысли с помощью символов. Главной целью учебного предмета речь и альтернативная коммуникация является - формирование коммуникативных и речевых навыков с использованием средств вербальной и невербальной коммуникации, умения пользоваться ими в процессе социального взаимодействия. Этому способствует использование пиктограмм, жестов.

1) **Пиктограммы, жесты** (рис.1, рис.2, рис.3)

Рис.1. Вопрос

Рис.2. Сидеть за партой или урок

Рис.3. Хорошо, молодец

Для того чтобы выразить свои мысли и довести их до понимания слушающего, ученику необходимо обладать достаточным запасом слов. Скудность словаря у учащихся с тяжелыми множественными нарушениями развития делает речь бесцветной, однообразной, иногда непонятной окружающим. Обогащение словаря учащихся — задача первостепенной важности.

2) Работа со словом

1. Даны карточки со словами.

Задание: найти слова на определенную букву, например, на букву А:

АРБУЗ АВТОБУС АПЕЛЬСИН ДЕВОЧКА

2. Даны картинки и карточки со словами. Задание: нужно соотнести, «найти пару»:

МЕДВЕДЬ ДЕВОЧКА БОТИНКИ (картинка, слово)

3. Если дети не пишут, им дается задание: вставить пропущенную букву, например, букву е или о, или выбрать нужную букву из разрезной кассы.

3) Формирование обращенной речи к ученику

Для детей необходимо создавать ситуации, стимулирующие их речь. Желательно поощрять любую речь, в том числе и лепетную. В работе с «безречевыми» детьми педагог должен стремиться добиться подражания в повторении звукоподражаний, обиходных слов, простых фраз. Очень важно, чтобы ребенок с умственной отсталостью, речевой и «безречевой», умел подражать. Это относится и к речи, и к движениям.

Подражая, ребенок учится произносить звуки, которые мы используем в нашей речи, а со временем — повторять слова и предложения. С этой целью используют сопряженную речь, отраженную (эти два приема способствуют формированию у детей неторопливого темпа, правильной артикуляции и дикции, а также соблюдению пауз)**.**

Работа по картинке.

1 этап — ответ на вопрос краткий — да – нет

2 этап — учимся повторять ответ за учителем

3 этап — пытаемся ответ дать самостоятельно.

Если ребенок «безречевой», то ответом может послужить жест — да – нет.

Яблоко — красное, круглое, синее.

Составить предложение по картинкам (мнемотаблицы), работа систематическая как на уроке русского языка, так и на чтении.

Для активизации речевой деятельности обучающихся на базе имеющихся у них знаний и умений использую работу с опорными схемами.

Есть ребята, которые умеют пользоваться **опорными схемами,** что значительно облегчают работу обучающихся. Пользуясь ими, обучающиеся извлекают нужную информацию при ответах на вопросы учителя. Опорные схемы используются, в основном, при устных ответах. Либо проговаривают, либо показывают ответы на вопросы.

Заполнение деловых бумаг является одной из самых сложных тем для детей с нарушением интеллекта, так как возможности школьников с психическим недоразвитием излагать свои мысли в письменной форме весьма ограничены.

Например, на уроке в 5-м классе при написании адреса на конверте, мы рассмотрели конверты, подержали их в руках, рассмотрели образцы заполнения каждой строчки на конверте, нашли индекс, обратили внимание на то, как именно пишется индекс.

Классу было дано задание написать адрес, а Ване, Сереже и Диасу списать с образца, предварительно мы проговорили с ними каждую строчку.

На уроках чтения все занятия с детьми имеют гибкую структуру, разработанную с учетом возрастных особенностей и степени выраженности дефекта.

1. На уроках чтения главным является понимание прочитанного текста.
2. Работа со сказками на магнитах при изучении Устного народного творчества, показать персонажей и попытаться назвать, прочитать слово – повторить действие..
3. Работа с картинками-опорами, прочитать слова, подобрать картинку, попытаться объяснить.
4. Мнемотаблицы при работе с текстами.

Следует отметить, что каждый ребенок имеет свой темп, динамику развития, разные возможности в усвоении нового, поэтому обучение должно быть индивидуально ориентированным. На уроках идет опора на сохранные анализаторы: слух, зрение, тактильность — у каждого свои.

Эффективность процесса обучения повышает использование на уроках информационных технологий. Компьютерные презентации, используемые на уроках чтения, письма и развития речи помогают обучающимся увидеть ситуацию, о которой они будут говорить или писать, расширяет их представления об окружающем мире. Учитель может наглядно представить то,

что трудно и скучно объяснять словами. Применение компьютерных технологий повышает возможности успешной социализации в обществе.

Темы уроков с презентациями (темы по русскому языку, чтению).

Работая с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития, активно используется метод рефлексии настроения и эмоционального состояния. На уроках рефлексию можно использовать как индивидуально, так и коллективно, но мы чаще всего используем рефлексию настроения и эмоционального состояния с помощью различных цветовых изображений, картинок, обычно в конце урока, когда просим показать настроение.

Список литературы

1. Аксёнова, А.К., Ильина С.Ю. Методика преподавания русского языка для детей с нарушениями интеллекта/ А.К. Аксенова, С.Ю. Ильина. — М.: Просвещение, 2011.

2. Мнемотаблицы для дошкольников в картинках — какие они бывают и как ими пользоваться: Дидактический материал [Электронный ресурс] URL: https://maminyzaboty.com/mnemotablitsy-dlya-doshkolnikov-v-kartinkah.html

Формирование навыков чтения у учащихся с тяжелыми множественными нарушениями в развитии

Кузьмина А.В., учитель
ГБОУ школа-интернат № 111 г.о. Самара

Обучение чтению конкретного ребенка зависит от его возрастных возможностей, условий его жизни, воспитания, характера имеющегося у него дефекта, степени выраженности нарушений отдельных психических процессов и функций. Нарушение чтения оказывает отрицательное влияние на весь процесс обучения ребенка, на его психическое и речевое развитие, поэтому в процессе занятий особое внимание нужно уделять развитию и коррекции навыка чтения.

Основной целью коррекционно-педагогической работы в рамках обучения чтению является: развитие самостоятельной активной речи и понимания окружающего мира ребенком, восприятия и осознания обращенной к нему речи, понимание и правильное использование невербальных средств коммуникации, таких как жесты, изображения.

Для достижения указанной цели необходимо решать следующие задачи:

1. формировать умения вступать в контакт с другими людьми;
2. использовать при общении жесты, мимику, соблюдать правила общения;
3. учить взаимодействовать с окружающими и понимать обращенные к нему действия.

В своей работе я использую различные методы и приемы обучения чтению. Например, постоянно использую задания на узнавание букв — сличение буквы и картинки (а — арбуз, д — дом), работу с лентой памяти. Прочному запоминанию букв способствует хоровое проговаривание букв, выкладывание букв из мозаики, лепка букв из пластилина.

На каждом уроке проводится работа с разрезной азбукой и магнитной доской (складывание слогов и проговаривание их, например — ра ра ра, ло ло ло и т. д), проговаривание чистоговорок с опорой на иллюстрации (ра ра ра — высокая гора, ду ду ду — я по улице иду и др.).

Большое значение имеет регулярная работа с картинным материалом, направленная на узнавание предметов, действий и признаков. Например: Какое время года изображено на картине? Что видим на картине? Что делает мальчик? Что принесли ребята? Куда запускают кораблик? Снег какой? Кораблик какой? Во что одеты дети? Как вы думаете, почему?

Большую роль в формировании чтения имеет работа с учебником. При этом важно правильно организовать работу с ним, предусмотреть выполнение разных заданий. Например, необходимо показать нужный предмет и проговорить с учителем слово, обозначающее этот предмет сначала по слогам, потом одним словом, например, покажи яблоко, повтори яб-ло-ко, яблоко. Показать и назвать нужный предмет, составить предложение с этими словами. Найти предложение, соответствующее картине и др.

Нельзя упускать такой важный приём как групповое чтение, которое представляет собой хоровое проговаривание слогов, слов и предложений за учителем.

