Министерство образования и науки
Самарской области

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

ПРАКТИКА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В САМАРСКОМ РЕГИОНЕ

(специальный выпуск)

2019

Самара

Практика инклюзивного образования в Самарском регионе

№ 08 – 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»

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

Алиева А.В., Богданова О.В. Коррекция тяжелого нарушения речи через выразительное чтение 6

Белова О.И., Горбунова В.Б. Кейс-альбом как адаптированная форма кейс-метода в работе со старшими дошкольниками с нарушениями речи 16

Бунеева Н.Д., Алькина С.В., Формирование жизненных компетенций на занятиях специалистов коррекционного блока в школе-интернате 25

Волкова С.Н., Сарайкина Г.В. Развитие межполушарного взаимодействия как средство коррекции речевых нарушений у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи 28

Зенина О. Е. Проектный метод в коррекционно-развивающей работе с детьми с ЗПР 35

Королёва О.В. Органайзер дидактических игр для детей с ОВЗ 40

Майструк О.Л. Сказкотерапия в работе с родителями 43

Метелева В.О. Создание инклюзивной образовательной среды с помощью авторского дидактического пособия «Логопедический твистер» 48

Миронова Г.А. Особенности обучения финансовой грамотности детей с умственной отсталостью в сельской малокомплектной школе 56

Митрофанова О.А. институт кураторства как элемент системы инклюзивного образования в учреждениях СПО 59

Михайлова Р. В. Организация профориентационной работы среди инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в казанском строительном колледже 62

Полякова Н. П., Силантьева С. Н., Трофимова В. И. Организационно-содержательные аспекты реализации инклюзивного образования 66
Прокофьева Е.В. Социокультурная адаптация обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) через реализацию программы «Школа правоведения» 73

От Редакции

Начиная с 2014 года региональная конференция по инклюзивному образованию, которую организует и проводит Центр специального образования, является площадкой для обмена опытом педагогических работников образовательных организаций Самарской области. За эти годы Конференция выросла до межрегиональной.

В данном выпуске журнала мы публикуем часть материалов участников Межрегиональной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: эффективные практики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья», работающих в детских садах и школах, центрах дополнительного образования и в учреждениях среднего профессионального образования. Воспитатели, учителя, преподаватели и специалисты сопровождения представляют апробированные практики эффективного взаимодействия с детьми, имеющими особые образовательные потребности.

КОРРЕКЦИЯ ТЯЖЕЛОГО НАРУШЕНИЯ РЕЧИ ЧЕРЕЗ ВЫРАЗИТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ

Алиева Анастасия Валерьевна, воспитатель,
Богданова Оксана Владимировна, воспитатель,
СП ГБОУ СОШ №6 Детский сад №10
г. о. Отрадный Самарская область

Детство - это летний ветер,
Парус неба и хрустальный
Звон зимы.
Детство - это значит дети!
Детство - это значит мы!
Р.Рождественский.

Детей, которые не любят, когда им читают, не бывает. Главное - как преподносить им тот или иной литературный материал, ведь дети очень хорошие критики. Чтение вслух - важнейшее средство воспитания, построения взаимоотношений ребенка и взрослого. Условно можно выделить основные виды чтения: опосредованное (чтение ребёнку вслух), самостоятельное (чтение без помощи взрослого) и чтение-творчество (творческое знакомство с произведением).

Выразительное чтение – задача не из легких, текст нужно обыгрывать, создавать голосом образы героев. Такое чтение отличается от самостоятельного чтения взрослого- упоительного путешествия в страну литературных образов, проходящих в тишине и спокойствии, детям свойственно отвлекаться. Взрослому нужно быть готовым реагировать на внезапно возникающие по ходу текста вопросы, комментарии, а также проявления своего отношения к прочитанному, как плач, смех, протест против изложенного в тексте хода событий. Сказка для ребёнка – это, как сознательное, так и подсознательное средство обучения социально- нравственным правилам жизни.

Сказка несёт в себе колоссальную информационную составляющую, передаваемую из поколения в поколение, помогает развивать у детей способность к сопереживанию, к пониманию внутреннего мира другого живого существа, умение глубоко проникнуть в этот внутренний мир и готовность адаптировать своё восприятие к восприятию другого человека (способность к эмпатии). Сказка также учит определять эмоциональное состояние на основе мимических реакций, жестов и поступков. Взрослые-это объект детского подражания, но обычно в жизни мы сами стремимся к тому, чтобы сначала поняли нас. Большинство людей слушает не с намерением понять, а с намерением ответить. По оценкам экспертов в области общения, через слова передается около 10% информации; 30% передаётся через интонацию и 60 % - через язык мимики и жестов.

Выразительное чтение оказывает большое влияние на развитие речи, когнитивных функций, позитивное отношение к миру, прививает любовь к книге. Начиная читать детям, важно помнить, что мы готовим его к самостоятельному чтению, в основе которого лежит восприятие письменной речи. Яркое и интонационно- выразительное чтение готовит детей к тому, что они сами будут учиться строить и интонационно оформлять фразу. Чем интереснее и содержательнее вы преподносите литературное произведение, тем быстрее дети научатся самостоятельному чтению и произношению звуков речи, а в дальнейшем и становлению орфографии. Вот почему не стоит прекращать дарить дополнительные счастливые минуты живого чтения вслух даже детям старшего дошкольного возраста.

У детей 3-4 лет, когда обычно они поступают в логопедическую группу, наблюдается резкое усиление потребности в общении. В ходе обследования специалисты устанавливают уровень речевой и познавательной активности детей, развитие которых и является одним из приоритетных направлений. В формировании у них связной речи выступает тесная ассоциация речевого и умственного развития, развития мышления, восприятия,

внимания и наблюдательности. Чтобы связно рассказать о чем-нибудь, нужно ясно представлять себе объект рассказа, уметь анализировать, отбирать основные свойства и качества, устанавливать причинно- следственные, временные и другие отношения между предметами и явлениями, понимать оттенки речи. Слушание и последующий творческий разбор литературного произведения и есть процесс непринужденного его запоминания и непроизвольного усвоения. В этом важную роль играет использование устного народного творчества: как малые формы фольклора- потешки, пословицы, поговорки, загадки, которые не только без усилий запоминаются, но и поясняют все малышу лучше скучных поучений, так и более крупные- сказки.

Сказка учит ярким и сильным человеческим чувством. Ребёнок не только сопереживает происходящие в сказке события, но и отождествляет себя с ее героями. Поэтому важно обращать внимание на то, к чему стремятся персонажи и как достигают поставленных целей. В работе с детьми важно использовать специально адаптированные литературные произведения. В исходном виде произведения устного народного творчества бывают грубыми и жестокими. При отборе литературных произведений необходимо помнить и о коммуникативных навыках детей. На разных этапах обучения одни и те же произведения могут использоваться с разными целями: либо для развития восприятия речи, либо для развития невербальных способностей (языка поз, жестов и т.д.), либо для развития речевой коммуникации.

Значение фольклора трудно переоценить. Постигая выразительность устного народного творчества, дети учатся применять в своей речи доступные им языковые средства: эпитеты, сравнения, метафоры и т. д. Кроме того, развиваются творческие способности детей. Содержание многих потешек очень динамично, богато глаголами. Их легко можно инсценировать даже тогда, когда дети не владеют ещё активной речью.

Малые формы устного народного творчества.

Произведения фольклора, в том числе и потешки, построены на множестве повторов: повторяются отдельные слова, словосочетания, предложения и даже четверостишия. А это способствует запоминанию слов, а затем и активному употреблению. Непроизвольно запоминая потешки, дети усваивают и грамматическое оформление словосочетаний. Чаще всего простые слова, употребляемые в потешках, являются словоформой с уменьшительно-ласкательным значением слова (например, название кота дается в трёх вариантах: котя, котенька, коток), широко представлены слова, обозначающие действия. Это обстоятельство имеет большое значение как для усвоения, так и для употребления этих слов детьми в речевой коммуникации, обеспечивая построение побудительной речи сначала в форме однословного обращения, а затем и в форме предложения. В произведениях устного народного творчества часто употребляют эпитеты. Многократно прослушивая их, дети непроизвольно запоминают словосочетания и одновременно усваивают не только их смысловое значение, но и правила согласования слов в той или иной грамматической форме. Например; серенькая кошечка, масляна головушка, белые гуси, коза рогатая, береза белая и т.д.

В потешках можно встретить большое количество диалогической и обращенной речи. Например:

- Водичка, водичка, умой моё личико!
- Зайка, зайка, серый хвост, где ты был?
- Косил овёс!

В произведениях устного народного творчества встречаются и количественные числительные, которые, как правило, употребляются в числовом ряду от 1 до 5.

Например:

- Раз, два, три, четыре, пять

- Вышел зайчик погулять.

Фольклорные произведения можно использовать также с целью выделения ударных слогов. Для этих упражнений целесообразно выбирать такие потешки, в которых имеются повторы слогов. Они способствуют развитию фонематического слуха, воспитанию чувства ритма и рифмы.

Например:

Чики- чики- чикалочки-

Фома едет на палочке!

Потешки также используются с целью описания предмета. Их можно брать как образец для подражания при обучении детей составлению описательных рассказов.

Например:

Как у котика усы

Удивительной красы.

Кроме того, потешки широко используются с целью развития мелкой моторики пальцев рук. Например:

Этот пальчик в лес пошел,

Этот пальчик гриб нашел…

У детей с тяжёлыми нарушениями речи отмечаются затруднения в играх, которые проявляются в неумении пользоваться предметами-заменителями (например, использовать карандаш вместо градусника, обруч вместо домика). Потешки позволяют подвести детей к употреблению в игре предметов- заменителей («Этот пальчик-дедушка» и т.д).

Формирование образной речи помогает развивать у детей внимание к слову и его значению, формировать умения быстро выбирать из своего словарного запаса наиболее точное, подходящее слово, чувствовать оттенки в значении слова.

О минувших периодах истории мы можем судить по сохранившимся до наших дней рукописям. В языке отразились многие явления жизни лю-

дей. Мы используем слова и выражения, которые порождены давно ушедшими в прошлое обычаями. Они живые свидетели прошлого. Знание их обогащает ум ребёнка, даёт возможность лучше постигнуть язык, более сознательно им пользоваться. В такой работе незаменимыми помощниками выступают пословицы, поговорки, фразеологизмы.

Фразеологизмы - это очень меткие и образные постоянные сравнения. Например: «Трудолюбив, как пчела», «Молчалив, будто язык проглотил». Работая над закреплением звуков речи, необходимо одновременно активизировать словарный запас ребёнка, в этом успешно помогают фразеологизмы. Например: если идёт сильный дождь, проливной дождь, ливень, мы скажем… (льёт как из ведра). Фразеологизмы, в которых упоминаются животные, охотно запоминаются детьми и активно используются в активной речи. Например: голоден как волк; хитер как лиса; труслив как заяц; нем как рыба; работать как лошадь и т.д.

Закреплять в игровой форме основные цвета и их оттенки можно через использование фразеологизмов с упоминанием цвета. Например: белым-бело, голубая мечта, позеленел от злости, тоска зеленая и т.д.

Дети учатся понимать оттенки слов, если использовать в беседе с ними выражения, содержащие количественную меру. Например: один в поле не воин, два сапога пара.

С ушедшими в прошлое обычаями связано множество слов и крылатых выражений, которые позволяют с особенной тонкостью приобщать детей к истокам русского народного творчества, способствует развитию мышления и речи. Например: бить баклуши- бездельничать. А что такое баклуши? Это чурбаки липового дерева, которые кололи в качестве заготовок для мастера- ложкаря. Работа эта считалась пустячной, поэтому она и стала образом не дела, а безделья.

Многие дети с трудом овладевают словами с переносным значением и поэтому неправильно воспринимают скрытый смысл словосочетаний,

включающих такие слова. Доступная детскому восприятию мнемотехника помогает преподносить пословицу в «зашифрованном» рисунке, а это не просто незнакомые и непонятные фразы, а речевой материал, подкрепленный стимульной иллюстрацией. В дальнейшем целесообразно использовать художественные изображения пословиц или поговорок в буквальном смысле, как если бы «художник» не понял переносного значения выражения. Такая работа выступает в первую очередь как игра со словом, она способствует успешному формированию лексико- семантической подсистемы языка у детей с тяжёлыми нарушениями речи. Если подобные упражнения проводить систематически, в соответствии с возрастом и индивидуальными особенностями, то в результате можно расширить словарный запас детей, познакомить их с новыми словами и закрепить их в речи.

Творческое чтение и игра в театр.

«Театрализованная игра, с одной стороны, это вид деятельности, а с другой-это средство развития. Театрализованная игра определяется как драматизация» (Л.С.Выготский).

Драматизацию можно использовать как для запоминания литературных произведений, так и для развития всех компонентов речи. Театрализованные игры в коррекционно-развивающей работе можно использовать раньше, чем сюжетно- ролевые, поскольку в ходе драматизации ребенку не обязательно обладать точными представлениями, которые необходимы для сюжетно-ролевой игры.

Такая творческая работа позволяет незаметно для детей вести лексическую работу, обогащать и активизировать словарный запас, развивать просодическую сторону речи (мелодико- интонационную и темброритмическую окраску речи), развивать воображение, память, мышление, воспитывать звуковую культуру речи, развивать связную речь, а также формировать опыт социально- нравственных навыков.

Добиться этого можно разными способами: можно оформить мизансцену, логопед может накинуть на плечи русский платок, можно приглушить свет, включить светильник. Такие детали создают определенный эмоциональный настрой на слушание и восприятие сказки. Сказка не читается, а рассказывается неторопливо, напевно, с интонациями загадочности, удивлениями чудесами, с типичными для сказок повторами и приговариванием: живут- поживают, а тем временем и т.д. Только после этого возможен переход к самой драматизации (театрализованной игре). Так, например, для настольного театра на начальных этапах обучения используются реалистичные резиновые и мягкие игрушки определенного размера, которые ребенок может удерживать. Затем в работу вводятся театральные игрушки: пальчиковые куклы, куклы бибабо. Перед тем как перейти от действия с игрушками к действиям с их плоскостными заменителями, дети играют в настольные игры с опосредованными изображениями фигур. Когда дети надевают маски, важно, чтобы они не могли увидеть себя в зеркале, проиграть перед началом игры различные эмоциональные состояния, соотнося их с движениями и действиями животных (героев). Для того чтобы ребёнку было легче удерживать роль, на шею можно повесить плоскостное изображение героя, к которому он мог в любое время обратиться, наклонив голову. Через театрализованные игры возможно осуществлять обучение детей технической стороне деятельности, формировать базовую психологическую подготовку, которая позволяет детям наиболее полно воспринимать картину мира, опосредовать переход образов- впечатлений в осознаваемые представления. К таким структурам в первую очередь относятся способность к замещению, моделированию, к вербальному (язык поз, жестов, мимики движений) общению, произвольность восприятия и памяти, эмпатические чувства.