Таким образом, обучая чтению ребенка с ТМНР необходимо позаботиться о практическом смысле данной работы. Если ребенок усвоил грамоту, важно научить его читать названия улиц, вывески, афиши, чтобы он мог ориентироваться на улице, перед магазином и т.д. Желательно, чтобы он мог называть свое имя, фамилию, домашний адрес.

Каждый урок чтения и развития речи должен содержать элемент театрализации, ведения диалога как между учителем и учениками, так и между детьми. Тогда дети начинают общаться с взрослыми, друг с другом, чувствуют себя увереннее и не замыкаются в себе.

Включение ребенка в театрализованные игры направленно на преодоление ограничений в общении, а также на усвоение ими приемов коммуникации, понимание движений, как телесных, так и мимических. Такое развитие даст возможность укрепить уверенность ребенка в своих силах.

Список литературы:

1. Баряева, Л.Б. Программа обучения учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Л.Б. Баряева. — СПб., 2011. — 146 с.
2. Исаева, Т.Н. Методическое пособие по обучению и воспитанию детей-инвалидов с умеренной и выраженной умственной отсталостью в условиях семьи / Т.Н. Исаева. — М.: 2012. — 36 с.
3. Маллер, А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: практическое пособие / А.Р. Маллер. — М.: АРКТИ, 2000. — 124 с.
4. Мамаева, А.В. Формирование первоначальных коммуникативных умений у детей умеренной и тяжелой умственной отсталостью: методическое пособие / А.В. Мамаева. — Красноярск, 2014. — 148 с.
5. Пиз, А. Язык телодвижений / А. Пиз, Б. Пиз. — М.: Эксмо, 2016.
6. Солнцева, В. 200 упражнений для развития общей и мелкой моторики / В. Солнцева, Т. Белова. — М.: Астрель, 2007.
7. Альтернативная коммуникация: методический сборник / автор-составитель Штягинова Е. А. — Новосибирск, 2012.
8. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № [Электронный ресурс] URL: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/ (дата обращения: 02.03.2016)

Формирование коммуникативных навыков обучающихся с ТМНР на логопедических занятиях

Писарева О.А., учитель-логопед
ГБОУ школа-интернат № 111 г.о. Самара

Коммуникация является одним из основных видов деятельности человека. К общению стремятся дети с самого раннего возраста. Значительные ограничения и даже изоляция в процессе общения могут появляться при наличии у детей нарушений развития. Если же нарушения тяжелые и множественные, затрагивающие, в том числе, и опорно-двигательный аппарат, у ребенка вызывают затруднения любые движения, включая жесты и мимику. В связи с этим нарушается и работа артикуляционной мускулатуры, а значит, дети с трудом воспроизводят слоги и звуки, звукоподражание и звукокомплексы. Понимание речи детей с ТМНР окружающими людьми затруднено, либо просто невозможно.

При нарушении интеллекта, сочетающегося с нарушениями аутистического спектра, потребность в коммуникации отсутствует, страдает коммуникативная речь и ее целенаправленность.

Чтобы оценить коммуникативные навыки ребенка с ТМНР, мы в первую очередь будем смотреть на использование средств невербальной коммуникации, ведь одни из них не говорят совсем, а другие имеют речь, но невыполняющую коммуникативную функцию.

Следовательно, необходимо использовать дополнительную или альтернативную коммуникацию, так ребенок получит возможность обратиться за помощью, попросить что-либо, пожаловаться и, самое главное, научится это делать.

Всех детей, с которыми вводится альтернативная коммуникация, можно условно разделить на две группы.

К первой относятся те дети, для которых альтернативная коммуникация будет единственным средством общения. Это дети с аутизмом, имеющие тяжелые языковые и слуховые нарушения, и дети с тяжелыми множественными нарушениями развития, взаимодействие с окружающим миром у которых полностью зависит от других людей. У этих детей часто отсутствует желание контактировать с другими или могут возникать негативные реакции при контакте, они не проявляют активности, полностью подчиняясь взрослому человеку. Большинство из них не только не использует речь, но и с трудом её понимает.

Для нас главной целью будет формирование навыка использования средств альтернативной коммуникации, как единственной формы общения. Работа ведется по двум основным направлениям: понимание и воспроизведение. Параллельно с этим взрослый побуждает ребенка смотреть в лицо, реагировать, когда к нему обращаются, обогащает его эмоциональный опыт и формирует элементарные навыки общения.

При этом часто используются игры и упражнения с тактильным контактом, способные вызвать эмоциональный отклик со стороны ребенка. Обязательно используются логопедический массаж, но не зондами, а заменителями, чаще всего обычными ложками (индивидуальные у каждого ребенка) и миогимнастика. При проведении артикуляционной гимнастики так же используются «визуальные подсказки», обозначающие направление движения языка или губ, это могут быть ложки, трубочки для коктейля или сока или даже конфетка на палочке.

Вторая группа — это дети, использующие больше невербальные средства, чем вербальные. Они неплохо понимают речь других, но сами говорят с трудом или сами неплохо говорят, но понимание обращенной речи снижено. Для некоторых детей этой группы использование средств альтернативной коммуникации будет временным, они будут ими пользоваться до тех пор, пока ими не будет освоена вербальная коммуникация. Другие,

имеющие более тяжелые нарушения экспрессивной речи и понимания обращенной речи, будут в течение всей жизни использовать в качестве поддержки средства альтернативной коммуникации. При работе с этой группой детей нашей целью является формирование умения использовать средства альтернативной коммуникации в дополнение к собственной речи, в различных ситуациях. Мы учим ребенка использовать речь и при этом следить за тем, понимает ли его собеседник; дополнять речь средствами альтернативной коммуникации, при этом формируем элементарные социальные умения (приветствие, прощание, благодарность), расширяем знания о себе и окружающем мире.

Существуют различные средства альтернативной коммуникации. К ним относятся:

– Система жестов. Многие «безречевые» дети приходят в школу, уже имея свой небольшой запас жестов, имеющих бытовое значение. В этом случае взрослые, работающие с ребенком, просто «подхватывают» процесс их пополнения.

Жесты стимулируют развитие речи, когда используются совместно со словом, которое проговаривается вслух. Поэтому для некоторых детей, которые непроизвольно произносят некоторые звуки, но имеют трудности их произвольной моторной реализации, вводим вспомогательный жест. Вспомогательные жесты закрепляем за звуком. Эту методику используют в Московском центре «Территория речи», но при работе с очень сложными нарушениями специалисты сначала закрепляют связку «Предмет – жест – звук», что абсолютно оправдано при введении в речь новых звуков. Как только происходит закрепление одного звука, начинается введение другого. Причем звуки сначала берем те, которые есть у ребенка и дополняем такими звуками, которые позволят нам ввести в речь слово (чаще двухсложное без стечения согласных). Освоив, таким образом, с опорой на жесты несколько

слов ребенок учится подражать и отраженно повторять за взрослым слова, а затем и фразы.

– Графическая коммуникация (при помощи карточек PECS или пиктограмм). Для детей младшего школьного возраста эффективнее использовать карточки PECS, они легче соотносятся с реальным предметом. Пиктограммы с детьми с ТМНР используем очень редко, иногда со старшими детьми пользуемся карточками А.Б. Баряевой. Обучение глобальному чтению начинается одновременно с работой с графическими средствами, ведь каждая карточка подписана.

Элементом графической коммуникации можно считать и использование визуального расписания, коммуникативных досок и папок.

Используя коммуникативную папку или доску, мы можем подкрепить речевую инструкцию картинкой, помогая ребенку лучше её понять. А ребенок, в свою очередь, может сообщить нам необходимую информацию, используя карточку как основное или дополнительное средство коммуникации.

Визуальное расписание есть во всех кабинетах нашей школы, где обучаются дети с ТМНР и РАС. На расписании размещаются наглядные материалы (у младших — фотографии или рисунки с подписями, у старших — написанные слова), которые изображают виды деятельности и мероприятия. Используются групповые и индивидуальные расписания с включением в них режимных моментов, групповых занятий и индивидуальных занятий со специалистами. Специалисты чаще используют планшеты «сначала — потом», это простая последовательность действий, состоящая из двух элементов, первый — это задание, а второй — мотивационный стимул. В помещениях групп продленного дня и интерната, в раздевалках, в туалетных комнатах обязательно присутствуют инструктивные карточки с последовательностью одевания и раздевания, мытья рук и т.д.