В театрализованной игре моделируются социальные отношения, возможные ситуации (в том числе и проблемные), отражающие общение с

людьми и природой, положение ребенка в семье, в кругу сверстников и взрослых. Индивидуальная театрализованная игра позволяет реализовать личностные коррекционно-развивающие задачи, помогает выявить и активизировать творческие способности каждого ребенка, способствует развитию его познавательной, моторной, речевой и эмоциональной сферы.

В результате дети получают представления, которые затем закрепляются в реальной жизни, и усваивают социальный опыт, преодолевая, например, негативные формы поведения и т.д.

Выразительное чтение в коррекционно- развивающей работе с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи, наиболее эффективно осуществлять с использованием устного народного творчества в следующих направлениях:

- ✓ развитие всех компонентов речи с широким использованием всех видов фольклора, в которых сохранились особенные черты русского характера, присущие ему нравственные ценности, представления о добре, красоте, правде, храбрости, трудолюбии, верности;
- ✓ развитие мелодико- интонационной и тембро-ритмической окраски речи. В русском фольклоре сочетаются слово, музыкальный ритм, напевность, интонация;
- ✓ развитие интереса к слову, любовь к родному языку и гордость за его богатство;
- ✓ развитие и повышение познавательного интереса через знакомство с предметами, которые содержат в себе накопленные веками тончайшие наблюдения за характерными особенностями времён года, погодными изменениями, поведением птиц, насекомых, растений и животных. Эти наблюдения непосредственно связаны с трудом и различными сторонами общественной жизни человека;
- ✓ развитие воображения и мышления через обучение отгадыванию загадок, чтение и анализ пословиц и поговорок. Н.В. Гоголь писал о

русских пословицах так: «Наши пословицы значительнее пословиц всех других народов. В них отразилось много свойств наших; в них отразилось много свойств наших; в них всё есть: издёвка, насмешка, попрёк, - словом, все шевелящееся и задирающее за живое. Все великие люди, от Пушкина до Суворова и Петра, благоговели перед нашими пословицами».

- ✓ развитие когнитивных функций и личностной культуры ребенка в целом через фольклорные праздники: слушание народных песен, которые может проводить и воспитатель, и музыкальный руководитель;
- ✓ знакомство с национальным изобразительным искусством (декоративная роспись расцвечивает пребывание ребенка в детском саду новыми красками);
- ✓ формирование ориентировки в пространстве: реальном - на основе предметной и предметно-игровой деятельности, отраженном в различных знаках - с предметами- заменителями (игрушками, графическими изображениями) в ходе игровой деятельности, условном или символическом моделировании ситуации;
- ✓ развитие мелкой моторики рук посредством управления различными куклами (пальчиковыми, бибабо), переодевания и действий с воображаемыми предметами;
- ✓ обучение принятию роли: восприятие собственного тела, освоение действий с различными игрушками, освоение отдельных действий в рамках образца с помощью переодевания, взаимодействие персонажей в режиссерских играх и играх-драматизациях;
- ✓ развитие психомоторики, обуславливающей точность выполнения задуманного действия;
- ✓ развитие мотивационно-потребностной сферы детей, во-первых, через изменение положения ребенка в системе взаимоотношений с окружающим миром, во- вторых, через овладение им культурой, отражен-

ной в художественных произведениях (литературных, музыкальных, изобразительных).

Выбор методов взаимодействия с ребёнком определяется уровнем его развития, длительностью удержания внимания, степенью моторного и речевого развития, коммуникативных способностей.

Список литературы:

1.Кирсанова, Н.А. Коррекция тяжёлого нарушения речи через выразительное чтение. (Текст) /Н.А. Кирсанова // Дошкольная педагогика. – 2014г.- №2.

2. Тихеева Е.И. Развитие речи детей. – М.: просвещение, 1990.

КЕЙС-АЛЬБОМ КАК АДАПТИРОВАННАЯ ФОРМА КЕЙС-МЕТОДА В РАБОТЕ СО СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Белова О.И., учитель-логопед,
Горбунова В.Б., учитель-логопед
ГБОУ СОШ №22 СП – д/с №26 «Золотой улей» г.о. Чапаевск

На современном этапе развития образования наряду с традиционными методами и приёмами всё большую популярность приобретает интерактивное обучение.

Так, например, и в работе с дошкольниками особую популярность сейчас приобрели такие интерактивные формы как кейс-метод, квест и т.д.

Сущность кейс – технологии – в изучении общих закономерностей на основе конкретных ситуаций. Кейс – технология создает условия для того, чтобы обучающиеся могли вообразить то, чего в их непосредственном опыте не было.

К таким кейс-технологиям относится метод case-study. Это метод конкретных ситуаций (от английского case – казус запутанный или необычайный случай, ситуация) – метод активного проблемно-ситуационного ана-

лиза, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (решение кейсов). Этот метод широко использовался в работе со студентами, но методику реализации этого метода уже адаптируют и используют в работе с дошкольниками.

Почему этот метод показался нам, учителям-логопедам наиболее интересным и востребованным?

В процессе использования кейс-метода мы непосредственно можем вызвать речевую активность детей, через актуализацию их знаний и представлений. Метод кейсов способствует развитию умения анализировать ситуации, оценивать ситуации, выбирать оптимальный вариант и планировать его осуществление.

В чем же отличие кейса от проблемной ситуации? Кейс не предлагает воспитанникам проблему в открытом виде, предстоит вычленить ее из той информации, которая содержится в описании кейса.

Технология работы с кейсом в учебном процессе сравнительно проста и включает в себя следующие этапы:

-индивидуальная самостоятельная работы обучаемых с материалами кейса (идентификация проблемы, формулирование ключевых альтернатив, предложение решения или рекомендуемого действия);

-работа в малых группах по согласованию видения ключевой проблемы и ее решений;

-презентация и экспертиза результатов малых групп на общей дискуссии (в рамках учебной группы).

Адаптировав данную технологию работы для дошкольников с речевыми нарушениями, мы выделили и разработали следующие этапы:

-индивидуальная самостоятельная работы воспитанников с материалами кейса (в данном случае это информация, услышанная от педагога) детям предстоит идентифицировать проблему, изложить ее в самостоятель-

ных развернутых высказываниях, предложить решение или рекомендуемые действия);

-работа воспитанников в парах и микрогруппах по согласованию ключевой проблемы и ее решению;

-Представление результатов решения кейса с опорой на рабочий альбом («кейс-альбом»)

Что представляет собой рабочий «Кейс - альбом»?

Это подборка сюжетных иллюстраций к зачитанным логопедом ситуациям и направляющие игровые задания. Выполнение заданий направляют детей к идентификации общей проблемы ситуации и её решению.

Разработанные и составленные ситуации, отвечают возрастным и интеллектуальным возможностям детей. Ситуации составлены в соответствии с тематикой лексико-грамматических занятий логопеда. То есть дети оперируют представлениями и знаниями, полученными в ходе учебного процесса, а также представлениями из личного опыта.

Кейс-метод используется нами на повторительно-обобщающих занятиях в подгрупповых занятиях, а также на индивидуальных занятиях.

В результате использования кейс-метода мы выделили следующие ожидаемые результаты:

1. Дети умеют идентифицировать и объяснить проблему ситуаций.
2. Дети умеют вступать и поддерживать диалог.
3. Дети умеют объяснять и доказывать свою точку зрения, оперируя имеющимися знаниями, представлениями и опираясь на собственный опыт.
4. Дети умеют работать в микрогруппе (паре, тройке), выслушивать мнение других участников своей микрогруппы.

5. Дети умеют договариваться друг с другом в микрогруппе (паре, тройке), не вступая в конфликт друг с другом, согласовывая ответы друг друга.

6. Дети пользуются грамматически правильно оформленной речью при объяснении собственной точки зрения, выполнении игровых заданий.

7. Дети пользуются развёрнутой монологической речью.

8. У детей сформирована речевая инициатива, речевая активность.

9. Дети умеют обобщать и дифференцировать предметы и явления окружающего мира, выявлять несоответствующие проблеме предметы и явления.

Возможные риски при использовании кейс-метода с детьми с ТНР:

1. Дети не могут идентифицировать и объяснить проблему ситуации вследствие сниженной познавательной активности (низкий уровень развития словесно-логического мышления, умения анализировать ситуацию, неумение прослеживать причинно-следственную связь, ограниченный объем вербальной памяти, недостаточная сформированность слухового восприятия и внимания) как вторичного проявления речевой структуры дефекта.

2. Выраженность речевого нарушения не позволяет ребенку синтаксически и грамматически выстроить фразу.

3. Стремление к лидерству в микрогруппах, нежелание выслушать сверстников, неумение подчинится выбранной роли, неумение принять точку зрения другого ребенка.

4. Неспособность представить предложенную ситуацию вследствие недостаточно развитого творческого воображения. Неспособность ребенка применить свои знания и умения в непривычной новой ситуации.

Этапы работы с кейс-альбомом на обобщающем занятии по пройденным лексическим темам:

1. Актуализация знаний по лексической теме в виде игр, упражнений и беседы.

2. Прочтение проблемной ситуации с опорой на иллюстрацию кейс-альбома.

3. Самостоятельное анализирование и обсуждение предложенной ситуации.

4. Работа воспитанников в парах и микрогруппах по согласованию ключевой проблемы и ее решению.

5. Представление результатов решения кейса с опорой на рабочий альбом («кейс-альбом»).

Возрастная категория детей:

Кейс-метод как интерактивную форму работы мы используем в логопедической работе с детьми старшего и подготовительного возраста с ТНР. Так как данный метод требует умения детей оперировать накопленными знаниями и умениями, представлениями и личным опытом. Но обязательным условием будет предварительная работа на более раннем этапе, то есть в среднем дошкольном возрасте. Работа должна вестись по формированию умения устанавливать причинно-следственные связи и отношения.

Особенности предварительной работы в среднем дошкольном возрасте с детьми

Развитие у детей умения понимать и устанавливать причины и следствия изменений в предметах и явлениях основывается на владении действием анализа и синтеза и умении сравнивать объекты между собой, т.е. формирование у детей способности видеть причины изменений в окружающих объектах. Дети должны уметь выделять их свойства, сопоставлять, сравнивать, обозначать признаки точным словом.

Очень важно обогащать чувственный опыт ребенка, организуя различные формы практической деятельности: опыты, экспериментирование, непосредственное взаимодействие с предметами окружающего мира.

Для понимания отношений и связи между явлениями, событиями, предметами необходим определенный опыт. В связи с тем, что у ребенка 4—5 лет с нормально развивающеюся речью уже имеется достаточный объем представлений, на основе которых он способен решать конкретные задачи, в том числе и определение причин событий, в среднем дошкольном возрасте можно формировать у детей умение обнаруживать и объяснять скрытые причинно-следственные связи. В работе с детьми среднего дошкольного возраста с ТНР эта работа будет более растянутой во времени. А также этом этапе работы с детьми важна комплексная системная работа всех специалистов: воспитателя, логопеда и включенность родителей. Мы не только продолжаем формировать у детей базу знаний и представлений, но и стараемся учить детей самостоятельно объяснить очевидные взаимосвязи между объектами и явлениями с помощью самостоятельных высказываний: ночь наступила — куклам пора спать; на улице мороз — надо одеваться теплее; мишка заболел — надо обратиться к врачу и полечить его.

Тематические кейсы

Кейс по теме: «Фрукты. Овощи»

Ситуация

Субботним утром мама попросила Ваню и Машу ей помочь. Она сказала, что хочет приготовить на обед борщ, сварить фруктовый компот и испечь пирог со сладкой начинкой. Дав детям список покупок и деньги, она отправила их в магазин. В списке продуктов было написано: «Овощи. Фрукты».

Ваня с Машей пришли в магазин, взяли продуктовую корзинку и отправились в хлебный отдел.

Будь Вы на месте Вани и Маши, в какой отдел направились Вы и что бы купили там?

Кейс по теме: «Одежда. Осень»

Ситуация

Маша проснулась рано утром в чудесном настроении. Ей приснился сон о теплом летнем дне. Она побежала к маме на кухню и сказала: «Мама сегодня я хочу почти гулять в моем любимом красном летнем сарафане, соломенной шляпке и розовых сандалиях». Мама засмеялась, подошла к календарю и оторвала лист с вчерашней датой. На листочке была надпись: «1 ноября».

Будь Вы на месте мамы, что бы сказали Маше и как отреагировали на ее слова?

Выбери подходящий наряд на прогулку для Маши.

Кейс по теме: «Посуда»

Ситуация

Ване позвонила мама и предупредила, что через час приедет на чаепитие бабушка Соня. Мама попросила Ваню подготовить посуду для чаепития.

Ваня был рад приезду бабушки и начал сервировать стол. Он поставил на стол три глубокие тарелки, стеклянные стаканы и разложил вилки.

Вскоре приехала бабушка. Она была рада увидеть Ваню, а Ваня был рад встрече с бабушкой. Бабушка привезла к чаю шоколадные конфеты и торт. Ваня поставил торт на стол и принес с кухни салатницу для конфет. Бабушка с удивлением посмотрела на салатницу в руках Вани.

Представьте, что Вы ожидаете приезда своей бабушки. Какую посуду Вы выберите для чаепития и какой посудой воспользуетесь для подачи конфет?

Кейс по теме: «Транспорт»

Ситуация

Машу и Ваню воспитательница в детском саду попросила вспомнить, какой бывает транспорт и придумать, на каком транспорте можно добраться до Африки. Перед детьми она поставила глобус и отметила флажком место, где они находятся сейчас, а где находится Африка. Ваня посмеялся и сказал: «Я доберусь до Африки на автобусе». Маша засмеялась: «Ты наверно будешь ехать целый месяц. А я поеду на поезде, я люблю поезда».

А будь вы на месте Маши и Вани, как вы добрались бы до Африки?

Кейс по теме: «Дикие и домашние животные»

Ситуация

«Ваня и Маша отправились в деревню к бабушке. Они предложили дедушке и бабушке обзавестись домашними животными. Дети предложили: «Бабушка, дедушка! Давайте заведём ежа, он будет ловить мышей. А еще мы заведем лису, она будет охранять дом». Бабушка посмотрела на дедушку и спросила: «Ну как тебе идея наших внучат?».

Как Вы думаете, что скажет дедушка Ване и Маше?

Кейс по теме «Птенцы домашних птиц»

Ситуация

Летом бабушка Соня попросила Ваню и Машу присмотреть за птенцами домашних птиц. На лужайке было 5 цыплят, 3 утёнка, 2 гусёнка. Маша предложила устроить в корыте прудик для птиц. Увидев воду, утята и гусята побежали плавать и плескаться в воде. Ваня стал ловить цыплят и тоже направлять их к корыту с водой. Ваня взял одного цыплёнка в ладоши и хотел опустить на воду, но Маша закричала: «Стой, Ваня!».

Подумайте, что произошло и что бы вы закричали Ване на месте Маши?

Кейс по теме «Профессии»

Ситуация

Воспитательница в садике предложила детям поиграть в игру «Библиотека». Маша решила, что она будет библиотекарем. Она разложила

книги и сказала, что библиотека открылась. Ваня подошёл к Маше и сказал: «Дайте мне, пожалуйста, сказку про кота в сапогах». Маша протянула ему книжку и сказала: «с вас 100 рублей». Ваня удивлённо посмотрел на Машу и сказал: «у меня нет денег».

Как вы думаете, почему получилась такая ситуация?

Кейс по теме «Зимующие птицы»

Ситуация

Зимним снежным днём воспитательница перед прогулкой спросила у детей, что они приготовили и принесли в качестве угощения для птиц. Дети принесли разные угощения: семечки, кусочки сала, хлебные крошки. Марина Владимировна, воспитательница, спросила, для каких птиц они приготовили свои угощения. Маша сказала, что для ласточки, а Ваня – для голубя, Петя – для синички, Никита – для снегиря.

Как вы думаете, все ли птицы получат угощения от детей? А для кого бы вы приготовили угощения и какие?

Кейс по теме «Мебель»

Ситуация

Ваня с Машей играли в магазин. Ваня продавал мебель. Маша купила в свой кукольный домик диванчик и шкаф. Ваня предложил еще купить Маше стол, стул и холодильник. Маше задумалась, пригодится ли ей всё это.

Что бы вы купили из предложенного Ваней, а от чего бы отказались? Предложите свои идеи обустройства кукольного домика Маши.

Кейс по теме «Инструменты»

Ситуация

Маша и Ваня решили помочь папе отремонтировать стул. Папа попросил детей принести ящик с его рабочими инструментами. Маша и Ваня побежали за папиными инструментами в гараж. Ваня взял ящик с инструментами, а Маша взяла рядом стоящую лопату метлу и захватила садовые

ножницы - секатор. Она решительно посмотрела на Ваню и сказала: «Да, да это тоже нам пригодится».

Как на ваш взгляд то, что взяли Маша и Ваня пригодится папе? Расскажите, если бы Вы помогали папе, чтобы Вы ему принесли?

Список литературы:

1. Ситуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода / Под ред. Ю.П. Сурмина – Киев: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.

Формирование жизненных компетенций на занятиях специалистов коррекционного блока в школе-интернате

Бунеева Н.Д., учителя-логопеды
Алькина С.В., учителя-логопеды
ГБОУ СО «Школа-интернат «Преодоление»
для обучающихся с ОВЗ г.о. Самара»

Подготовка детей к самостоятельной жизни является важной и очевидной задачей школы. Это касается и детей с типичным развитием, и детей с ОВЗ, в том числе с ЗПР. Для максимально возможного, независимого и самостоятельного функционирования человеку необходимо овладеть определенным набором умений и практических знаний, которые являются *жизненными компетенциями*.

Нормотипичные дети в нормальной социальной ситуации обозначенные представления и умения осваивают естественным образом в процессе семейного воспитания. Ребенку с задержкой развития в аналогичной социальной ситуации для формирования жизненных компетенций требуется систематическая психолого-педагогическая помощь. Для устойчивого овладения ребенком с ЗПР набором жизненных компетенций эта помощь должна осуществляться на коррекционных занятиях специалистов сопровождения, в ходе урочной и внеурочной деятельности.

Основной целью по формированию и развитию жизненных компетенций на занятиях со специалистами коррекционного блока является помощь ребенку в овладении как предметной, так и социальной средой посредством психо-коррекционных методов и приемов, а ожидаемым результатом - расширение жизненного опыта и социальных возможностей обучающихся.

Содержание любой помощи определяется целью и планируемыми результатами ее достижения. Для академической составляющей образования (письмо, чтение, счет) примерные планируемые результаты определены ФГОС, достаточно конкретны и измеримы. Исходя из этого и особых образовательных потребностей обучающихся той или иной нозологической группы, понятны специальные методы и приемы формирования, становления и совершенствования учебных умений, личностных, регуляторных, коммуникативных действий.

В отношении жизненных компетенций аналогичной определенности нет. Набор умений, необходимых ребенку для максимальной независимости в жизненных ситуациях, сугубо индивидуален и определяется многими факторами: физическим и психическим состоянием самого ребенка, семейным укладом, бытовыми условиями и многим другим. Стандартом для обучающихся с ОВЗ определен перечень жизненных компетенций:

— представления о собственных возможностях и ограничениях, о насущно необходимом жизнеобеспечении;

— социально-бытовые умениями в повседневной жизни;

— навыки коммуникации;

— осмысленные представления о картине мира, ее временной и пространственной организации;

— осознанное отношение к социальному окружению, принятым ценностям, дифференциация собственных социальных ролей в соответствии с возрастом.

Определены и параметры, по которым можно отслеживать прогресс формирования и совершенствования каждой из перечисленных жизненных компетенций. Но, как уже было отмечено выше, само их формирование во многом предопределяется экзогенными и эндогенными факторами, жизненной ситуацией, актуальными для каждого конкретного ребенка.

Самую большую группу обучающихся нашей школы-интерната составляют дети с задержкой психического развития (ЗПР). Основными особенностями детей данной группы являются: недостаточная познавательная активность, различные степени нарушения когнитивных и коммуникативных навыков (внимания, памяти, речи, мышления и т.д.), а также нарушения в организации учебной и внеурочной деятельности и поведения. Данные нарушения могут послужить причиной в овладении социально-бытовыми навыками и именно поэтому, для формирования и развития этих навыков компетенций требуется специально организованная помощь.

Вместе с тем, группа обучающихся с задержкой психического развития довольно неоднородна и уровень овладения компетенциями также различен. Для определения компетенций, формированию которых следует уделить наиболее пристальное внимание, необходима предварительная диагностика и мониторинг возможностей обучающихся. Наиболее доступными диагностическими процедурами в этом случае являются наблюдение и постановочный эксперимент. Наблюдение в первые недели учебного года осуществляют учитель в ходе учебной деятельности, воспитатель – в режимных моментах, педагог дополнительного образования – на внеурочных занятиях. Результаты наблюдений за ребенком представляются для обсуждения на психолого-педагогическом консилиуме (ППк) школы-интерната.

Члены консилиума коллегиально определяют жизненные компетенции (ЖК), актуальные для ученика с ЗПР на данном этапе его развития, но неосвоенные им достаточно. Для уточнения уровня сформированности

выбранной компетенции разрабатывается постановочный эксперимент: специалист (логопед, психолог) на индивидуальном занятии с ребенком организует условия, в которых тот должен выполнить определенные действия.

Например, учитель в ходе наблюдений заметил неуклюжесть при работе с инструментами, воспитатель – трудности при застегивании пуговиц, педагог дополнительного образования – отказ от работы с конструктором. Было сделано коллегиальное предположение о недостаточном развитии мелкой моторики. Суть постановочного эксперимента заключалась в том, чтобы уточнить уровень сформированности различных видов захвата и точности мелких движений. Специалист «случайно» роняет сортер с предметами разного размера и формы и просил ребенка помочь в их сборе. Выполняя совместные с ребенком действия, он наблюдает за тем, как ученик захватывает предметы различные по форме и размеру, насколько точны его движения при захвате и распределении их по ячейкам сортера. Исходя из результатов эксперимента, педагогам, которые взаимодействуют с диагностируемым, предлагаются тренировочные упражнения в контексте выполняемых ребенком действий на уроках и занятиях, в режимных моментах. Соответствующие рекомендации даются и родителям ребенка. Специалист, проводивший описанный эксперимент уточняет возможные причины выявленных трудностей и работает над их устранением или компенсацией.

Подобным образом определяется спектр дефицитов, определяющих трудности формирования жизненных компетенций детей с ЗПР и именно на этом базируются программы индивидуальной коррекционной работы специалистов сопровождения в каждом отдельном случае.

Список литературы:

1. Бабкина Н.В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития / Н. В. Бабкина — «ВЛАДОС», 2016

2. Бабкина Н.В. Жизненные компетенции как неотъемлемая составляющая содержания образования детей с задержкой психического развития. Электронный журнал «Клиническая и специальная психология» 2017. Том 6. № 1. [https://psyjournals.ru/files/85544/Babkina.pdf]

3. Манелис Н.Г., Аксенова Е.И., Богорад П.Л., Волгина Н.Н., Загу-менная О.В., Калабухова А.А., Панцырь С.Н., Феррои Л.М. Фор-мирование жизненных компетенций у обучающихся с расстрой-ствами аутистического спектра. Методическое пособие/ Под общ. ред. Хаустова А.В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016.

РАЗВИТИЕ МЕЖПОЛУШАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Волкова С.Н., учитель-логопед
Сарайкина Г.В., учитель-логопед
СПДС «Дружные ребята»
ГБОУ СОШ №7
г.о. Жигулевск, г. Жигулевска

Введение в действие ФГОС ДО предполагает развитие дошкольной образовательной организации как новой образовательной системы, ориентированной на воспитание и развитие у детей новых качеств и ценностей. Данная задача предполагает внедрение в коррекционно-педагогическую работу не только традиционных, но и инновационных технологий.

Для детей с нарушением экспрессивной речи характерна выраженная неравномерность развития отдельных сенсомоторных и интеллектуальных функций. Трудности в обучении таких детей возникают в связи с незрелостью определенных функций, дисгармонией созревания головного мозга, нарушением межполушарного взаимодействия. Для решения данных проблем в своей работе мы обращаемся к кинезиологии. Применяемые сенсомоторные упражнения (в основе которых лежат естественные движения детей раннего возраста), способствуют координации межполушарных связей, расширяют компенсаторные возможности детей, что помогает ослабить эмоциональный стресс и преодолеть учебные трудности.

Кинезиологические упражнения повышают стрессоустойчивость, синхронизируют работу полушарий, улучшают мыслительную деятельность, способствуют улучшению памяти и внимания, облегчают процессы чтения и письма. В процессе групповых упражнений у всех детей повышается уровень эмоционального благополучия, улучшается зрительно – моторная координация, формируется пространственная ориентировка.

Функции между полушариями мозга разделены, но только их взаимосвязанная работа формирует полноценную работу психики человека.

Научно доказано, что два полушария головного мозга отвечают за разные мыслительные процессы. Левое полушарие – это последовательность, логика и структура, память, абстрактное, аналитическое мышление, обработка вербальной информации, анализ информации, выводы.

Правое полушарие – это интуиция, воображение, образы. обработка невербальной информации, эмоциональность; музыкальные и художественные способности; ориентация в пространстве; способность понимать метафоры (смысл пословиц, поговорок, шуток и др); обработка большого количества информации одновременно, интуиция, воображение;

За левую часть тела отвечает правое полушарие мозга, а за правую часть – левое полушарие. Заставляя синхронно работать оба полушария мозга, можно получить состояние, при котором процесс обучения проходит легче и эффективнее.

Основная часть

Если межполушарное взаимодействие не сформировано: происходит неправильная обработка информации и у ребенка возникают сложности в обучении (проблемы в письме, устной речи, запоминании, счете как в письменном, так и в устном, а также в целом восприятии учебной информации)

Почему у некоторых детей межполушарное взаимодействие не сформировано?

Причин может быть много, вот несколько из них:

- болезни матери, стресс (примерно с 12 недель беременности);
- родовые травмы;
- болезни ребёнка в первый год;
- длительный стресс;
- общий наркоз.

Признаки несформированности межполушарного взаимодействия:

- зеркальное написание букв и цифр;
- псевдолеворукость;
- логопедические нарушения;
- неловкость движений;
- агрессия;
- плохая память;
- отсутствие познавательной мотивации;
- инфантильность.

Упражнений на развитие межполушарных связей у дошкольников достаточно большое количество. Мы бы хотели познакомить Вас с некоторыми из них:

I. Упражнение «Расскажи стихи руками». На каждое слово стихотворения педагог вместе с детьми придумывает какое-то условное обозначение («шифрует» слово движением). Когда все условные обозначения будут выучены детьми, приступаем к рассказу стихотворения одновременно и «показывая» его.

(Например: Русская народная сказка «Репка»:

1. Дед (показываем «усы» указательные пальцы двух рук над верхней губой) репку (показываем пальцами рук «мячик), репка (показываем пальцами рук «мячик).

2.Бабка (соединяем кончики пальцев рук над головой, т.е. делаем «крышу домика»), внучка (соединяем кончики пальцев рук под подбородком, т.е. показываем «платочек»).

3. Жучка (руки согнуть в локтях, кисти рук опущены вниз).

4. Кошка (имитируем движения «кошка умывается»).

5.Мышка (упражнение руками «змейка» вперед перед собой).

II. Упражнение «рисование двумя руками». Развивать межполушарные связи у детей можно и нужно при помощи специальных упражнений. Выполнять упражнения лучше каждый день, хотя бы по 5-10 минут. Эти упражнение являются "гимнастикой для мозга". И будут полезны детям и взрослым. Одним из видов таких упражнений является «рисование» двумя руками одновременно. Прежде чем научить ребенка писать, необходимо научить его держать в руках карандаш и натренировать руку. Для этого существует дидактический материал Межполушарные доски для рисования двумя руками.

Она представляет собой несколько пар деревянных досок для рисования:

- С квадратными изображениями
- С круглыми изображениями
- С треугольными изображениями
- С изображением яблока
- С изображением груши

Ребенку предлагается взять ручку, карандаш или фломастер и начать водить по линиям-желобкам. Для малыша – эта будет веселая игра, а для мозга – отличное развитие. Такие занятия улучшат восприятие, память, мышление, внимание, воображение.

III. Нами составлен перспективный план и разработаны комплексы кинезиологических упражнений по принципу «от простого к сложному».

Один комплекс рассчитан на 2 недели. Предлагаем вашему вниманию один из первых комплексов кинезиологических упражнений, который разучивается детьми на самом первом этапе работы. Упражнения в каждом последующем комплексе усложняются.