В работе с детьми с ТМНР используются и современные технологии (компьютеры, планшеты и коммуникаторы).

Детям с ТМНР, имеющим серьезные двигательные нарушения, трудно взять картинку или воспроизвести жест, гораздо проще нажать на иконку на планшете.

Кроме того, разнообразные логопедические программы, приложения и игры мотивируют детей с ТМНР на проявление эмоций и стимулируют запуск речи, помогают обогатить лексический запас и перевести импрессивную речь в экспрессивную.

Формирование зрительно-моторных умений обучающихся с ТМНР на логопедических занятиях

Витченко М.В., учитель-логопед
ГБОУ школа-интернат № 111 г.о. Самара

Зрительно-двигательная координация имеет большое значение в формировании навыка письма у учащихся с ТМНР.

Зрительно-моторная координация — согласованность движений и их элементов в результате совместной и одновременной деятельности зрительного и мышечно-двигательного анализаторов.

Учащийся с ТМНР использует глаза, чтобы концентрировать свое внимание на предмете.

Начиная концентрировать свое внимание на своем теле, положении в пространстве. Определять, где «право» и «лево», «верх» и «низ». Далее учащийся согласует действие глаз и рук, что необходимо для использования определенных действий общей моторики. В дальнейшем учащимся необходимо манипулировать с мелкими предметами, что помогает развивать мелкую моторику рук.

Получая нужную информацию с помощью зрительного анализатора, учащийся с ТМНР должен проанализировать: каким способом решить важную для него двигательную задачу.

Когда учащийся с ТМНР что-то пишет на бумаге, его действиям сопутствует глазо-ручная координация. Он пишет, его зрение дает ему необходимую информацию о качестве написанного и положения руки. На ее основе создаются всевозможные моторные программы, чтобы корректировать проблемы, которые могут возникнуть в результате обратной связи. Получается последовательность точных и быстрых моторных актов, для которых необходима тренировка и определенные способности. Дети, которым недоступен захват ручки, могут работать на клавиатуре. Они набирают текст на компьютере. Движения, используемые при печатании букв, могут быть

самыми различными, но они в равной степени используют визуальную информацию. Это необходимо для исправления ошибок, направления движения руки.

Задачи зрительно-моторной координации:

Мы используем глаза, чтобы направлять внимание и определять местоположение тела в пространстве (проприоцепция).

Мы используем руки, чтобы на основе зрительной информации выполнять определённую задачу одновременно и скоординировано.

Задачами развития зрительно-моторной координации являются: формирование способа восприятия учащимся движущихся предметов, развитие у него умения удерживать зрительный стимул в поле зрения при выполнении зрительной задачи, навыка прослеживания глазами за действиями, совершаемыми руками. При помощи этой способности формируется умение уверенно держать в руке карандаш. Развивается навык проводить ровные линии между точками, проводить косые и изогнутые линии от заданного начала к концу, выбирать наиболее рациональный способ при выполнении графических заданий.

Патологии, связанные с дефицитом зрительно-моторной координации (зрения и мускулатуры):

– косоглазие,
– амблиопия,
– мышечная гипотония,
– постуральный дисбаланс или перекрестная латерализация,
– травмы головного мозга, которые затрагивают области, отвечающие за моторику или восприятие.

Важно вовремя диагностировать уровень развития у обучающегося зрительно-моторной координации, так как если это сразу не заметить, то могут возникнуть проблемы в освоении письменной речи. Данный тип координации может приводить к сбоям даже в том случае, если глаза не

повреждены, а у ребенка хорошее зрение. При любом нарушении моторных или визуальных систем будет значительно ухудшаться координация глаз и рук. Выражается это в трудностях обучения у занимающихся с нарушениями развития, в школе или дома учащийся допускает много ошибок в записях, у него рассеянное внимание. Когда ребенок вырастет, он может испытывать проблемы в профессиональных областях, трудности при сборе деталей, наборе текста на компьютере, его эффективность заметно снижается, что сказывается на производственных показателях. Возможны проблемы даже в обычной повседневной жизни, начиная от шитья и вождения автомобиля и заканчивая таким элементарным действием, как поднесение ложки ко рту.

Необходимость коррекционно-логопедической работы:

У учащихся с отставанием в речевом развитии пространственные представления, зрительный анализ и синтез формируются значительно позднее, чем в норме, что во многом связано с трудностью усвоения этими детьми их словесных обозначений, это говорит о необходимости специальной и целенаправленной работы с детьми ТМНР в этом направлении.

Задачи коррекционно-логопедической работы:

– развитие зрительного восприятия, узнавания цвета, формы и величины (зрительного гнозиса);

– расширение объема и уточнение зрительной памяти;

– формирование пространственных представлений;

– развитие зрительно-моторных координаций;

– формирование речевых средств, отражающих зрительно-пространственные отношения;

– проведение дифференциации букв, сходных по начертанию, в письменных упражнениях.

Оптические ошибки могут выражаться в следующем:

– Недописывание элементов букв, что связано с недоучетом их количества (и вместо ш, ш вместо щ, л вместо м, х вместо ж, и вместо у).

– Добавление лишних элементов: (ш вместо и, четыре палочки у ш или щ и т. п.).

– Неправильное расположение элементов букв в пространстве по отношению друг к другу с возможным видоизменением самих элементов (б вместо д, б вместо в), включая сюда и зеркальное изображение букв (с, э).

– Написание вместо нужного элемента буквы сходного с ним, в результате чего, буква н может быть заменена на к, ч на г, буква з – на у, р – на п и т. п.

Предлагается также задания на этапе формирования зрительно моторных умений:

1. Собирание букв из их элементов, сличение.
2. Различные виды шнуровок букв.

Типичные ошибки обучающихся с ТМНР при письме:

1) долго запоминает буквы;
2) смешивает буквенные знаки;
3) неправильно чертит буквы;
4) неверно располагает букв на тетрадном листе;
5) зеркально пишет буквы и их элементы;
6) затрудняется в соотнесении звука с соответствующей буквой;
7) неправильно соединяет буквы в слоге;
8) не дифференцирует гласные звуки от согласных;
9) смешивает акустически сходные звуки;
10) переставляет буквы, происходит нарушение строения слова;
11) пропускает и переставляет местами слоги.

Содержание программы коррекционно-развивающего курса включает в себя 4 этапа, направленных на повышение уровня сформированности графомоторных навыков и зрительно-моторной координации у обучающихся с ТМНР:

1. Развитие зрительного восприятия и зрительного внимания.

2. Совершенствование ориентировки на листе бумаги.
3. Формирование базовых графических навыков.
4. Поэлементное написание букв.

Развитие графического навыка предполагает: развивать умение красиво и легко (а значит не напряженно) рисовать колебательными, вращательными, плавными, отрывными и ритмичными движениями графические элементы различного содержания (предметные изображения, линии любой конфигурации: широкие, узкие, нитевидные, ломаные, спиралевидные; условные знаки, в том числе и буквенные графемы и т. д.).

Техника выполнения:

Выполнять их с разной силой нажима, скоростью, темпом, ритмом, наклоном, соблюдая их правильную форму, величину и рисунок;

– легкое и непринужденное удерживание пишущего инструмента (карандаша, ручки, соблюдая необходимый угол наклона;

– устойчивое сохранение правильной позы у рисующего или пишущего ребенка;

– выполнение графических движений с интересом, увлеченно, без повышенной напряженности.

Задания:

1. Проводить прямые горизонтальные линии слева направо в направлении письма.
2. Проводить прямые вертикальные линии сверху вниз и снизу вверх.
3. Проводить линии в различных направлениях.
4. Проводить изогнутые линии с поворотом, петлеобразные линии.
5. Обведение трафаретов по внутренним и внешним линиям.
6. Использование фигурных линеек
7. Различные виды штриховки:

– параллельными отрезками, сверху вниз, снизу вверх, слева направо, и справа налево;

– по косым линиям, точками;

– круговыми линиями, полуовалами;

– волнистыми линиями, петлями.

8. Рисование лабиринтов по образцу, самостоятельно.

Методические рекомендации по повышению уровня сформированности графомоторных навыков и зрительно-моторной координации у обучающихся с ТМНР:

1. Обратить внимание на подготовку обучающихся к овладению графомоторным навыком.