Комплекс № 1

I. Растяжки

1.Упражнение «Покачаем головой»

Инструкция: дышите глубоко. Расправьте плечи, закройте глаза, опустите голову вперед и медленно раскачивайте головой из стороны в сторону.

Оборудование: не требуется.

II. Дыхательные упражнения

Упражнение«Цветок»

Инструкция: представьте, что вы попали на цветочный луг. Вокруг множество цветов, и каждый цветок источает свой аромат, давайте, мы их нюхаем. Глубокий вдох через нос, плавный выдох через нос (несколько раз).

Оборудование: не требуется.

III. Глазодвигательные упражнения

Упражнение «День-ночь»

Инструкция: сейчас мы с вами поиграем в игру, когда я произнесу слово ночь, вы закроете глаза, на слово день- вы открываете глаза и сфокусируете взгляд на том предмете, который я назову.

Оборудование: 2-3 игрушки.

IV. Телесные движения

Упражнение «Колечко»

Инструкция: поочередно и как можно быстрее перебирайте пальцы рук, соединяя в кольцо с большим пальцем последовательно указательный, средний и т.д. проба выполняется в прямом (от указательного пальца к ми-

зинцу) и в обратном (от мизинца к указательному пальцу) порядке. Вначале упражнение выполняется каждой рукой отдельно, затем вместе.

Оборудование: не требуется.

V. Упражнения для развития мелкой моторики

Упражнение «Скатай шарик»

Инструкция: раскатывайте на доске небольшой комочек пластилина, по очереди пальцами правой руки, затем левой.

Оборудование: пластилин, доска для раскатывания.

VI. Массаж

Упражнение «Погреем ладошки»

Инструкция: представьте, что у вас замерзли руки и сейчас мы с вами их погреем. Тереть правую руку о левую, пока не почувствуется тепло.

Оборудование: не требуется.

VII. Упражнения на релаксацию

Упражнение «Огонь и лед»

Инструкция: попеременное напряжение и расслабление всего тела. И.п. – лежа. По команде “Огонь!” дети начинают интенсивные движения всем телом. По команде “Лед!” дети застывают в позе, в которой их застигла команда, напрягая до предела все тело.

Оборудование: не требуется.

Список литературы:

1. Аршавский И.А. Физиологические механизмы и закономерности индивидуального развития. - М., 1985.
2. Афонькин С.Ю., Рузина М.С. Страна пальчиковых игр. - СПб., 1997.
3. Гордеев В.И., Александрович Ю.С. Методы исследования развития ребенка: качество жизни (QOL) – новый инструмент оценки развития детей. – СПб.: Речь, 2001.
4. Данилова Н.Н., Крылова А.Л. Физиология высшей нервной деятельности - М., 1989.
5. Лютова Е.К., Монина Г.Б. Шпаргалка для взрослых. – СПб.: Речь, 2002.
6. Рузина М.С. Пальчиковые и телесные игры для малышей – СПб.: Речь, 2003.
7. Симонов П.В., Ершов П.М. Темперамент, характер, личность – М.: Наука, 1984.

8. Сиротюк А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей. – М.: Сфера, 2001.
9. Стамбулова Н.Б. Опыт использования специальных физических упражнений для разви9тия некоторых психических процессов у младших школьников – М., 1977.
10. Сухомлинский В.А Самый отстающий в классе…// Воспитание школьников – М., 1991.
11. Хризман Т.П. Развитие функций детского мозга – Л., 1978.
12. Цвынтарный В.В. Играем пальчиками и развиваем речь. СПб., 1996.
13. Шанина Г.Е Упражнения специального кинезиологического комплекса для восстановления межполушарного взаимодействия у детей и подростков: Учебное пособие – М., 1999.

ПРОЕКТНЫЙ МЕТОД В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ЗПР

Зенина Ольга Евгеньевна, учитель-дефектолог
СП ГБОУ СО СОШ №1 «Образовательный центр»
имени Героя Советского Союза С.В. Вавилова
с. Борское – детский сад «Колокольчик»

Проектный метод в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками с ЗПР – это оптимальный инновационный и перспективный метод, который занимает достойное место в системе дошкольного образования. Проектная деятельность в детском саду – это комплексная совместная работа педагогов, детей и родителей, в процессе которой дошкольники развивают познавательные способности и творческое мышление, учатся искать информацию и использовать эти знания в самостоятельной деятельности.

Формирование временных представлений тесно связано с познанием ребенком окружающих его явлений природы и жизни человека. С момента рождения ориентировка во времени происходит посредством чередования биологических ритмов жизни (смена сна и бодрствования, время кормления), которые регулируются окружающей средой.

Характер представлений детей дошкольного возраста о времени связан с пониманием ими свойств времени, овладением временными понятиями (на рассвете, в сумерки, в полдень, в полночь, сутки, неделя, месяц, год), умением ориентироваться во времени суток по природным явлениям, представлением о причинно-временных зависимостях ритмичных природных явлений, о продолжительности секунды, минуты и часа и умениями определять время на часах, оценивать временные интервалы.

В процессе организации педагогического взаимодействия в детском саду и в семье дети усваивают лишь некоторые из перечисленных временных представлений и умений ориентироваться во времени. Уровень этих знаний невысок. Разные по значению временные понятия часто совмещены. Например, дети с задержкой психического развития (ЗПР) не чувствуют разницы в словах рассвет и сумерки, обозначающих переходные периоды от ночной тьмы к дневному свету. Значения слов полночь и полдень не воспринимают как обозначение моментов равного деления дня и ночи. Дети смешивают понятия «день» и «сутки», не могут назвать всех частей суток, не знают, что день — это часть суток.

Часто дошкольники с ЗПР не знают названий дней недели, не могут определить их последовательность. В запоминании дней недели наблюдается неравномерность, лучше запоминаются дни, имеющие выраженную эмоциональную окраску для ребенка. Эта особенность проявляется и в запоминании детьми названий месяцев. Недостаточны знания даже старших дошкольников о способах измерения времени (с помощью календаря, часов). Названия интервалов времени (минута, час) остаются для детей чисто словесными, абстрактными, так как еще не накоплен жизненный опыт деятельности в течение этих отрезков времени.

На основе выявленных трудностей и пробелов в системе знаний и представлений о времени у старших дошкольников с ЗПР в нашем детском саду была организована систематическая поэтапная педагогическая работа,

направленная на формирование временных представлений у детей с задержкой психического развития.

Основные задачи педагогической работы:

- дать представление о том, что утро, вечер, день, ночь, составляют сутки;

- закреплять умение на конкретных примерах устанавливать последовательность различных событий: что было раньше (сначала), что позже (потом), определять какой день сегодня, какой был вчера, какой будет завтра;

- формировать представления о чередовании времён года, частей суток и их некоторых характеристик;

- закреплять умение пользоваться в речи словами – понятиями: сначала, потом, до, после, раньше, позже, в одно и то же время;

- развивать «чувство времени», умение беречь время, регулировать свою деятельность в соответствии со временем; различать длительность временного интервала в одну минуту.

Для детей с ЗПР был организован проект «Круглый год», в который были включены дошкольники подготовительной группы, их родители и педагоги. Проект продолжался с февраля по апрель 2018 года.

В ходе реализации проекта «Круглый год» мы разработали проблемно-поисковые задания и подобрали разные виды деятельности на тему временных представлений. Содержание проектной работы охватывало разные образовательные области: «Речевое», «Художественно-эстетическое», «Физическое», но особенное внимание мы уделили таким областям, как «Познавательное развитие» и «Социально – коммуникативное развитие».

Педагогическая работа по формированию временных представлений у детей с задержкой психического развития, включала такие виды деятельности, как: наблюдение, рассматривание, беседа, прослушивание, рисова-

ние, конструирование, лепка, игра, проектирование. Воспитатели и дефектолог проводил различные виды игр по тематике временных понятий: сюжетно-ролевые, дидактические, речевые, логоритмические, подвижные игры с правилами, музыкально-ритмические игры, настольно-печатные, пальчиковые.

Итоговым мероприятием по проекту был организован праздник «Чудеса времени», на котором состоялась презентация книжек – малышек изготовленных детьми совместно с родителями. В содержание книжек входили иллюстрации времён года, фотографии детей в разное время суток, календарь, рисунки детей на тему «Время» и многое другое.

По завершению проекта для родителей был организован «Круглый стол». Где родители в непринуждённой форме могли высказать впечатления о проекте, рассказать об успехах своих детей, также представить материал (рисунки, поделки, стихи), и поделиться опытом о проделанной домашней работе.

Дети с ЗПР, включенные в проект «Круглый год» стали проявлять интерес к изучению особенностей времени. Они стремятся называть дни недели, высчитывают в какой день будет то, или иное занятие, отмечают важное значение времени в жизни человека.

Дошкольники правильно называют времена года, части суток, не путают не путают месяцы и дни недели. Дети познакомились с понятиями «вчера», «сегодня», «завтра», «раньше», «позже». Они могут включаться с педагогом в диалоги о погодных явлениях, соотносят свои наблюдения с временами года. В ответах детей появилась более четкая аргументация необходимости изучения времени: «Надо, чтобы в садик не опоздать»; «Надо, чтобы знать, когда какой праздник»; «Потому что посмотришь на часы, и знаешь, что уже нужно обедать».

Использование разнообразных интегративных заданий по временной тематике позволило получить положительные изменения не только в сфере

осведомленности о времени. В познавательном развитии старших дошкольников с ЗПР, включенных в проект «Круглый год», также обнаружились качественные изменения. У детей значительно расширился круг познавательных предпочтений, появился интерес к творческой деятельности, им стало нравиться: рисовать времена года, клеить коллажи, работать с пластилином.

В социально-коммуникативном развитии также наметились положительные изменения. Старшие дошкольники стали чаще проявлять инициативу в общении, обращаются с вопросами к педагогам, стали более ориентированы на сотрудничество со сверстниками в коллективной деятельности (подвижная игра, прогулка, конструирование).

Таким образом, использование проектной деятельности и интегративных заданий обеспечивает оптимальную базу для формирования временных представлений у старших дошкольников с задержкой психического развития и может быть рекомендовано для использования в практике деятельности педагогов дошкольных организаций.

Список литературы:

1.Кондратьева С.Ю. Если у ребёнка задержка психического развития. -С-Пб.: Детство- Пресс, 2014

2.Инновационные процессы в ДОУ компенсирующего вида. Сборник материалов. Составители: С. М. Босова, Л. Н. Коротовских, Э. Ю.Злобина. – С- Пб.: Детство- Пресс, 2015

3.Новикова В.П. Мои часы: Время, часы, календарь: практические занятия для детей 5-7 лет – М.: Карапуз, 2015

4.Непомнящая Р.Л. Развитие представлений о времени у детей дошкольного возраста. СПб., 2015

Электронные образовательные ресурсы:

1.Детская психология http://childpsy.ru/

2.Сезоны года http://сезоны-года.рф/

ОРГАНАЙЗЕР ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Королёва О.В., учитель-логопед
сп д/с «Светлячок» ГБОУ СОШ № 4
п.г.т.Алексеевка г.о.Кинель Самарской области

Известно, что основная форма представления учебного материала в дошкольном возрасте - это дидактическая игра. Сниженные познавательные интересы и быстрая утомляемость у детей с ОВЗ заставили нас искать оригинальные формы представления дидактических игр и пособий. Доказано, что дети запоминают то, что их эмоционально трогает. Специалисты нашего детского сада создали такие формы оформления и систему хранения дидактических игр и пособий, которые нашли эмоциональный отклик у детей.

За основу органайзера, как правило, берутся канцелярские папки с кольцами или арочным механизмом. Затем они оформляются в соответствии с определенной лексической темой так, чтобы привлечь внимание ребенка. Так новогодний органайзер выполнен в виде мешка Деда Мороза, овощной в виде капусты, а тема «Посуда» представлена в форме самовара (рис.1,2).

Рисунок1. Органайзер «Новый год»

Рисунок 2. Органайзер «Овощи»

Фактура «обложки» органайзера (бархат, ковролин, шерстяная пряжа и т.п.) стимулирует тактильные ощущения детей. (Рис.3)

Рисунок 3. Воспитанник с органайзерами

Очень широк диапазон дидактических игр, которые объединяет органайзер. Во-первых, это дидактические игры и упражнения на развитие всех компонентов устной речи:

- звукопроизношения;
- фонематического восприятия;
- лексико-грамматических категорий;
- связной речи.

Во-вторых, это упражнения на развитие высших психических процессов и эмоционально-волевой сферы, подобранные педагогом психологом.

Обычно, дидактические игры находятся в свободном доступе для детей. Работа же с детьми с ОВЗ имеет свою специфику, опирающуюся на их психические особенности. Примелькавшиеся игры теряют новизну и привлекательность для ребенка со сниженной познавательной активностью. Поэтому мы не выставляем органайзер в группе, его внесение является сюрпризным моментом, которого дети заранее ждут. Оптимальным временем работы с органайзером является раннее утро или вечер, когда количество детей минимально и педагог может уделить индивидуальной работе с детьми с ОВЗ особое внимание. Так называемый «Коррекционный час» заполнен дидактическими играми и упражнениями, подобранными по заданию логопеда и психолога и собранными в органайзеры. Выполнившего задание ребенка всегда ждет сюрпризный момент: зажигается гирлянда на елке, звучит мелодия (от музыкальной открытки), открывается спрятанная ранее картинка и т.п. По сложившимся правилам по окончании игр дети убирают все картинки и пособия в отведенные им кармашки, а сам органайзер педагог убирает в шкаф до следующего «Коррекционного часа».

Наши органайзеры позволяют закрепить и систематизировать речевой материал по изучаемым лексическим темам и значительно облегчают работу педагогов.

СКАЗКОТЕРАПИЯ В РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ

Майструк О.Л., педагог-психолог
СП «Детский сад Солнышко»
ГБОУ СОШ им. Н.С. Доровского с. Подбельск

Одной из задач ФГОС является: «охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия».

Эмоциональное благополучие – это компонент психологического здоровья, который связан с удовлетворением потребности в общении, установлении теплых, доброжелательных отношений в семье между детьми и родителями, сверстниками, создание благоприятной атмосферы в окружающей обстановке.

Если говорить о дошкольном возрасте, то эмоциональное благополучие обеспечивают не только педагоги дошкольного учреждения, но, в первую очередь, близкие родственники ребенка – родители (законные представители).

Чтение художественной литературы (особенно сказок – народных, авторских) – один из действенных приемов реализации многих задач ФГОС, а также развития и воспитания детей в современном обществе. И не просто «выращивания» полноценной личности ребенка, а эмоционально способной адекватно реагировать на явления и события окружающей жизни, управлять собой, достигая поставленных «экологичных» («не навреди») целей. Все вышеперечисленное является компонентами эмоционального интеллекта – необходимого и важнейшего критерия становления самостоятельной и устойчивой личности.