2. Использовать эффективные приемы для запоминания графического образа буквы.

3. Проводить подготовительную работу с обучающимся перед письмом элементов и букв.

4. Учить обучающегося приемам самоанализа, самооценки, самоконтроля.

5. Рационально использовать рабочую «Пропись».

Список литературы

1. Теплова, И.С. Развитие мелкой моторики рук, графического навыка и зрительно-моторной координации // Вопросы дошкольной педагогики. — 2015. — № 1. — С. 49-52.

2. Зрительно-моторная координация: формирование, развитие, возможные нарушения [Электронный ресурс] URL: http://fb.ru/article/443548/zritelno-motornaya-koordinatsiya-formirovanie-razvitie-vozmojnyie-narusheniya

3. Развитие графомоторных навыков у дошкольников с нарушениями речи [Электронный ресурс] URL: https://multiurok.ru/files/razvitiie-ghrafomotornykh-navykov-u-doshkol-nikov.html

Формирование базовых представлений, умений у детей с множественными нарушениями развития как условие обучения их практической математике

Старухина Е. Ю., учитель математики
ГБОУ школы-интерната № 111 г. о. Самара

Успешность обучения детей практической математике определяется степенью сформированности у них элементарных базовых представлений и умений. К ним относят:

- количественную функцию (определение элементов конечного множества, ответ на вопрос «Сколько?»);
- порядковую функцию (счёт на конкретном материале в прямом и обратном порядке, ответ на вопрос «Который по счёту?»);
- операторную функцию (выполнение сложения и вычитания чисел).

Возможности детей в овладении базовым компонентом практической математики очень различаются. Вместе с тем на уровне проб и ошибок дети усваивают учебный материал, хотя и не осознают его сущность.

Очень сложны временные понятия для детей с множественными нарушениями развития. Ознакомление детей с временными представлениями должно быть в строгой системе и последовательности. На каждом последующем году обучения необходимо уточнять и расширять понятия о времени, выделять время суток, учить знать время проведения всех режимных моментов. Для этого каждый урок я начинаю с выяснения времени года, месяца, календарного числа, дня недели, времени суток. По возможности иллюстрирую данные понятия.

Основа формирования представлений, умений — игровые ситуации, ситуации бытового характера, когда используются возможности попутно усваивать математику.

Начало формирования базовых математических представлений — это нумерация чисел. Нумерация определяется как счёт и запись чисел в данных

пределах. Я обучаю детей третий год, начиная с 5-го класса. Сейчас это 7 «Б» класс. В начальной школе они изучали нумерацию в пределах 10. В 5-м классе мы продолжили работу и закрепляли знания начальных классов. В конце 5-го класса и весь 6-й класс шло обучение детей нумерации в пределах 20.

Продвижение в обучение счёту возможно лишь на практической наглядной основе с использованием специальных пособий.

Я в своей практике использую:

1. 20 палочек (10 палочек рассыпанных и 10, связанных в пучок, т. е. 1 десяток);
2. 20 кубиков и 2 бруска из 10 кубиков;
3. 20 квадратов и 2 полосы по 10 квадратов;
4. Линейку длиной 20 см;
5. Счеты классные и индивидуальные;
6. Разрядную таблицу с разрядами единиц и десятков;
7. Карточки с числами от 1 до 20;
8. Таблицу с числами от 1 до 20, записанными в один и два ряда.

Понятие «10 единиц — это один десяток» школьниками с множественными нарушениями развития усваивается медленно. Поэтому большое количество практических действий на предметных пособиях по образованию десятка единиц и, наоборот, разложению десятка на 10 единиц помогают постепенно формировать это понятие и должны продолжаться в течение многих уроков. Связываем 10 палочек в пучок, заменяем 10 кубиков бруском, откладываем на нижней проволоке счетов 10 косточек и заменяем одной косточкой на второй проволоке снизу — это один десяток. Можно спросить, опираясь на опыт учеников, что считают десятками в магазине, дома, на рынке. Некоторые ученики могут ответить, что десятками считают яйца, пуговицы, яблоки, цветы, грибы и т. д. Получение чисел второго десятка мы изучали на различных пособиях: пучках и палочках, брусках и кубиках, полосках длиной 10 см и квадратах со стороной 1 см и т д.

Далее можно предложить упражнения на установление связи количество – число – называние числа:

- Называем число и сколько предметов изображено.
- Соотносим число и количество предметов.

И обратную операцию: к числу подобрать предметное множество.

Далее ученики показывают число: на счетах, на линейке, нужно записать число на доске, в разрядную таблицу, найти в числовом ряду.

Работа с числовым рядом (порядковый счёт)

Для закрепления знаний о месте числа в натуральном ряду чисел провожу упражнения:

- на нахождение пропущенных чисел и нахождение соседних чисел;
- запись чисел по порядку от меньшего к большему или от большего к меньшему;
- счет от любого заданного числа (считай от 9 до 19, считай обратно от 18 до 6).

Использую игровые и занимательные ситуации. Например: «Сегодня мы отправимся в путешествие на поезде. Но вот беда, у некоторых вагончиков потерялись номера. Нужно помочь и повесить номера на вагончики».

Игра с мячом «Назови число». Бросаю ученику мяч и называю число, ученик должен бросить мяч мне и назвать следующее или предыдущее число.

Игра на внимание «Какое число пропало?». Предлагаю учащимся рассмотреть числовой ряд. Далее прошу их крепко зажмурить глаза. Одно из чисел прячу. Дети открывают глаза и угадывают, какое число пропало.

Игра «Путаница». Материал: прищепки с нарисованными на них цифрами от 1 до 20. Цифры прикрепляю на веревочке. В тот момент, когда дети закрывают глаза, цифры меняю местами. Дети находят эти изменения и возвращают цифры на свои места.

Игра «Секретное число» для развития внимания. Начертить в воздухе контур цифры или числа. Пусть ученик попытается угадать, что написано. Следующее секретное послание писать ученику.

Сложение и вычитание в пределах 20

Овладение вычислительными приемами сложения и вычитания в пределах 20 основано на хорошем знании сложения и вычитания в пределах 10, знании нумерации чисел в пределах 20.

При изучении действий сложения и вычитания в пределах 20, как и при изучении соответствующих действий в пределах 10, большое значение имеют наглядность и практическая деятельность с пособиями самих учащихся. В основном учащиеся используют счёты, реже счётные палочки. Объяснение проводится с оречевлением всех компонентов действия.

При использовании счетных палочек в основном используется приём пересчитывания. Приемом присчитывания и отсчитывания, как правило, эти дети не овладевают.

Таким образом, организовывая игры, упражнения, предметно-практическую деятельность на занятиях, создаю и использую специальные ситуации, которые способствуют формированию базовых математических представлений у детей. Все задания сопровождаются словесными пояснениями и проводятся в игровой ситуации. Использование упражнений с игровым и другим материалом позволяет повысить активность детей. Это важно как для формирования элементарных математических представлений, так и для социального развития детей.

Список литературы

1. Юхтанова, Е. А. Формирование элементарных математических представлений у детей младшего школьного возраста с умеренной умственной отсталостью // Образование и воспитание. — 2017. — № 1. — С. 46–49.

2. Перова, М. Н. Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида / М. Н. Перова. — М.: Издательство «ВЛАДОС», 2011.

Формирование жизненных компетенций у детей с ТМНР на уроках социально-бытовой ориентировки

Тропынина Е. Ю., учитель СБО
ГБОУ школа-интернат № 111 г.о. Самара

Освоение обучающимися АООП, которая создана на основе ФГОС, предполагает достижение ими двух видов результатов: личностных и предметных. В структуре планируемых результатов ведущее место принадлежит личностным результатам, поскольку именно они обеспечивают овладение комплексом жизненных компетенций, необходимых для достижения основной цели образования детей с ТМНР. Личностные результаты включают индивидуально-личностные качества и жизненные компетенции обучающегося.

«Компетенция» в переводе с латинского означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлён, обладает познаниями и опытом.

Под «жизненной компетенцией» понимается совокупность знаний, умений и навыков, необходимых ребенку в обыденной жизни.

Компоненты жизненных компетенций:

- знания и умения бытового труда (личная гигиена, организация питания, уход за жилищем, одеждой, обувью и другими предметами обихода);
- умение пользоваться услугами различных предприятий и учреждений (торговли, службы быта, связи, культуры, медицинской помощи, транспорта);
- экономико-бытовые умения;
- умение организовывать свой досуг;
- умение общения;
- представления и знания о нормах культуры взаимоотношений с различными людьми, накопление соответствующего опыта;

- эмоционально-положительное отношение к окружающим, развитие высших нравственных чувств, волевых качеств, веры в свои силы и возможности.

Задачи:

- Формирование социального поведения;
- Коммуникативных умений: расширение социальных контактов, умение адекватно общаться, обращаться за помощью;
- Формирование и развития коммуникативной функции речи;
- Отработка навыков самообслуживания и личной гигиены для достижения возможной степени независимости;
- Включение учащихся в хозяйственный труд;
- Эмоциональное развитие, положительное отношение к самому себе и окружающим.

Содержание учебного предмета

5-й класс

1. Я и моя семья
2. Культура поведения
3. Транспорт, ПДД.
4. Телефон, радио, телевизор
5. Магазины
6. Праздники

6-й класс

1. Транспорт, ПДД
2. Почта, телеграф
3. Бытовые осветительные приборы
4. Магазины
5. Организация общественного питания
6. Праздники

Методы и приемы:

1. Сюжетно-ролевые игры

Моделирование реальных ситуаций

2. Использование проблемных ситуаций: решение проблемных задач; нахождение правильного выхода из ситуации;

3. Демонстрация и активные действия с демонстрируемым объектом: натуральные объекты, посуда, обувь, реальные объекты, учреждения, муляжи, игрушки, модели изображения, предметные, сюжетные, практический показ действий.

4. Применение IT-технологий

5. Дидактические игры

6. Арт-терапия (Изотерапия, музыкотерапия, сказкотерапия)

7. Обучение практической деятельности: показ практических действий; отработка навыка на деле; практические упражнения

Сюжетно-ролевую игру применяю, как один из ведущих методов обучения. Применить её можно практически на каждой теме. В 5-м классе была проведена сюжетно-ролевая игра по теме: «Магазин». Учащиеся были разделены на три группы, и у каждой группы было свое задание. Первое задание: из представленных продуктов выбрать молочную продукцию. Правильно расположить товар на полках. Второе задание: купить продукты для приготовления блинов. Рассчитаться на кассе за купленный товар. Третье задание: купить продукты для угощения гостей на дне рождения. Назвать стоимость каждого продукта, выбрать соответствующие купюры и расплатиться на кассе. При моделировании реальных ситуаций использовался метод проблемных заданий и активные действия с натуральными объектами и муляжами. Формировались такие жизненные компетенции: умение пользоваться услугами предприятий торговли, экономико-бытовые умения, умение общения.

В 6-м классе было проведено обучение практической деятельности, выполнение практических упражнений по теме: «Правила техники безопасности при работе с электрическими приборами». Учащиеся работали с печатной инструкцией по правилам безопасности при работе с электрическими приборами. Называли электроприборы, которые находились в классе. Учились включать их в электросеть с помощью учителя и выключать. Отрабатывались такие жизненные компетенции, как знания и умения бытового труда, коммуникативные навыки.

Учащиеся с ТМНР имеют свои особенности здоровья и восприятия окружающей действительности, но системное и последовательное применение различных методов даёт со временем результат. Самое главное, чему должны научиться дети — позитивно воспринимать себя и окружающих.

Список литературы

1. Маллер, А.Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью / А.Р. Маллер, Г.В. Цикото. — М.: Издательский центр «Академия», 2003.
2. Шипицына, Л.М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Пособие для учителей / Л.М. Шипицина. — СПб.: Издательство «Союз», 2004.
3. Гладкая, В.В. Социально-бытовая подготовка воспитанников специальных общеобразовательных учреждений 8 вида / В.В. Гладкая. — М.: Издательство НЦ ЭНАС», 2006.

Формирование элементарных трудовых умений и навыков у учащихся с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) на уроках подготовки младшего обслуживающего персонала

Тургина Н. В., учитель
ГБОУ школа-интернат № 111 г.о. Самара

Основным назначением образовательных организаций является подготовка учащихся к самостоятельной жизни в окружающем социуме. Труд в школе представляет собой целенаправленную, осмысленную, разнообразную деятельность, имеющую личностную и социальную направленность, которая учитывает возрастные психофизиологические особенности учеников. У детей с ТМНР значительно отстает в развитии мелкая и крупная моторика, конкретное мышление. Страдают координация, точность и темп движений. Развитие навыков самообслуживания отстает, при особенно грубых дефектах моторного развития исключается возможность формирования этих умений. Процесс социализации затруднен тем, что у них значительно снижена способность к обобщению и присвоению общественного опыта. Главная задача педагога-дефектолога — помочь ребенку включиться в жизнь общества, занять в нем свое место.

На уроках ПМОП учащиеся знакомятся с профессиями дворника, уборщика, машиниста по стирке белья (гладильщика), работника столового зала, мойщика посуды.

Главная цель школьного курса профессионально-трудового обучения (младший обслуживающий персонал) — сформировать у учащихся мотивацию на труд.

Задачи:

1. Приобретение необходимых трудовых навыков и умений;
2. Развитие умения самостоятельно выполнять работу;
3. Формирование у учащихся навыков самообслуживания;
4. Воспитание потребности в труде в целом, аккуратности в работе;

5. Привитие правил личной гигиены.

Обучение предметно-практическим действиям проводится на каждом уроке, а затем переносится в свободную деятельность детей. Работа строится с опорой на сохранные анализаторы ребенка.

Можно выделить четыре основные группы видов трудовой деятельности:

1. Самообслуживание.
2. Хозяйственно-бытовой труд.
3. Труд в природе.
4. Ручной труд.

Самообслуживание жизненно необходимо и направлено на уход за собой (умывание, мытье рук, раздевание – одевание, уход за одеждой и т.п.).

Хозяйственно-бытовой труд направлен на поддержание чистоты и порядка в помещениях мастерской и на участке. На уроках формируются элементарные хозяйственно-бытовые навыки: помогать накрывать на стол, мыть посуду, наводить порядок на рабочем столе, собирать листья на участке и др.

Труд в природе предусматривает участие детей в уходе за растениями на пришкольном участке, выращивание комнатных растений.

Ручной труд — это изготовление предметов из разнообразных материалов: картона, бумаги, ткани, природного и бросового материала. Такие поделки могут стать подарком (открытки, салфетки-прихватки, небольшие сувениры и другие изделия). Ручной труд развивает мелкую и крупную моторику. В процессе работы учащиеся знакомятся со свойствами различных материалов, способами их обработки и соединения, учатся пользоваться инструментами (линейкой, угольником, ножницами).

Работа на уроках строится на основе деятельностного подхода, включение в деятельность дает возможность сформировать элементарные трудовые навыки.

Основным методом обучения на уроках ПМОП является инструктаж, который представляет собой совокупность методов: словесных и наглядных, сочетание объяснения, наглядного показа способов действия. Вначале учитель показывает операцию в рабочем темпе, а затем замедляет показ и сопровождает свои действия объяснением. Учитель разрешает приступить к практической работе только тем учащимся, кто усвоил последовательность и правильно выполнил пробные упражнения, с остальными проводится индивидуальная работа, даются дифференцированные задания по степени сложности, по времени и способу выполнения.

Элементарные действия и навыки быстро забываются, если их не повторять. Поэтому необходимо как можно чаще отрабатывать действия до автоматизма, чтобы происходило запоминание. Здесь мы можем анализировать: ребенок овладел умением, если делает сам, если не делает сам, значит, не овладел. В этом случае процесс усвоения умений продолжаем.

Основным методом формирования трудовых умений и навыков является практический метод, в частности метод упражнения. Упражнения — это многократное и целенаправленное повторение изучаемых трудовых приемов и операций. Они даются ученикам в виде заданий.