Можно сказать, что именно через призму восприятия сказочного мира формируется отношение к миру реальному и самому себе. Также, что важно для ребенка, сказка предполагает психологическую защищен-

ность (она всегда хорошо заканчивается - т.е. появляется вера в позитивное разрешение возникающих проблем). А сказкотерапия – такой метод, который использует сказочную форму для интеграции личности, развития творческих способностей, расширения сознания, совершенствования взаимодействий с окружающим миром.

Возникают вопросы: как же сказкотерапия может помочь родителям в развитии самосознания и последующего развития их детей? Почему именно сейчас можно говорить об актуальности данной технологии в работе с родителями?

Потому что, сказкотерапия, в первую очередь, выступает как метод психологической помощи, как самый простой способ воспитания (сказки всегда служили моральным и нравственным законом, учили детей жизни: правильному поведению, исправлению ситуации, умению принимать решение, находить выход из затруднительных положений, преодолевать собственную неуверенность, различные страхи и др.), как средство развития эмоционального интеллекта (ребенок идет к осознанию смысла своих действий, своего поведения через чувства).

Во-вторых, сказкотерапия является здоровьесберегающей технологией. И это важно донести до родителей. В этом смысле можно говорить о лечении сказкой. Когда оно необходимо? - если у ребенка наблюдаются эмоционально-личностные и поведенческие проблемы: например, агрессивность, капризность, застенчивость. Именно сказка позволяет ребенку увидеть подобные своим проблемы и узнать пути их решения.

В-третьих, необходимо помнить, что изменения в эмоционально-волевой сфере личности ребенка влияют на развитие познавательной деятельности. Именно положительный эмоциональный детский опыт обеспечивает основу для позитивной самореализации в будущем.

В чем же заключается практическая значимость сказкотерапии в работе с родителями?

Она не требует от родителей каких-то специальных, глубоких знаний самого метода, не отнимает много времени. В последнее время в связи с быстро меняющимися жизненными обстоятельствами, нестабильностью политической и экономической, общение большинства родителей с детьми становится минимальным. А, порой, именно чтение сказки, обсуждение содержания, оценка действий героев помогает не только увидеть, но и решить какие-либо трудности не только в жизни семьи, но и в установлении межличностных контактов. Кроме этого, постоянное чтение, анализирование сказочных событий, их интерпретация, интеграция с реальной жизнью помогает

- становлению нравственных представлений у ребенка;
- расширению словарного запаса;
- повышению речевой активности детей;
- совершенствованию взаимодействия с окружающим миром.

Самым главным является то, что сказкотерапия предоставляет родителям большие возможности для решения множества разных вопросов воспитания, проблемных ситуаций, тех, которые препятствуют становлению личности в целом: непослушание, упрямство; агрессивное поведение; наличие тревожности (страх темноты, боязнь оставаться одному дома); приучение к порядку; несамостоятельность в поведении, выполнении какой-либо деятельности; завистливость; эгоистичность, жадность; неумение адекватно выражать свои эмоции; застенчивость, робость; легкомысленность; неумеренная фантазия.

Необходимо помнить, что большую часть причин этих проблем всегда можно найти внутри семьи. Поэтому данная технология также способствует гармонизации внутрисемейных, внутриличностных отношений между разными поколениями.

Например, ситуация: «ребенок ведет себя плохо»

Причины:

- он желает привлечь к себе внимание
- он желает властвовать над ситуацией, взрослым, сверстниками
- он желает за что-то отомстить взрослому
- ему страшно, тревожно, он хочет избежать неудачи
- у него не сформировано чувство меры

Ситуация «ребенок стесняется»

Причины:

- модель поведения матери, которое является образцом для ребенка *(застенчивая мать*

избегает общения с людьми, углубляется в собственные переживания. Ребенок не получает опыта другого поведения)

- неправильное отношение к ребенку значимых для него взрослых *(завышенные*

требования, сравнение с другими родственниками-детьми, обижающие ребенка)

- неидеальные внешние данные

В домашних условиях родители могут использовать такие распространенные приемы сказкотерапии, как чтение и обсуждение сказок, сказкотерапевтическое рисование, обыгрывание сказочной ситуации, продолжение сказок: например, изменение концовки, сочинение сказок, использование оригами, изготовление кукол, использование пластилина.

Прежде чем рекомендовать их родителям, проигрываем вместе с ними основные моменты. На практике показываем, что систематическое применение технологии в повседневной жизни способствует тому, что в поведении ребенка начинают преобладать положительные эмоции; появляется постоянная дружба со сверстниками; развивается умение сдерживать свои бурные, резкие выражения чувств; ребенок становится более раскрепощенным и уверенным в себе, в своих силах; ребенок учится направлять

агрессию в добро; ребенок усваивает «язык» эмоций для выражения оттенков переживаний, интонаций голоса; эмоциональная реакция ребенка становится максимально адекватна ситуации; снижается уровень тревожности, агрессивности, страха.

Существует еще один важный момент, о котором необходимо напомнить родителям (если они сами не спрашивают об этом): почему *достаточно часто дети предпочитают слушать одни и те же сказки? - Сказка становится любимой, если ребенку близки проблемы главного героя. Проживая одну и ту же ситуацию, ребенок решает свои внутренние задачи, учится на ошибках персонажей, освобождается от психоэмоционального напряжения.*

Практически каждую детскую проблему, затруднение можно решить с помощью сказки, как русской народной, так и авторскими (Панфилова М.А., Царькова О.В., Гнездилов А.В. и др.).

Интересно то, что одно сказочное произведение решает несколько моментов.

Сказкотерапия предполагает также разработанную систему вопросов, с помощью которых родители сначала беседуют с ребенком по содержанию сказки, а потом выбирают оптимальный вид фиксации своих впечатлений. **Минимум затрат родительского времени – полноценный процесс общения с ребенком.** Эмоциональное развитие и воспитание является той основой, на которой закладывается и всю жизнь преобразуется «форма и содержание» человеческой личности. Поэтому вовремя рассказанная или прочитанная сказка позволяет детям уже в раннем детстве узнавать о способах поведения, о положительных и негативных чертах характера, о зле и добре, наказании и награде и под. Сказка помогает ребенку прожить многие ситуации, с аналогами которых он столкнется во взрослой жизни. И значительно расширить его мировосприятие и способы взаимодействия с миром и другими людьми.

СОЗДАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ С ПОМОЩЬЮ АВТОРСКОГО ДИДАКТИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ «ЛОГОПЕДИЧЕСКИЙ ТВИСТЕР»

Метелева В.О., учитель – логопед,
СП ГБОУ СО СОШ № 3 «Образовательный центр»
г. Нефтегорск - детский сад «Дельфин» г. Нефтегорска

Проблема гиподинамии на занятиях стала очень распространенной в настоящее время. Современные дошкольники, как правило, занимаются на развивающих занятиях в пространстве стола или стульчика. Дети с ОВЗ очень часто вынуждено общаются с логопедом за столом, поскольку требуется концентрировать их внимание на отработке тех или иных речевых задач. Более того отработка и закрепление полученных на логопедических занятиях навыков осуществляется воспитателями по тем же шаблонам, которые были представлены ранее. Следовательно, дошкольник с ОВЗ имеет риск гиподинамии выше, чем его нормально развивающиеся сверстники.

Решить проблему гиподинамичности современных пособий для детей с ОВЗ, расширить линейку может «Логопедический твистер», разработанный для детей от 4 до 8 лет. Данное пособие нацелено на улучшение звукового, звукобуквенного и слогового анализа.

Особенностью пособия «Логопедический твистор» являются следующие положения:

1. Понятие о абстрактности звука. Звук для ребенка понятие абстрактное, а для усвоения материала им нужно оперировать, поэтому разные дидакты предлагают различные варианты зрительных опор в виде цветовых изображений и схем.

2. Направленность на развитие речи в игровой и подвижной форме. Особенности детей 4-8 лет – это высокая потребность в игровой деятельности. А мыслительная операция анализа требует большой сосредоточенности и чаще протекает в учебной форме и требует многократного повто-

рения. Поиск пути, где ребенок сосредоточен на анализе звуков и слогов, при этом не устает, требует комфортной игровой среды. Большинство пособий звукового анализа являются либо альбомными вариантами, либо настольными, что сокращает время работы с ними.

«Логопедический Твистер» имеет большой развивающий потенциал (общая моторика, координация, согласованность движений рук и ног, статическое удержание сложной позы, командное взаимодействие, состязательность, цветовое восприятие). Также «Логопедический Твистер» позволяет проводить звуковой анализ слов с постепенным усложнением заданий. Есть возможности индивидуальной и подгрупповой работы, многократного повторения заданий, но на разном речевом материале.

Цель пособия: Закрепление навыков звукового и слогового анализа и синтеза.

Задачи:

- учить слышать звуки в словах, определять позицию звуков, устанавливать их последовательность, различать качество звуков (гласные, согласные – твердые, мягкие), определять ударный гласный;

- автоматизировать и дифференцировать звуки, соотносить звуки и буквы, читать слоги и слова;

- формировать умение определять слова на заданный звук;

- формировать умение выделять слова с заданным звуком из предложения;

- развивать умение делить слова на слоги и определять ударный слог;

- развивать умение составлять слова по заданному первому слогу;

- формировать умение ориентироваться в двухмерном пространстве – по горизонтали и вертикали;

- стимулировать познавательную, игровую и двигательную деятельность;

Для формирования каждого навыка, рекомендуем использовать не менее 10-15 слов, иначе навык сложно автоматизировать и проконтролировать.

Описание авторского дидактического пособия «Логопедический Твистер».

Пособие представляет собой полотно ткани размером 150/120см прямоугольной формы разлинованное на тридцать одинаковых по размеру прямоугольников. К верхнему ряду и левому крайнему столбцу пришиты к каждому прямоугольнику прозрачные карманы (для карточек, схем, букв, слогов) (рис.1), изнаночная сторона оформлена разноцветными кругами диаметром 18 см (зеленого, красного и синего цветов) (рис.2).

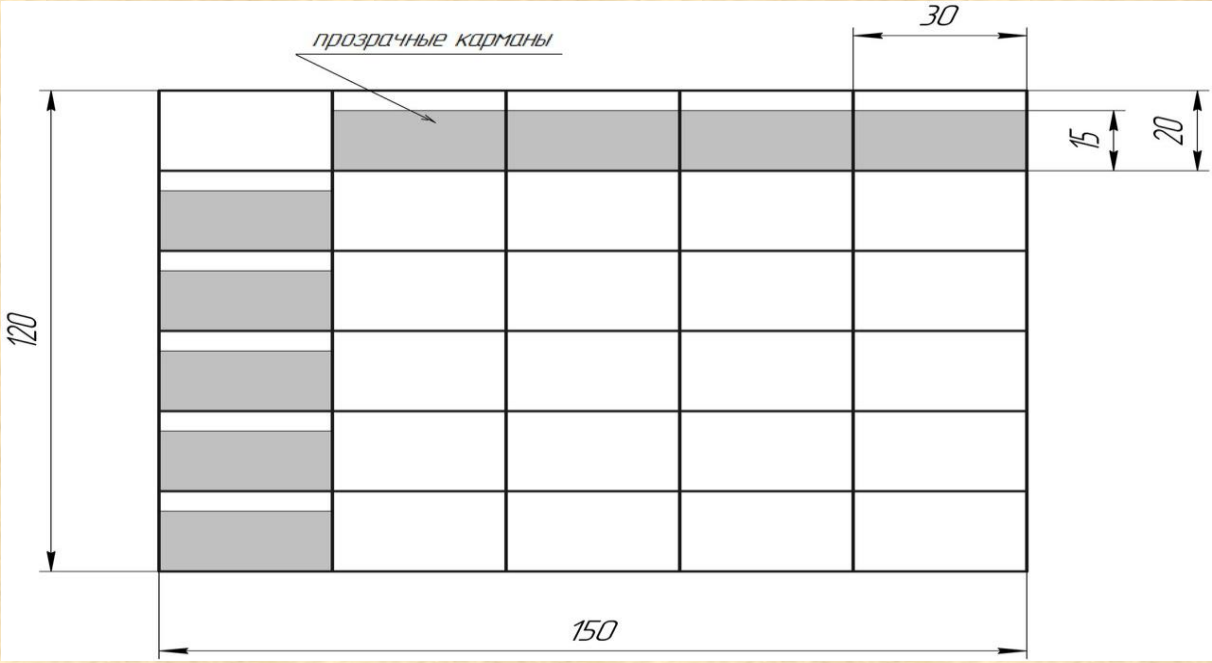

Рис.1 Схема – чертеж пособия «Логопедический Твистер».

Первая сторона

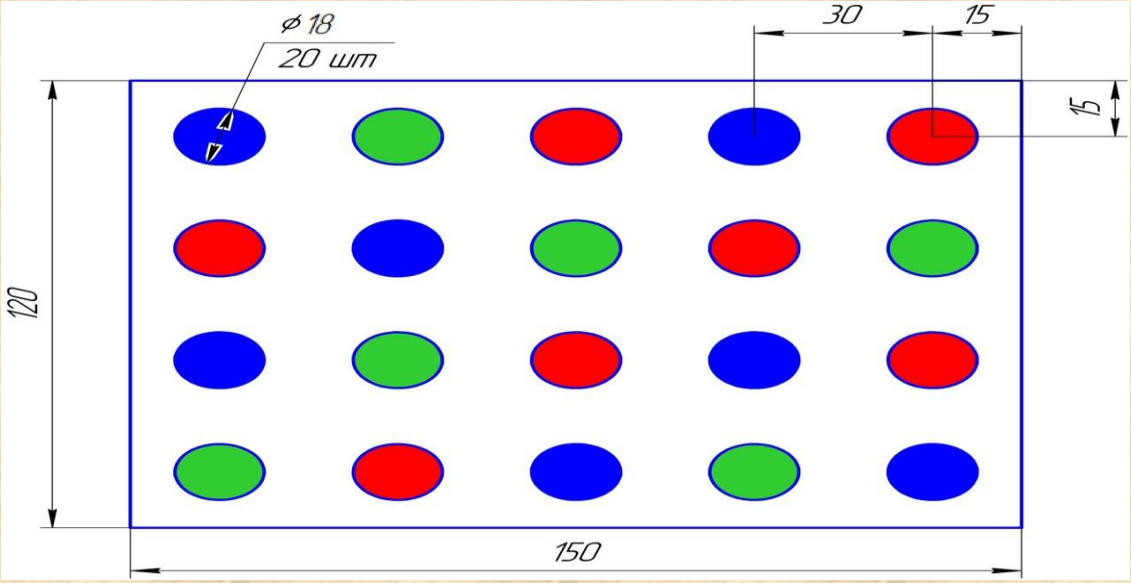

Рис.2 Вторая сторона

В комплект входит:

- набор слоговых схем слов без ударения и с ударением;

- набор звуковых схем слов;

- набор картинок,

- описание рекомендуемых игрушек и предметов;

- набор карточек с буквами и слогами, цифрами и карточки с «адресами», набор схем-дорог;

- рулетка, разделенная на четыре секции: правая нога, левая нога, правая рука, левая рука. Каждая секция подразделяется на четыре цвета (красный, синий, зелёный, желтый).