Установочные упражнения проводятся для более прочного усвоения знакомых трудовых приемов и операций. К ним относятся упражнения, выполняемые на специальных приспособлениях. Например, работа с ножницами, линейкой, шваброй, лопатой, ведром, тряпкой, салфеткой и др. Возможны индивидуальные упражнения, в то время как основная группа выполняет другое задание. Многократное повторение того или иного приема постепенно приводит к моторному запоминанию действия, которое впоследствии должно перейти в навык. Рабочие упражнения отличаются тем, что в их содержании нет новых элементов. Например, при проведении практической работы по теме «Мытье посуды» создается небольшая проблемная ситуация для вовлечения учащихся в деятельность, дети

исполняют рабочие упражнения, которые они уже выполняли раньше, ребята знакомы с видами посуды, способами ухода, правилами мытья и хранения чистой посуды. Данный метод применяется во время уроков практического повторения, на которые отводится от 10 до 20 часов в конце каждой четверти.

Для детей, которые не могут самостоятельно выполнять задание, применяется прием «рука в руку» для моторного запоминания действия. В конце практического действия обязательно отчет о проделанной работе — обобщение действия, осмысление ребенком действия, формулировка вывода.

Таким образом, ребенок с ТМНР, погруженный в трудовую деятельность, получает возможность быть принимаемым, расширяются представления о жизни и занятиях людей, происходит развитие зрительно-двигательной координации, мелкой моторики, совершенствуются движения и их согласованность.

Список литературы

1. Баряева, Л.Б. Программа обучения учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. — СПб., 2011. — 146 с.
2. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов / под ред. В.В. Воронковой. — М.: Школа-Пресс, 1994.

Раздел 3. Воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья дошкольного возраста

Комплекс общеразвивающих упражнений для детей с ограниченными возможностями здоровья 6–7 лет (лексическая тема «комнатные растения»)

Лисовая Н.В., воспитатель
СП «Детский сад "Ручеёк"»
ГБОУ СО СОШ № 1 г. Похвистнево

Как известно, неполноценная речевая деятельность детей с ОВЗ накладывает отпечаток на формирование у них сенсорной, интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер. У таких детей отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у них снижена память вербальная, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий.

Наряду с общей соматической ослабленностью и замедленным развитием логомоторных функций детям с ОВЗ присущи некоторые отставания в развитие двигательной сферы. Это выражается в плохой координации сложных движений, снижении скорости и ловкости их выполнения. Наибольшие трудности выявляются при выполнении серии движений по словесной инструкции. Типичным является пониженный самоконтроль при выполнении заданий.

Формирование полноценных двигательных навыков является необходимым звеном в общей системе коррекционного обучения детей с ОВЗ. В связи с требованиями ФГОС и инновациями в развитии дошкольного образования для решений этих задач следует обратить внимание не просто на упражнения, а на комплексы упражнений, объединённых общим тематическим смыслом или сюжетом.

Цель этих комплексов упражнений — заинтересовать ребенка так, чтобы, получая новую информацию или вспоминая старую для себя, он выполнял все это в движениях. Двигаясь, ребенок познает окружающий мир, учится любить, понимать, осознавать его и действовать в нем.

Методическая разработка адресована воспитателям, инструкторам физической культуры, учителям-логопедам для работы с детьми 6–7 лет как групп компенсирующей направленности, так и массовых групп.

Предлагаемый комплекс общеразвивающих упражнений (далее — ОРУ) способствует оздоровлению детского организма, правильному формированию опорно-двигательной системы организма, постановке речевого дыхания, совершенствованию координации движений, мелкой моторики рук, повышению внимания и самоконтроля при выполнении заданий, закреплению пройденного лексического материала по теме «Комнатные растения», развитию памяти, совершенствованию эмоционально-волевой сферы, повышают мотивацию детей и направлены на развитие силы, гибкости, подвижности суставов; нормализацию мышечного тонуса, развитие выносливости, упорядоченного темпа движения, синхронного взаимодействия между движениями и речью, запоминанию серии двигательных актов, умения ориентироваться в пространстве.

Упражнения, избирательно воздействуя на отдельные группы мышц и на определенные системы организма, проводятся с разным темпом и амплитудой движения, укрепляют крупные мышечные группы, способствуют формированию правильной осанки, а также исправлению её недостатков (сутуловатость, сколиозы и т.д.).

Комплекс рассчитан на одну неделю и соответствует изучаемой лексической теме. К комплексу подобран материал речевого сопровождения, в процессе которого накапливается и активизируется словарь. В начале комплекса есть небольшое стихотворение, соответствующее теме, это помогает мобилизации внимания детей, настройке их восприятия на

определенную тему. Каждое упражнение сопровождается загадкой, что способствует лучшему освоению определенным движением.

Комплекс включает в себя 7 упражнений, повторяющихся 8–10 раз, дыхательное упражнение, пальчиковую гимнастику, гимнастику для глаз. Комплекс упражнений выполняется со скакалкой, что способствует повышению эмоциональности занятия, активности и интереса ребят, развивает мелкую моторику рук, обогащает их новым двигательным опытом. Дыхательное упражнение формируют у детей с ОВЗ правильное речевое дыхание (дышать носом естественно и без задержки, выдох должен быть плавным и длительным), учат восстанавливать ритм дыхания после двигательного упражнения. Ценность применения пальчиковой гимнастики заключается не только в развитии мелкой моторики рук, но и в том, что совершенствует произвольное внимание, зрительную память, аналитическое восприятие речи, помогает ребенку снять эмоциональную и мышечное напряжение.

Комплекс проводится под непосредственным руководством педагога. В начале разучивания комплекса упражнений дети выполняют по показу педагога, вместе с ним. По мере запоминания последовательности упражнений дети руководствуются словесными инструкциями педагога, замечаниями, уточнениями. Речь воспитателя должна быть спокойной и выразительной, чтобы привлечь внимание и заинтересовать детей. При проведении упражнений целесообразно использовать музыкальное сопровождение. Музыка дисциплинирует детей, способствует более четкому выполнению движений, создает положительный эмоциональный настрой.

Комплекс ОРУ со скакалкой «Комнатные растения»

Пусть за окном сугробы страшной высоты,
На подоконнике знакомые цветы.
Бегония, монстера, первоцвет.
Уютно с ними. И зимы, как будто, нет.

1. *Накрыт бокал с водицей,*

Ежовой рукавицей. (Кактус)

И. п. — ноги на ширине плеч, скакалка, сложенная вдвое, за головой. 1 — поворот головы вправо. 2 — И. п.. 3 — поворот головы влево. 4 — И. п. Повторить 8–10 раз.

2. *В кадке вырос куст,*

И широк, и густ:

Лист как кожаный,

Плотно сложенный,

Ствол бузиновый,

Как резиновый. (Фикус)

И. п. — о.с., скакалка, сложенная вдвое, внизу, руки касаются друг друга. 1 — руки вверх, посмотреть на руки. 2 — руки развести в стороны, скакалку натянуть. 3 — руки свести вместе. 4 — И п.

3. *Лист с горбочком, желобочком,*

Шипы имеет, а ранить не умеет,

Зато лечит нас в любой час. (Алое)

И. п.— стоя, ноги на ширине плеч, руки, согнуты в локтях перед грудью, скакалка в руках. 1 — правая рука выпрямляется вправо, левая сгибается. 2 — И. п.. 3 — левая рука выпрямляется влево, правая сгибается. 4 — И. п. Повторить 8–10 раз.

4. *На окне стоит горшок,*

В нём чудеснейший цветок,

Фиолетовый, изящный,

Ароматом манящий! (Фиалка)

И. п. — стоя на коленях, скакалка, сложенная вдвое, в руках на плечах. 1 — свести локти вперед. 2 — И. п.. 3 — свести лопатки назад. 4 — И. п. Повторить 8–10 раз.

5. *Вверх по стенке крутой,*

По бетонке литой,

Многоножка ползет,

С собой листья везет. (Плющ)

И. п. — сидя на полу, ноги вытянуты вперед, руки согнуть в локтях, скакалка, сложенная пополам, в руках за спиной. 1–4 — приподнимая поочередно бедра, ходьба на ягодицах вперед, 5–8 — назад. Повторить 4 раза.

6. *Круглые листочки,*

Пышные цветочки.