При создание авторского пособия «Логопедический Твистер» были соблюдены принципы ФГОС ДО и НОО: полифункциональность, трансформируемость, вариативность.

«Логопедический Твистер» соответствует принципу безопасности – подлежит гигиенической обработки, выполнено из качественного материала, легко сворачивается для хранения, простое, и доступное для перемещения в пространстве игровой.

Пособие соответствует эстетическим требованиям: привлекательно для детей необычностью, яркостью красок, и создает положительный эмоциональный комфорт.

Дидактическое пособие адресовано: учителям-логопедам, воспитателям, учителями, инструкторам по физической культуре и родителям, как индивидуально, так и с подгруппой, усложняя их в зависимости от речевых возможностей детей.

Уровень сложности заданий дидактического пособия «Логопедический твистер» соотносятся с Примерными ОО дошкольного и начального образования, например, возможно следующее поэтапное усложнение инструкций:

- «соотнеси звук и его цветового обозначения на игровом поле пособия»;
- «выделение заданных звуков в слогах различного типа»;
-«выделение заданных звуков в словах различного типа»;
- «подбор звука к заданному знаку»;
- «подбор слога к заданному знаку»;
- «подбор слова (звук в начале, середине, в конце) к заданному знаку»;
- «работа со схемами»;
- звуко-буквенный анализ (буква, слог, слово);
- многоступечатый звуко-буквенный анализ.

Варианты логопедических игр с использованием авторского пособия «Логопедический Твистер».

1. Игра «Прыгающие слова».

Цель. Развитие звукового анализа слогов, слов.

Ход игры. Педагог называет слово (вариант 2: педагог предлагает ребенку назвать слово из определенной лексической темы). Нужно сделать

звуковой анализ слова, перемещаясь на «Логопедическом Твистере» с одного цвета на другой, соблюдая последовательность.

Инструкция. Встань у короткой стороны «Логопедического Твистера», произнеси первый звук в слове, какой это звук (гласный или согласный, твёрдый или мягкий), на какой по цвету круг нужно прыгнуть, произнеси второй звук и т. д.

На начальных этапах анализируются звуки, потом слоги, слова.

Для развитие общей моторики и координации движений предлагаются варианты перемещения: на правой ноге, на левой, на двух ногах.

2. Игра «Найди звук».

Цель. Автоматизация и дифференциация звуков «Р», «Рь» (возможны и другие звуки) в словах, закрепление умения определять количество слогов в слове, ударный слог по счету.

Ход игры. В столбце слева представлены пять звуковых схем слов (три схемы с твердым согласным звуком: в начале, в середине и в конце слова; две схемы с мягким согласным звуком: в начале и в середине слова). Сверху в ряду слоговые схемы с ударением. Нужно определить наличие звука Р или Рь в слове, место в слове, количество, слогов и ударный слог по счёту. Разместить на пересечении двух подходящих схем.

Раздаточный материал. «Логопедический Твистер», пять звуковых схем слов (три схемы с твердым согласным звуком: в начале, в середине и в конце слова; две схемы с мягким согласным звуком: в начале и в середине слова), слоговые схемы с ударением; картинки со звуками Р, Рь (ракета, корова, топор, робот, тарелка, фонарь, репа, рюкзак).

Инструкция. Возьмите по одной карточке. В названиях картинок есть«Р» или«Рь». По очереди произнесите слово, четко проговаривая звуки, определите, какой слышим и произносим звук, место звука в слове. Какая схема в столбце подходит. Теперь посчитайте количество слогов в сло-

ве, какой слог произносим дольше (позовите). Кладите картинку на пересечении двух подходящих схем.

*Картинный материал подбирается из логопедических игр, лото.

3. Игра «Играем с буквами».

Цель. Развитие звукобуквенного анализа слов, формирование умения делить слова на слоги.

Ход игры. В столбце слева представлены карточки с буквами (Ш, Ж, С, З). В верхнем ряду - слоговые схемы без ударения (один слог, два слога, три слога, четыре слога). Игрокам на выбор предлагаются предметы, названия которых начинаются на звуки «Ш», «Ж», «С», «З». Необходимо определить первый звук, количество слогов. Разместить предмет на пересечении двух подходящих схем.

Раздаточный материал. Желудь, шахматы, сковорода, зонт, жезл, снеговик, свисток, шишка, звезда*.

*****Предметы подбираются из игровой комнаты, логопедического и музыкального кабинетов.

Инструкция. Выбери предмет, назови, определи первый звук и количество слогов в слове. Размести предмет на пересечении двух подходящих схем.

4. Игра «Подбери схему».

Цель. Развитие навыков звукового анализа слов.

Ход игры. В столбце слева представлены пять звуковых схем слов. Сверху в ряду - слоговые схемы слов (1 слог, 2 слога, 3 слога). На столе размещены предметы. Ребенок выбирает предмет, выполняет устно звуковой анализ слова и подбирает нужную схему. Определяет количество слогов в этом слове. Определяет место пересечения двух подходящих схем, и располагает предмет в «окне».

Раздаточный материал. Предметы.

Инструкция. Назови предмет. Какой произносишь и слышишь первый звук в слове (гласный, твёрдый согласный, мягкий согласный). Назови второй звук и т. д. Выбери подходящую схему. Посчитай количество слогов. Определи место пересечения двух подходящих схем, и расположи предмет в «окне».

*Данный вариант игры для школьного возраста.

5. Игра «Звуковой Твистер».

Цель: закрепление умения ориентироваться «в схеме тела», навыка звукового анализа слов.

Ход игры. Дети (два, три или четыре игрока) стоят у края коврика (с разных сторон), лицом к центру. Ведущий крутит рулетку и объявляет, на какой цвет (определяется стрелкой рулетки) дети, по очереди, должны поставить руку или ногу. Дети делают ход (например, правой рукой на красный круг и называет слово, где первый звук – гласный). В зависимости от цвета круга, дети предлагают слова на твердый согласный звук, мягкий согласный звук или гласный звук. Если выпал желтый сектор, ребенок получает сюрприз и пропускает ход. Последний игрок, оставшийся «стоящим» после того, как все игроки выбыли, и не допустивший ни одной ошибки в называние слов, является победителем.

Инструкция. Первый игрок ставит правую руку на красный круг. Назови слово, в котором первый звук – гласный. Второй игрок ставит левую ногу на зелёный круг. На какой звук (гласный, твёрдый согласный, мягкий согласный) ты назовёшь слово? (мягкий согласный) и т. д.

Список литературы:

1. Мазанова Е. В. Учусь работать с текстом. Альбом упражнений по коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. – М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2017. – 48с.

2. Нищева Н.В. Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. Издание 3-е, перераб. и доп. в соответствии с ФГОС ДО.- СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2015.-240с.

3. ООП ДО детского сада «Дельфин» г. Нефтегорска (приказ № 494-од от 4.09.2017г.
4. Ткаченко Т. А. Формирование навыков звукового анализа и синтеза. Альбом для индивидуальных и групповых занятий с детьми 4-5 лет. Приложение к комплекту пособий «Учим говорить правильно».- М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2005. - 48 с. - (Практическая логопедия).
5. ФГОС ДО (приказ МО и НРФ от 17.10. 2013г.)

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В СЕЛЬСКОЙ МАЛО-КОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЕ

Миронова Г.А.,
учитель математики высшей категории
ГБОУ СОШ с. Самовольно-Ивановка

Обучение в сельской малокомплектной школе детей с умственной отсталостью обусловлено определенными трудностями, обучение финансовой грамотности тем более. Сельские школы, как правило, не обеспечены узкими специалистами, учителям-предметникам приходится быть и предметниками, и дефектологами, а порой и логопедами. В нашей школе из 60 обучающихся -17 % детей с ОВЗ и 20 % из них -УО.

В современном мире проблема социального развития подрастающего поколения является самой актуальной. Каждый родитель и педагоги обеспокоены тем, чтобы ребенок, входящий в этот мир, стал уверенным, счастливым, умным, добрым и успешным. И, следовательно, необходимо, чтобы обучающиеся с умственной отсталостью знали, что такое потребности и что существует ограниченность возможностей их удовлетворения; что такое цена товара и от чего она зависит; как создаются блага, представляли назначение денег и т. д. Привитие элементарной экономической грамотности является одним из факторов обеспечения, улучшения и ускорения социальной адаптации учащихся с ограниченными возможностями здоровья

и их интеграции в общество. Дети на каждом шагу встречаются с такой терминологией, как кредит, товар, ипотека и т.д.

С чем в первую очередь необходимо знакомить учащихся указанной категории? Это бюджет семьи, планирование расходов на покупку различных промышленных и продовольственных товаров, оплата за различные коммунальные услуги, умение пользоваться услугами банков. Задачей обучения детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) являются максимальное преодоление дефектов развития учащихся, подготовка их к участию в производительном труде и общественной жизни. В силу особенностей психофизического развития умственно отсталые дети не все имеют возможности продолжить обучение в каком-либо ином учебном заведении (есть дети, которые учатся в специальных группах ПТУ, техникумах, но у многих на этом образование заканчивается), поэтому знания, которые ученики получают в школе, должны иметь законченный характер, знания должны быть осознанными.

Имея большое количество детей с ОВЗ, проанализировав возможности для повышения качества образования, администрация школы заключила в 2017 году договор на сотрудничество с представителями в Самаре Банка России. Рабочая группа (администрация и педагоги, которые прошли обучение по основам финансовой грамотности) разработали Программу формирования финансовой грамотности у сельских школьников, дорожную карту и в рамках сотрудничества получили от Банка Росси УМК, в который входит: учебник В.В. Чумаченко, рабочая тетрадь и методичка для учителя. В данном УМК подробно рассматривается тема «Личное финансовое планирование», к тому же на платформе онлайн уроков финансовой грамотности можно посмотреть онлайн-уроки с практическими заданиями по различным темам и в том числе «Личный финансовый план», «С деньгами на ты». Детям с ОВЗ очень нравится онлайн –урок

«Пять простых правил, чтобы не иметь проблем с долгами», который мы просматриваем дважды в год: в осеннюю сессию и в весеннюю.

В рамках реализации Программы, мы ведем активную просветительную работу среди родителей и старшего поколения, проживающих в селе. У нас имеются презентации по темам «Пенсионная реформа», «Как выгоднее приобрести автомобиль: в кредит или автокредит?», «Мой личный налоговый кабинет», «Сайт госуслуг: как им пользоваться». Реализация данной Программы осуществляется в рамках внеурочной деятельности и на элективных курсах. На занятия мы разрабатываем мини-проекты: по планированию личного бюджета, по ведению учета доходов и расходов, как избежать излишних задолженностей, составляем личные траты, планируем досуг и его расходы; решаем контекстные задачи, при этом разбиваемся на группы, в состав групп входят и дети с ОВЗ, и с умственной отсталостью, так как, работая в группах дети еще учатся сотрудничать и вступать в сотрудничество, что не менее важно.

Для проведения занятий используем сайт РАО, Методические рекомендации по организации и проведению в общеобразовательных организациях Российской Федерации открытого урока по основам финансовой грамотности. Разработчики: Прутченков А.С., профессор кафедры методики преподавания истории, социально-политического образования и права ФГАОУ АПК и ППРО, д.п.н. Павлова С.А., старший преподаватель кафедры методики преподавания истории, социально-политического образования и права ФГАОУ АПК и ППРО. В данных рекомендациях есть разработки сказок экономического характера, например: «Волшебные деньги». В сказках экономическое содержание развертывается в виде проблемных ситуаций, решение которых развивает логику, самостоятельность, нестандартность мышления, коммуникативно-познавательные навыки. Также рекомендуем обучающую игру Сбербанка «Помоги Муравьишке». Эта игра поможет детям проверить знания и узнать много нового и полезного о

наших деньгах! Насколько хорошо они знают денежки? Сможет ли ребенок отличить настоящую денежку от ненастоящей (фальшивой)? На что надо обращать внимание, когда получаешь деньги в свои руки? В ходе игры дети помогают Муравьишке расставить на свои места те изображения, на которые нужно обратить внимание, когда получаешь деньги в свои руки!

Для отбора содержания урока могут быть использованы материалы книги «Дети и деньги». Это самоучитель семейных финансов для детей. Автор - Евгения Блискавка.

Данной категории детей не хватает обучающих мультфильмов по обращению с деньгами, виртуальных игр, не оснащены сельские школы программным обеспечением и техникой для обучения детей. Необходимо создать игровую модель реального банковского отделения, которая будет включать в себя детектор для определения подлинности документов, стойку операциониста, компьютер, информационное табло, информационные буклеты по банковским услугам и продуктам, прочее.

Педагоги нашей школы прикладывают усилия для обучения детей с ментальными нарушениями основам финансовой грамотности, так как понимаем, что необходимо начинать такое обучение со школьного возраста, что позволит минимизировать риски со всех сторон.

ИНСТИТУТ КУРАТОРСТВА КАК ЭЛЕМЕНТ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СПО

Митрофанова О.А.,
мастер производственного обучения
ГБПОУ «Октябрьский техникум строительных и
сервисных технологий им. В.Г. Кубасова»

На современном этапе развития образования всё больше предлагается инновационных подходов к обучению детей с ограниченными возмож-

ностями, ведь независимо от индивидуальных возможностей, право на доступность качественного образования гарантировано российским законодательством всем обучающимся.

Формирование доступной среды для лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) жизнедеятельности является одной из приоритетных задач социально-экономического развития Российской Федерации. В связи с этим в последние годы особое внимание уделяется повышению качества профессионального образования лиц ОВЗ, что невозможно без активизации инновационных процессов в данной сфере, повышения творческого потенциала, интеграции образовательной, научной и практической деятельности.