На окне в такую рань

Распускается… (Герань)

И. п. — о. с, руки вверху, скакалку, сложенную вдвое, натянуть. 1 — наклон вправо. 2 — И. п. 3 — наклон влево. 4 — И. п. Повторить 8–10 раз.

7. *Стоит мокрый Ванёк,*

А в кудрях — огонёк. (Бальзамин)

И. п. — стоя на середине скакалки, ноги на ширине ступни, руки развести в стороны, натянув скакалку. 1 — поворот туловища вправо. 2 — И. п. 3 — поворот влево. 4 — И. п. Повторить 8–10 раз.

8. *Очищают воздух,*

Создают уют,

На окнах зеленеют,

Круглый год цветут (Растения).

Прыжки на двух ногах на месте с прокручиванием скакалки, сложенной пополам в правой (левой) руке по 10 прыжков. Между сериями прыжков ходьба на месте. Повторить 8–10 раз.

Дыхательная гимнастика «Красивые цветочки»

Красивые цветочки на стебельке сидят,

Красивые цветочки детям говорят:

Глубокий вдох. На выдохе — пропевание гласных.

Красный — А-А-А,

Синий — И-И-И,

Желтый — О-О-О,

Фиолетовый — У-У-У.

Гимнастика для глаз «Части растения»

На растенье посмотрите,

Его части назовите.

Снизу корень есть, друзья, Без него прожить нельзя.	Посмотреть вниз
От него идет побег, И растет он чаще вверх. Стебель называется.	Медленное движение глазами снизу вверх
И на нем по порядку листья размещаются.	Взгляд вправо-влево
А на самом верху, будто бы короны, выросли бутоны.	Посмотреть вверх, Часто поморгать
Из них распустятся цветы небывалой красоты	Широко открыть глаза, Круговые движения

Пальчиковая игра и массаж пальцев «Уход за комнатными растениями»

Чтоб на окне в горшочках Красивые цветочки Цвели зимой и летом	Сложить ладони вместе в форме бутона. Медленно раскрыть ладони, разводя пальцы. Запястья соединены.

Открою пять секретов.	Ритмично сжимать и разжимать кулаки.
Первый секрет:	Большим и указательным пальцами левой руки сжать подушечку большого пальца.
Им для роста нужен свет.	Загнуть большой палец правой руки.
Секрет номер два:	Сжать подушечку указательного пальца.
Нужно много им тепла.	Загнуть указательный палец правой руки.
Секрет три:	Сжать подушечку среднего пальца.
Листья тряпочкой протри.	Загнуть средний палец.
Секрет четыре:	Сжать подушечку безымянного пальца.
Землю подпушили.	Загнуть безымянный палец
И секрет номер пять:	Сжать подушечку мизинца.
Цветочки нужно поливать.	Загнуть мизинец.

Предлагаемый комплекс ОРУ, помимо использования на физкультурных на занятиях, можно использовать для проведения утренней гимнастики, также можно включать упражнения отдельными фрагментами в разные виды деятельности детей в течение всего времени пребывания в дошкольном учреждении. Это поможет увлечь и вовлечь даже самых «сложных» детей. Дети, отгадывая загадки, с удовольствием выполняют упражнения, ведь обыкновенная гимнастика превращается в маленькое увлекательное приключение. И даже самые ленивые детишки охотно включаются в эту игру.

Да и как иначе? Ведь они не просто выполняют упражнения, а превращаются в комнатные растения, весело и задорно выполняют упражнения, даже не замечая, что их тело при этом получает физическую нагрузку. Дети играют и в процессе игры укрепляют свой организм, развивают фантазию, мышление и творческую двигательную деятельность.

Список литературы

1. Алябьева, Е. А. Нескучная гимнастика. — М.: ТЦ «Сфера», 2017.
2. Копылова, С.Ф. Физкультурные занятия с элементами логоритмики. — Волгоград: Учитель, 2017.
3. Сидорова, Т. Б. Познавательные физкультурные занятия. — Волгоград: Учитель, 2011.
4. Утробина, К. К. Занимательная физкультура в детском саду». — М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2003.

Использование сенсорных игр со светофильтрами для развития дошкольников с нарушениями речи

Яркина Е.Н., учитель-логопед
СПДС «Золотой ключик» ГБОУ СОШ с. Подстепки
м. р. Ставропольский Самарской области

В настоящее время сенсорные игры являются одним из самых привлекательных видов деятельности для ребенка. Большинство детей с трудностями в речевом развитии легче усваивают предложенный им материал, если применяется полисенсорный подход — включение в работу всех сохранных анализаторов ребенка.

Логопедические занятия с элементами сенсорного воспитания, когда педагог не просто показывает ребенку действие, но и стимулирует желание выполнить его самостоятельно, на практике показали свою высокую эффективность. Помимо основных задач они обеспечивают эмоционально насыщенный фон логопедических занятий. Приобретенный во время игр сенсорный опыт способствует спонтанному формированию знаний, умений и навыков, а развитие чувственных образов стимулирует формирование языковой способности детей.

Что такое «светофильтры»? Это фигурки из прозрачного цветного пластика. Отличительной особенностью светофильтров является то, что при наложении друг на друга их цвета смешиваются. Это позволяет получать сложные цвета и их оттенки, полутона, тем самым вызывая интерес детей к экспериментированию.

Все игры имеют множественную вариативность, что позволяет использовать их для детей с разными возможностями и во всех возрастных группах, причем, не только в световой песочнице, но и в ходе коррекционной работы за столом. Приведу примеры наиболее часто используемых мною игр.

Раскраски

Цель: упражнять в умении зрительно обследовать представленные предметные изображения, развитие внимания с опорой на представления о цвете, мелкой моторики руки (рисунок 1).

Рисунок 1

Усложнение за счет введения дополнительных условий, например: раскрась рыбки цветными фишками так, чтобы самая большая была не красная и не зеленая, а красная рыбка не самая маленькая (рисунок 2).

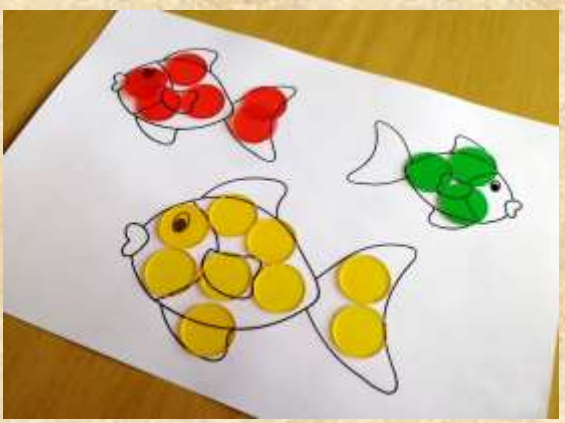


Рисунок 2

Продолжи ряд

Цель: упражнение в ранжировании объектов в ритмически заданной последовательности. Формирование способности к зрительному анализу, развитие умения устанавливать закономерность расположения цветов.

Усложнения за счет введения большего количества деталей и цветов в раппорт (рисунок 3).

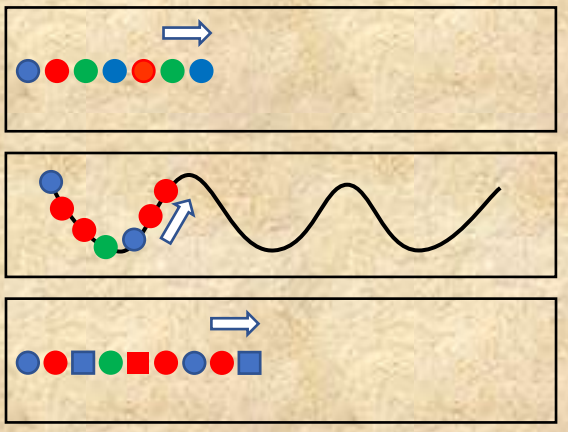


Рисунок 3

Выложи по памяти

Цель: развитие произвольной памяти, формирование умения следовать образцу, развитие мелкой моторики руки.

В качестве усложнения можно предложить:

увеличить количество деталей и цветов;

выложить симметричный узор относительно горизонтальной или вертикальной линии или повернуть на 90^0,

решить проблемную ситуацию: отсутствие деталей нужного цвета, вызывая желание получить нужный цвет путем соединения других. Например, вместо зеленой фигурки положить друг на друга синюю и желтую, вместо оранжевой — красную и желтую (рисунок 4).