Одним из эффективных способов решения указанной задачи является формирование и развитие системы инклюзивного образования, направленного на обеспечение равного доступа к образовательным ресурсам всех обучающихся с учетом разнообразия образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

В основе инклюзивного образования лежит идеология, исключающая любую дискриминацию и предполагающая создание специальных условий получения образования с учётом особых потребностей обучающихся с ОВЗ. Следует отметить, что в последние несколько лет в Российской Федерации уделяется достаточно внимания повышению качества профессионального образования лиц с ОВЗ, в частности, совершенствуются процессы освоения обучающимися данной группы различных видов профессиональной деятельности, повышения уровня социальной активности и коммуникативных навыков. Данный факт обусловливает целесообразность создания и внедрения индивидуальных образовательных программ, методик обучения, приобретения специальной учебой литературы, наглядных пособий, учитывающих особенности детей с ОВЗ.

Рассматривая вопрос организации инклюзивного образования в рамках системы СПО необходимо отметить, что наиболее значимые трудности возникают на этапе организации профессиональной подготовки и трудоустройства лиц с ОВЗ, т. К. инклюзивное образование предполагает совместное обучение и доступность образовательного пространства для обучающихся с различными возможностями здоровья на основании обеспечения развития толерантности и пропаганды равенства человеческих прав [1]. При этом существенное значение имеет институт кураторства, способствующий воспитанию терпимости к особенностям окружающих членов общества, развитию ценностных ориентаций и установок.

Задача кураторов учебных групп в учреждениях СПО состоит в предоставлении возможности каждому обучающемуся к полной реализации его потенциала и становлению полноценным членом социума, что может быть достигнуто, в частности, за счет организации совместной деятельности обучающихся с ОВЗ и их однокурсниками, проведения тренингов, ролевых и деловых игр. Повышение мотивации студентов с ограниченными возможностями здоровья к участию во внеучебной деятельности образовательного учреждения, как показывает практика, способствует их успешной социализации и самореализации, создает основу для дальнейшего установления коммуникаций. Эффективное применение представленного выше способа социализации обучающихся с ОВЗ способствует приобретению опыта общения со сверстниками и создает фундамент для дальнейшей трудовой деятельности в коллективе. [2]. Например, в учреждениях СПО в совокупность функций куратора учебных групп, в состав которых входят обучающиеся с ОВЗ, могут быть включены такие аспекты, как:

– взаимодействие с преподавателями дисциплин, контроль посещения учебных занятий, текущих и итоговых аттестаций с учетом состояния здоровья студента с целью определения наиболее оптимальных образовательных технологий;

– составление индивидуальных графиков;

– помощь в составлении индивидуального распорядка дня;

– эргономичная организация рабочего места и учебного процесса;

– изучение особенностей адаптации студентов с ОВЗ, уровня социально-психологической комфортности всех субъектов образовательной среды, включенных в инклюзию, совместно с педагогом-психологом.

Таким образом, кураторство имеет значение незаменимой и эффективной системы, учитывающей особенности здоровья обучающихся с ОВЗ и основанной на сотрудничестве и партнерстве.

Список используемой литературы:

1. Панченко О. Л. Инклюзивное образование как фактор интеграции в социум инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья: региональное измерение [Текст]: монография / О. Л. Панченко; под общ. ред. В. Д. Парубиной. – Казань: НОУ ВПО «Университет управления «ТИСБИ», 2015. - 400 с.

2. Социальная адаптация, реабилитация и профессиональная ориентация лиц с ограниченными возможностями здоровья [Текст]: учеб. - М.: Академия, 2014. - 240 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ СРЕДИ ИНВАЛИДОВ И ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В КАЗАНСКОМ СТРОИТЕЛЬНОМ КОЛЛЕДЖЕ

Михайлова Р. В.,
преподаватель ГАПОУ «Казанский
строительный колледж», г.Казань

В социальной структуре общества значительно число лиц, имеющих признаки ограничения жизнедеятельности. Так, по оценкам экспертов ООН, инвалиды составляют более 10% от общей численности населения. Во всем мире наблюдается неуклонный рост числа лиц, ставших инвалидами в силу целого ряда экономических, социальных, демографических причин. В России ежегодно инвалидами признаются около 3,5 млн. человек, в том числе более 1 млн. человек – впервые [2].

Обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики не только в области образования, но и в области демографического и социально-экономического развития Российской Федерации. Получение детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

Проблема профессиональной ориентации лиц с ограниченными возможностями обуславливается возросшей социальной активностью молодёжи с особыми потребностями, которые стремятся получать профессиональное образование, увеличением численности людей, живущих с разного рода ограничениями по здоровью, а также позитивными изменениями государственной политики в области предоставления инвалидам образовательных услуг, в том числе, в сфере профессионального образования

Можно выявить следующие проблемы профориентации, возникающие у обучающихся с ОВЗ:

- они не знают своих возможностей и ограничений, неадекватно себя оценивают;

- они не имеют достаточной профессиональной консультации о реальном производстве, о профессиях и их требованиях к работнику;

- они не имеют информации о профессиональном ориентировании в данном регионе, о порядке и возможностях трудоустройства, о наиболее конкурентоспособных профессиях в данном регионе;

- они не имеют возможности проконсультироваться и получить помощь в планировании своей карьеры;

- они плохо социально адаптированы, у них не сформированы необходимые социальные навыки [1, с 119].

В системе профориентационной работы, проводимой с обучающимися образовательных организаций, не учтена специфика профориентации обучающихся с ОВЗ для самоопределения их профессиональной траектории развития. Особенно остро, проблема профессионального самоопределения стоит для обучающихся с ОВЗ, проживающих в сельской местности.

В «Казанском строительном колледже» проводится профориентационная работа с абитуриентами-инвалидами и абитуриентами с ОВЗ. Она представляет собой комплекс мероприятий, проводимых педагогами не только в стенах колледжа, но и за его пределами. Большое внимание уделяется разъяснительной работе (профинформация и профагитация). Для этого «агитационные бригады» педагогов колледжа выезжают в города и районы Татарстана для встреч с абитуриентами, прежде всего с выпускниками коррекционных школ, их родителями, которые в решающей степени оказывают влияние на выбор профессии.

Ежегодно колледжем проводится профориентационная работа с учениками МБОУ «Вечерняя (сменная) общеобразовательная школа №34», ГБОУ «Казанская школа-интернат им. Е.Г. Ласточкиной для обучающихся с ОВЗ» г. Казани. Ученики и их родители приглашаются на день открытых дверей в колледж, для них организовывается экскурсия по учебным корпусам и мастерским, проводятся мастер-классы, а также педагоги колледжа выезжают в школу для проведения профориентационной деятельности с показом презентаций об их будущей профессии, проводятся беседы, выдаются информационные материалы. Организована постоянно действующая экспозиция учебных и творческих лепных работ студентов колледжа глухих и слабослышащих. В результате проведенных мероприятий ежегодно выпускники данной школы изъявляют желание получить профподготовку по рабочей профессии строительного профиля.

В рамках декады инвалидов проводятся концерты силами учеников школы и студентов колледжа, организовываются спортивные мероприятия

преподавателями физической культуры по футболу, шахматам, настольному теннису. Приглашаются выпускники колледжа глухие и слабослышащие, которые рассказывают о том, как они себя реализовывают в рамках данной профессии.

Регулярно колледж участвует в профориентационных мероприятиях, организованных Министерством образования и науки Республики Татарстан, таких как выставка «Образование - карьера». Сурдопереводчики колледжа систематически проводят профориентационную работу в специализированных школах для глухих и слабослышащих обучающихся в городах республики Татарстан, Чувашии (Чебоксарах, Цивильске), Марий-Эл, Ульяновске.

Профориентационная работа с данной категорией обучающихся не заканчивается с их поступлением. И здесь немаловажную роль играет и создание комфортной среды внутри образовательного пространства колледжа, а также предоставление возможности получить смежные профессии строительного профиля, что способствует приобретению необходимых для рынка труда объемов профессиональных знаний и навыков.

Таким образом, профессиональное ориентирование будущих обучающихся-инвалидов и лиц с ОВЗ осуществляться комплексно, вовлекая в этот процесс различных специалистов и родителей, что способствует осознанному выбору профессионального самоопределения, интересам, склонностям, способностям и возможностям подростка, соотнесенным с реальным состоянием его здоровья и имеющимися ограничениями. Кроме того, подросток должен осознавать перспективы самореализации в будущей профессиональной деятельности.

Список литературы:

1. Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции / гл.ред. С.В. Алехина. – М.: МГППУ, 2017. – 512 с.

2. Создание мобильного центра на базе профессиональной образовательной организации для оказании помощи в профессиональном самоопределении для детей-инвалидов и лиц с ОВЗ [Электронный ресурс] URL:https://infourok.ru/sozdanie-mobilnogo-centra-na-baze-professionalnoy-obrazovatelnoy-organizacii-dlya-okazanii-pomoschi-v-professionalnom-samooprede-1485437.html

ОРГАНИЗАЦИОННО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Полякова Н. П.,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального развития педагогических работников БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии
Силантьева С. Н.,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального развития педагогических работников БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии
Трофимова В. И.,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального развития педагогических работников БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии

Аннотация.

В данной статье раскрывается механизм совершенствования профессиональных компетенций руководителей и педагогических работников – членов рабочих групп в области проектирования и реализации моделей инклюзивного образования. В частности, речь идет о преодолении профессиональных дефицитов в сфере разработки адаптированной основной общеобразовательной программы образовательной организации.

Ключевые слова: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья; адаптированная основная общеобразовательная программа образовательной организации; специальная индивидуальная программа развития ребёнка; Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ОВЗ; Федеральный государ-

ственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

В условиях модернизации российского образования качество педагогического образования становится стимулом обновления его содержания на основе принципов фундаментальности, универсальности, интегративности, вариативности, преемственности и практической направленности. Объективно определяется актуальность совершенствования форм, методов и средств коррекционно-педагогического сопровождения на основе принципов инклюзивного образования.

В этом контексте особую значимость приобретает деятельность, реализуемая в рамках системы повышения квалификации педагогических работников, нацеленная на совершенствование профессиональных компетенций педагогов и руководителей в вопросах проектирования и реализации моделей инклюзивного образования в общеобразовательных организациях. Большое внимание уделяется как созданию специальных условий для предоставления детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), детям-инвалидам равного доступа к качественному образованию в общеобразовательных организациях с учетом особенностей их психофизического развития и рекомендаций психолого-медико- педагогических комиссий (ПМПК), так и формированию компетенций, позволяющих разрабатывать адаптированную основную общеобразовательную программу (АООП) образовательной организации для обучающихся с ОВЗ, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) ОВЗ и рекомендациями ПМПК.

С этой целью на базе Чувашского республиканского института образования разработана и успешно реализуется программа повышения квалификации педагогических работников «Организационно-содержательные аспекты инклюзивного образования» (Трофимова В. И., Силантьева С. Н.,

Полякова Н. П.), ориентированная на совершенствование профессиональных компетенций руководящих и педагогических работников – членов рабочих групп по организационно-содержательным вопросам реализации инклюзивного образования.

В частности, в результате освоения предлагаемой программы повышения квалификации согласно требованиям профессионального стандарта «Педагог» (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель), утвержденных приказом Минтруда России от 18.10.2013 № 544н обучающиеся усваивают следующие профессиональные компетенции:

- способность использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе обучающихся с ОВЗ;

- умение планировать специализированный образовательный процесс для группы, класса и/или отдельных контингентов обучающихся с особыми образовательными потребностями на основе имеющихся типовых программ и собственных разработок с учетом специфики состава обучающихся, уточнения и модификации планирования;

- знание законов и иных нормативно-правовых актов, обеспечивающих организацию инклюзивного образования.

Формирование обозначенных выше компетенций обеспечивается, в первую очередь, практикоориентированностью реализуемой программы.

Инклюзивная образовательная модель, как и любое образовательное пространство, базируется на законах и иных правовых актах, регламентирующих процедуру получения образования обучающимися с ОВЗ. В связи с этим руководителей и педагогических работников первоначально необходимо детально ознакомить с нормативно-правовой базой; организационно-педагогическими условиями; содержательными основами коррекционно-развивающего обучения. В этом ключе особое внимание требуется уде-

лять ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

На практике требования стандартов, предъявляемые к содержанию образования обучающихся с ОВЗ, реализуются через АООП, которая разрабатывается непосредственно образовательной организацией. В этой связи необходимость видится в пошаговой деятельности, позволяющей руководителям и педагогическим работникам – членам рабочих групп, увидеть механизм разработки и реализации АООП образовательной организации.

Первоначально требуется всесторонне проанализировать структуру АООП для различных категорий обучающихся с ОВЗ. В частности, на основе примерных вариантов АООП следует раскрыть содержание *целевого* (пояснительная записка, планируемые результаты, система оценки достижений освоения АООП), *содержательного* (программа формирования универсальных (базовых) учебных действий; программы учебных предметов, курсов коррекционно-развивающей области; программы внеурочной деятельности, духовно-нравственного и экологического воспитания; программа коррекционной работы) и *организационного* (учебный план, специальные условия, кадровое обеспечение, др.) разделов.

Закреплению формируемых у обучающихся на этом этапе компетенций будет способствовать подробный анализ распространённых ошибок, возникающих при разработке АООП. Эффективность подобной деятельности станет возможной в том случае, если в качестве наглядного материала руководители и педагогические работники – члены рабочих групп будут использовать образовательные программы своих образовательных организаций.

Только после этого возможно приступить к формированию у обучающихся компетенций, необходимых для конструирования АООП образовательной организации. Для этого, как правило, моделируется пошаговый алгоритм разработки программы, определяются ключевые этапы рабо-

ты над ней и выстраивается механизм возможных взаимоотношений между участниками образовательного процесса. В этом аспекте речь должна идти о построении взаимодействия между членами рабочей группы, их функциональных обязанностях.

Руководители и педагогические работники – члены рабочих групп должны овладеть способностью видеть целостную АООП образовательной организации как в структурном, так и в содержательном планах. Одним из удачных приемов работы, на наш взгляд, можно считать самоанализ разделов уже имеющейся у образовательной организации программы. При осуществлении подобной деятельности происходит опора на полученные ранее знания и умения. В ходе этой работы формируются компетенции, имеющие существенное значение при составлении содержательного и организационного компонентов, являющихся ядром программы. В этом случае за отправную точку следует принимать ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ. Здесь же устанавливается соответствие между имеющимися общими и специфическими элементами документа с требуемым ФГОС наполнением структурных компонентов различных вариантов АООП. В качестве иллюстративного материала выступают варианты адаптированных программ образовательных организаций.

Особого внимания заслуживает соотнесение содержательного раздела АООП разных вариантов. В ходе такой деятельности становится понятной адресность документов по отношению к каждой из категорий обучающихся с ОВЗ в целом и к каждому из них в отдельности. Подобная работа опять же должна выстраиваться на примере программ образовательных организаций.

И только после того, как руководители и педагогические работники детально изучат маршрут построения АООП образовательной организации, видится возможным переход к следующему, тесно взаимосвязанному с этим, вопросу проектирования специальной индивидуальной программы

развития (СИПР). При этом особое место отводится всестороннему анализу организационно-методических условий реализации СИПР, её структуре и содержанию. Важно также подробно проанализировать все составляющие индивидуального учебного плана. Индивидуализация содержания с учетом особенностей и особых образовательных потребностей обучающегося определяет наполняемость предметных областей, направления взаимодействия педагогических работников с родителями (законными представителями).

Для закрепления приобретаемых компетенций, руководителям и педагогическим работникам – членам рабочих групп предлагается разработать один из вариантов программы с опорой на конструктор СИПР.

В качестве Индикатора сформированности профессиональных компетенций в области разработки АООП образовательной организации руководителей и педагогических работников – членов рабочих групп может рассматриваться результативность выполнения самостоятельного анализа программ. Как правило, продуктивность этой деятельности возрастает в том случае, когда обучающиеся, по взаимному согласию, работают с документами друг друга. Выполняемая ими работа предполагает соответствие следующим критериям:

1. Представленная АООП соответствует требованиям Российского законодательства.

2. В представленном материале четко определены цели и задачи, содержание соотносится с основной общеобразовательной программой образовательной организации и с примерной АООП.

3. Учитываются психофизиологические особенности обучающихся с ОВЗ.

Программа повышения квалификации «Организационно-содержательные аспекты инклюзивного образования» позволяет устранить профессиональные дефициты в организационно-содержательных вопросах

построения образовательного маршрута детей с ОВЗ в условиях специального и инклюзивного образования. В ходе обучения обучающиеся подробно рассматривают механизм функционирования рабочей группы и обязанности каждого из её членов, этапы разработки программы, осуществляют самоанализ школьных АООП, актуализируют умения составлять программы на основе выполненного развёрнутого анализа документов своих и коллег, что позволяет им увидеть типичные, наиболее распространённые ошибки, обнаруживающиеся в документе.

Как показывают наши наблюдения и отзывы, руководители и педагогические работники – члены рабочих групп получают реальный практический опыт составления АООП. Реализуемая программа удостаивается с их стороны высоких оценок.

Список литературы:

1. Распоряжение Минпросвещения России от 09.09.2019 № Р-93 "Об утверждении примерного положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации" https://rulaws.ru/acts/Rasporyazhenie-Minprosvescheniya-Rossii-ot-09.09.2019-N-R-93/

2. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздравсоцразвития России) от 4 августа 2008 г. N 379н г. Москва "Об утверждении форм индивидуальной программы реабилитации инвалида, индивидуальной программы реабилитации ребенка-инвалида, выдаваемых федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы, порядка их разработки и реализации https://base.garant.ru/12162205/

3. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздравсоцразвития России) от 4 августа 2008 г. N 379н г. Москва "Об утверждении форм индивидуальной программы реабилитации инвалида, индивидуальной программы реабилитации ребенка-инвалида, выдаваемых федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы, порядка их разработки и реализации" (Приложение 2) / https://base.garant.ru/12162205/

4. Приказ Минобрнауки РФ от 20.09.2013г. № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии» http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_153650/

5. Федеральный Закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»// http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) ЧЕРЕЗ РЕАЛИЗАЦИЮ ПРОГРАММЫ «ШКОЛА ПРАВОВЕДЕНИЯ»

Прокофьева Е.В.
социальный педагог ГБОУ
школы-интерната г.о. Отрадный

Актуальность социокультурной адаптации детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) обусловлена важностью аспекта социокультурной адаптации к реалиям современного мира лиц с ограниченными возможностями здоровья и подготовке их к самостоятельной жизни.

Социокультурная адаптация – процесс приспособления человека к условиям жизни, нормам поведения, нормам общения в новой социальной среде. Следовательно, социокультурная адаптация детей – это процесс приспособления и развития способностей ребенка к самостоятельной деятельности во всех сферах жизни.

Для детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) социокультурная адаптация имеет важное значение в дальнейшей интеграции в общество и жизни в целом. Сущность социокультурной адаптации детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) связана, прежде всего, с их «включением» в общество, в обычные межличностные отношения, вследствие расширения прав и возможностей для участия во всех видах и формах социокультурной жизни.

В нашей школе-интернате в настоящее время 114 получают образование обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Из них 21 человек обучаются на дому по медицинским показаниям; 44 человека круглосуточно проживают в учреждении; 80 человек имеют статус ребенок-инвалид.

Кроме того, 88% детей воспитываются в социально-неблагополучных условиях: малообеспеченные, многодетные семьи. Более 44% детей воспитывается только одним родителем. У 10% детей законными представителями являются опекуны или приемные родители.

Социокультурная адаптация в школе реализуется посредством Программы внеурочной деятельности в соответствии с ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Под внеурочной деятельностью понимается образовательная деятельность, направленная на достижение результатов освоения основной общеобразовательной программы и осуществляемая в формах, отличных от классно-урочной. Внеурочная деятельность объединяет все, кроме учебной, виды деятельности обучающихся, в которых возможно целесообразное решение задач воспитания и социализации обучающихся. Сущность и основное назначение внеурочной деятельности заключается в обеспечении дополнительных условий для выявления и развития интересов, склонностей, способностей обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), организации их свободного времени.

Внеурочная деятельность ориентирована на создание условий для: расширения опыта поведения, деятельности и общения; творческой самореализации обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в комфортной развивающей среде, стимулирующей возникновение личностного интереса к различным аспектам жизнедеятельности; позитивного отношения к окружающей действительности; социального становления обучающегося в процессе общения и совместной деятельности в детском сообществе, активного взаимодействия со сверстниками и педагогами; профессионального самоопределения, необходимого для успешной реализации дальнейших жизненных планов обучающихся. Всё это способствует успешной социокультурной адаптации детей и подростков, что в свою очередь приводит к недопущению правонарушений и безнад-

зорности. Программа ВНД школы включает в себя две адаптированные программы: духовно – нравственного воспитания и формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни.

Работа по социокультурной адаптации в нашем учреждении является системной, т.е. в ней участвуют все, кто так или иначе работает с детьми, а именно: администрация школы, педагоги, медицинский персонал, узкие специалисты и даже сами обучающиеся – это внутренние ресурсы. Есть ещё и внешние, которые задействованы в данной системе – это различные государственные и общественные организации, предприятия, а также семья. Моя деятельность является подсистемой общей системы социокультурной адаптации обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

С целью выработки умения контролировать свои поведенческие реакции социальным педагогом в ОУ г.о. Отрадного проводятся занятия по программе «Школа правоведения», которая реализуется с сентября 2009 года по настоящее время.

Цель данной программы: содействие самоактуализации личности подростка, развитие его социальной активности, предупреждение возможных нарушений в социальном развитии.

Задачи программы:

- Организация дополнительной образовательной подготовки детей в возрасте 10-17 лет, стимулирующей повышение их социальной активности.
- Содействие освоению и закреплению подростками-участниками программы навыков продуктивного межличностного и внутригруппового общения.

Программа предусматривает взаимодействие с классными руководителями, педагогом-психологом, социальным педагогом, специалистами различных учреждений, родителями и ориентирована на обучающихся подросткового возраста.

Деятельность по программе включает в себя: выявление и уточнение социально-педагогических особенностей подростков; работу по созданию гуманных отношений в детском и педагогическом сообществах; формирование у подростков навыков самопознания, самовоспитания и самореализации; коррекцию психо-эмоционального состояния личности, что в свою очередь приводит к положительной социокультурной адаптации детей и подростков.

Программа реализуется в V этапов:

V. «Организационно-диагностический»

На данном этапе входе диагностики и консилиумов, семинаров и консультаций решаются следующие задачи:

1. Выявление детей «группы риска» для формирования банка данных.

2. Выявление предрасположенностей подростков к различным видам девиаций.

3. Разбивка подростков на группы по различным формам девиации.

4. Выявление тенденций к проявлению соответствующих форм поведения в конфликтных ситуациях.

5. Выявление наиболее значимых ценностей у подростков.

6. Составление программы индивидуальной работы с обучающимися.

Результатами реализации первого этапа Программы являются:

1. Составление социального паспорта группы, результаты которого заносятся в социальный паспорт учреждения.

2. Диагностика склонностей к отклоняющемуся поведению.

3. Диагностика личностной предрасположенности к конфликтному поведению.

4. Диагностика ценностных ориентаций личности.

5. Семинар с воспитателями по результатам диагностики.

6. Консилиум с педагогами, работающими с данной группой. Перед консилиумом заполняется лист социального статуса на каждого обучающегося.

7. Консультативная помощь педагогам, воспитателям, родителям.

Данный этап позволяет дифференцировать проблематику подростков, для определения последующих форм взаимодействия социального педагога с подростками, поможет сформировать банк данных подростков с девиантным поведением, для оказания им своевременной социально-педагогической помощи, повысит информированность подростка о себе и своих возможностях.

II. «Деятельностный».

Второй этап предполагает решение следующих задач:

1. Дополнение знаний подростков о различных видах эмоций.

2. Помощь подросткам в опознавании эмоций.

3. Формирование у подростков умения выражать эмоции в социально-приемлемой форме.

4. Отработка форм бесконфликтного поведения в ситуациях соперничества.

5. Определение возможности подростков работать в коллективе без конфликтов.

Занятия проводятся в форме тренингов «Знакомство с эмоциями», «Узнавание эмоций», «Способы выражения эмоций»; беседа «Наши документы: паспорт, трудовая книжка и др.»; лекторий по курсу «Ваша жилплощадь» («Вы имеете свое жильё», «Продажа, обмен жилья», «Содержание жилья»); просветительских часов «Социальное обеспечение детей (алименты, пенсии, пособия, материальное обеспечение)». Применяются такие социально-педагогические средства, как игра, соревнование, тренинг, технические средства, поощрение (призы). Проведение данного этапа занятий позволяет расширить знания подростков о чувствах и эмоциях, развивает способность безоценочного их принятия. Формирует умения управлять выражением своих чувств и эмоциональных реакций; способствует повышению эмоциональной зрелости воспитанников в целом.

III. «Рефлексивный».

Этот этап направлен на решение следующих задач:

1. Формирование адекватного отношения к критике в свой адрес и умения извлекать из этого пользу.

2. Формирование представления об ответственности за свои поступки, умения их анализировать и прогнозировать последствия.

3. Актуализация и обобщение представлений о своём будущем, о своих жизненных ценностях.

4. Формирование конструктивного поведения в ситуации сложного выбора, социальнопреемлемой позиции.

Проведение на данном этапе диспута «Что такое ответственность?», беседы «О пользе критики», дискуссия: «Выбор жизненных целей», занятия с элементами тренинга: «Крутой или уверенный в себе?», ролевых игр, индивидуальных наборов карточки по числу участников «Десять главных заповедей неудачника» позволяют подросткам приобрести опыт реалистической оценки своих возможностей, действий и поступков, научиться принимать самостоятельные решения в сложных ситуациях.

IV. «Поисковый».

Содержание поискового этапа позволяет решить следующие задачи:

1. Продолжение формирования устойчивого умения оптимального поведения в критических ситуациях, умения конструктивно решать конфликты, контролировать негативные эмоции.

2. Обучение способам группового взаимодействия.

3. Оказание помощи в осознании возрастных изменений.

4. Работа над развитием умения анализировать и обобщать свой опыт; сравнивать собственные представления о себе с представлениями других людей.

Применяемые социально-педагогические средства: видеоряд (фотографии, репродукции, киноэпизоды), беседа «Мой гнев», цикл групповых тренингов «Оцени себя» («Я, мои одноклассники и одноклассницы», «Я и конфликты», «Я, мои успехи и неудачи», «Кто я, какой я?») способствуют развитию коммуникативных навыков, формированию чувства ответственности за себя, свою жизнь, оказывают помощь в профессиональном и личностном самоопределении.

V. Диагностический – анализ эффективности реализации программы «Школа правоведения». На этом этапе проводится повторная диагностика и сравниваются результаты первого и второго диагностических срезов с целью определения эффективности программы по профилактике девиантного поведения подростков и её коррекции.

Диагностика склонности к отклоняющемуся поведению, личностной предрасположенности к конфликтному поведению, ценностных ориентаций

позволяет получить статистические данные об изменениях степени девиации у подростков.

Таким образом, система социально-педагогической деятельности по социокультурной адаптации подростков представляет собой совместную деятельность непосредственно окружающего подростка социума: родителей, воспитателей и учителей, а также социального педагога школы, работа которых направлена на предупреждение возможных нарушений в социальном развитии подростков, создание условий для полноценного личностного развития. Поэтому наша программа предусматривает поэтапную работу с подростками и педагогами.

Поэтапная система социально-педагогической деятельности помогает включить детей и подростков с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в созидательную деятельность, направленную на решение как личностных, так и общественных проблем.

Работа по социокультурной адаптации проводится систематически и охватывает все сферы жизнедеятельности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и является эффективной, так как:

- ✓ из 114 обучающихся только 2 ребёнка (1,8%) состоят на учётах различного уровня;
- ✓ отсутствуют преступления и правонарушения среди обучающихся школы-интерната;
- ✓ решена проблема по самовольным уходам среди обучающихся – на протяжении пяти лет отсутствуют обучающиеся, совершающие самовольные уходы;

- ✓ количество обучающихся, занятых полезной и продуктивной деятельностью составляет 86% (обучающиеся посещают кружки и секции различной направленности, 100% результат невозможен, так как в учреждении имеются обучающиеся надомного обучения – инвалиды-колясочники и лежачие).

Список литературы:

1. Ильичев Д. Реабилитация детей с ограниченными возможностями //Социальная работа. - 2003. - № 2.- С. 46
2. Комплексная реабилитация инвалидов. Под ред. Т.В. Зозули. – М., 2005.
3. Смирнова Е.Р. Семья нетипичного ребенка: Социокультурные аспекты. – Саратов, 1996.
4. Шпак Л.Л. Социокультурная адаптация: сущность, направление, механизмы реализации. - Кемерово, 1992.

Электронный периодический журнал
«Практика инклюзивного образования в Самарском регионе»
(специальный выпуск)
№ 08 — 2019

По вопросам публикации обращаться:

ГБУ ДПО СО «Центр специального образования»

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

crso@yandex.ru

(846) 312–11–37