Рисунок 4

Выложи по образцу

Цель: развитие произвольного внимания, переключения, распределения, концентрации и объема внимания, развитие мелкой моторики руки.

Усложнения за счет увеличения количества деталей и цветов, создание проблемных ситуаций с отсутствием деталей нужного цвета (рисунок 5).

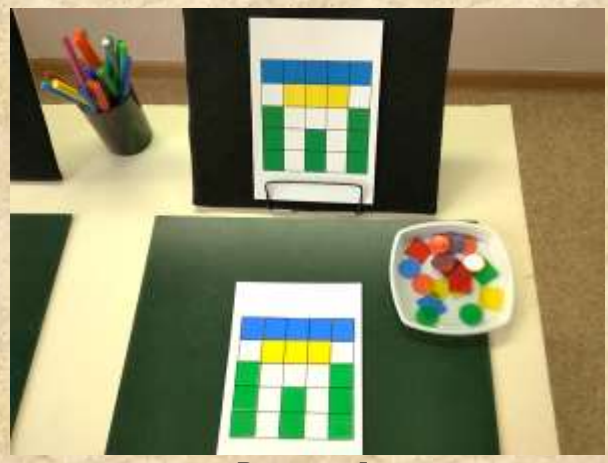


Рисунок 5

Шифровальщики

Цель: развитие параметров внимания: устойчивости, концентрации, распределения и переключения, зрительно-моторной координации.

Усложнения:

– увеличить количество цветов и объектов;

– предложить задания, связанные с получением сложных цветов;

– упражнение на скорость выполнения (рисунки 6, 7).

Рисунок 6

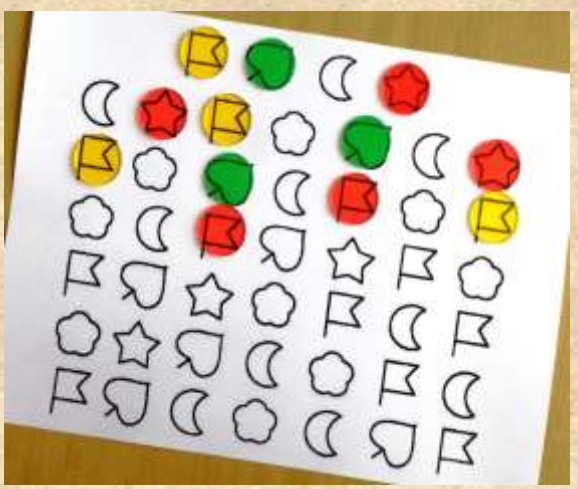


Рисунок 7

Цветные задачки

Цель: развитие способности устанавливать сходство и различия между зрительно воспринимаемыми образцами, и на этой основе делать выводы; упражнение в получении цвета путем соединения других, развитие аналитического восприятия цвета, развитие мелкой моторики руки (рисунки 8, 9).

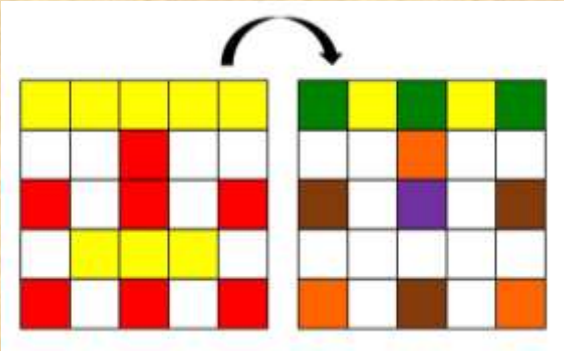


Рисунок 8

Рисунок 9

Лабиринт

Цель: развитие прослеживающей функции глаз, зрительно-моторной координации.

Усложнения за счет наложения друг на друга нескольких деталей с целью получения новых цветов (рисунок 10) или оттенков одного цвета (рисунок 11).

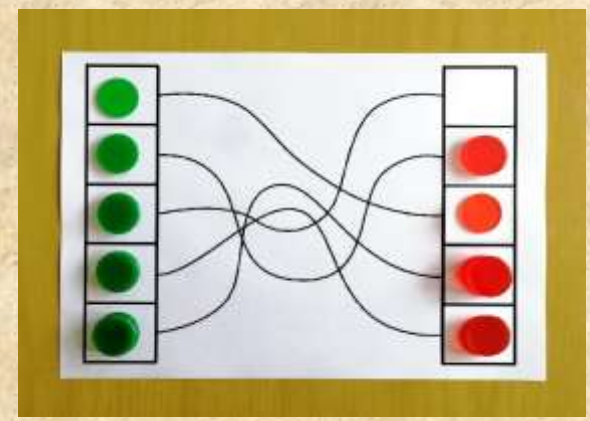


Рисунок 10

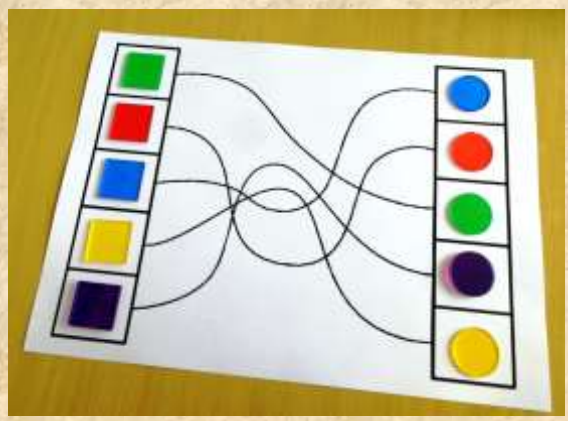


Рисунок 11

Цветовая мозаика

Цель: упражнение в составлении орнаментального узора, развитие упорядоченного восприятия при выкладывании орнамента.

Упражнение в выборе цветовых объектов по представленному образцу (рисунок 12).

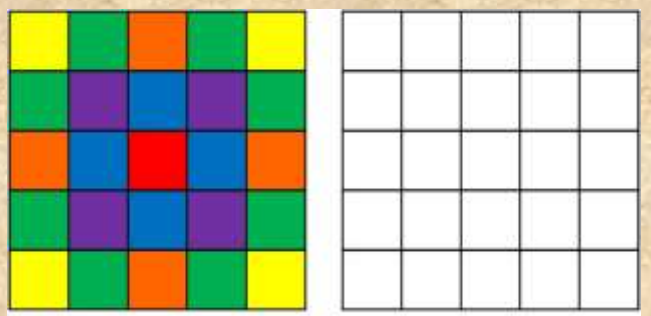


Рисунок 12

Усложнения: закончить орнамент по неполному образцу, соблюдая симметричность узора относительно центра (рисунок 13).

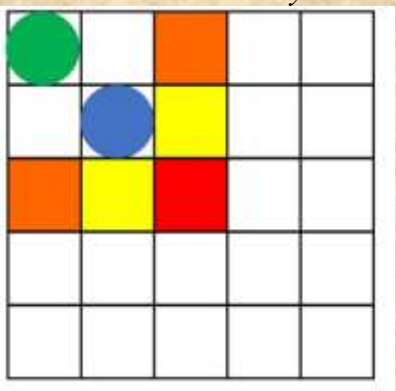


Рисунок 13

Систематическое использование подобных игр способствует:

– обогащению активного и пассивного словаря ребенка, общему развитию речи;

– обогащению сенсорного опыта;

– развитию внимания, мышления, воображения, памяти;

– совершенствованию мелкой моторики;

– освоению детьми способов интеллектуально-творческой и познавательной деятельности.

Список литературы

1. Венгер, Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6-ти лет. — М.: Просвещение, 1988. — 144 с.

2. Ремезова, Л.А., Касаткина С.Н. Формирование представлений о цвете у дошкольников с нарушением зрения: Методическое пособие. – Тольятти, 2002. — 147 с.

Электронный периодический журнал
«Практика инклюзивного образования в Самарском регионе»
№ 02 — 2019

По вопросам публикации обращаться:

ГБУ ДПО СО «Центр специального образования»

443034, г. Самара, ул. Металлистов, 61А

crso@yandex.ru

(846) 312-11-37