

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

**Практика обучения, воспитания
и социализации обучающихся
с ограниченными возможностями
здоровья**

Сборник материалов

Челябинск
ЧИППКРО
2018

УДК 376
ББК 74.5
П69

*Рекомендовано к изданию решением ученого совета
ГБУ ДПО ЧИППКРО*

Составители:

С. В. Потапчук, Ю. А. Рокицкая, А. В. Ильина,
Ю. Г. Маковецкая

Рецензенты:

Н. Ю. Кийкова, заведующий кафедрой специального (коррекционного) образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», кандидат педагогических наук, доцент

Е. Ю. Иванова, заместитель директора по УВР ГБОУ «Областной центр диагностики и консультирования», кандидат педагогических наук

П69 Практика обучения, воспитания и социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] : сборник материалов / сост.: С. В. Потапчук, Ю. А. Рокицкая, А. В. Ильина, Ю. Г. Маковецкая. – Челябинск : ЧИППКРО, 2018. – 164 с.

В сборнике представлен опыт профессиональной деятельности педагогов и специалистов МБОУ школы-интерната № 4 г. Челябинска, направленной на обеспечение качественного и доступного образования, воспитания, оказание коррекционно-развивающей помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в условиях специального коррекционного образовательного учреждения.

Материалы сборника представляют интерес для работников образовательных организаций, осуществляющих реализацию образовательных программ для обучающихся с ОВЗ.

УДК 376
ББК 74.5

© ГБУ ДПО ЧИППКРО, 2018

Содержание

Введение	6
-----------------------	----------

Агеенко О. М.

Особенности реализации компетентностного подхода в образовании школьников с нарушением интеллекта	13
---	----

Амамбаева М. В.

Психологическое сопровождение семей, воспитывающих детей с расстройством аутистического спектра	18
---	----

Баженова Е. В.

Взаимодействие учителя-логопеда и родителей ребенка с особыми образовательными потребностями	22
---	----

Власова Ю. А., Ниденталь М. Н.

Развитие речи детей с ограниченными возможностями здоровья	26
---	----

Голубева Д. Е., Шкуропатская Ю. А.

Инновационные технологии в коррекционной работе с дошкольниками с тотальным недоразвитием тяжелой степени	31
---	----

Доронкина С. Г.

Организация работы школьного пресс-центра и редакции школьной газеты в коррекционной школе	40
---	----

Дюкова Ф. Р.

Повышение правовой компетенции родителей по вопросам воспитания, обучения и развития ребенка с ограниченными возможностями в семье в условиях дошкольного отделения МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска»	44
---	----

Иванцова Н. А.

Развитие графомоторных навыков у детей с детским церебральным параличом	51
--	----

Кагарманова Р. Х.

Педагогические приемы формирования классного коллектива	74
--	----

Куликовских Е. А.

Интерактивные технологии межпредметной
интеграции на уроках естественно-научного цикла 78

Калинина И. В.

Развитие тонкой моторики рук у детей
с задержкой психического развития 82

Курман С. И.

Психолого-педагогическая коррекция и развитие
младших школьников с расстройством аутистического
спектра в условиях сенсорной комнаты 89

Никитюк Е. Н.

Саморегуляция при обучении детей с расстройствами
аутистического спектра 94

Полулях С. А.

Особенности преподавания истории в специальных
(коррекционных) классах VIII вида 97

Потапчук С. В.

Деятельность руководителя образовательной
организации при включении обучающихся
с расстройствами аутистического спектра
в образовательное пространство школы-интерната..... 105

Русяева Л. А.

Формирование основ логического мышления
у детей дошкольного возраста в процессе
реализации ФГОС 110

Семенова Л. Ю.

Традиции и инновации в реализации дополнительных
общеобразовательных программ художественной
направленности 114

Сметанина Д. А.

Психокоррекция в условиях сенсорной комнаты
как элемент системы психологического
сопровождения детей с ограниченными
возможностями здоровья..... 119

Усова И. Ю.

Метод сенсорной интеграции в работе
учителя-логопеда с дошкольниками с детским
церебральным параличом..... 125

Фатыхова Г. Р.

Техника ниткографии как средство развития
мелкой моторики детей дошкольного возраста133

Шкилонцева О. В.

Формирование пространственных представлений
у младших школьников с нарушением
опорно-двигательного аппарата и нарушением
интеллекта136

Приложение

Замышляева Н. В.

Что значит быть хорошим товарищем?
(методическая разработка)143

Ильсова В. И.

«В гостях у Хозяйки медной горы»
(методическая разработка)148

Коновалов Ю. Н., Мочнев Д., Иноземцев К.

Действующая модель самодельного усилителя
для компьютера 2*10 Вт
(методическая разработка)155

Саламатова Г. Г.

«Подарки» к родительскому собранию
(методическая разработка)159

Сведения об авторах.....162

Введение

На современном этапе развития системы специального (коррекционного) образования важной составляющей государственной политики по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья становится обеспечение государственных гарантий доступности и равных возможностей получения ими качественного образования всех уровней с целью оптимальной социальной адаптации и интеграции в общество. 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. Специальное (коррекционное) образование является неотъемлемой частью региональной системы образования Челябинской области.

Эволюционное развитие государственной системы специального образования в современных условиях предполагает последовательную и планомерную трансформации системы на разных уровнях. Специальное образование нового типа предполагает:

- специализированный стандарт образования, сочетающий общеобразовательные стандарты и стандарты формирования жизненной компетенции детей с нарушениями в развитии на каждом возрастном этапе;
- создание для обучающихся с ОВЗ специальной коррекционно-развивающей среды, обеспечивающей адекватные условия и равные с обычными детьми возможности для получения образования в пределах специальных образовательных стандартов, лечение и оздоровление, воспитание и обучение, коррекцию нарушений развития, социальную адаптацию;
- введение инноваций на уровне вариативности форм организации, методов и средств обучения в рамках существующего содержания специального образования;
- максимальное сокращение разрыва между моментом определения первичного нарушения в развитии ребенка и началом целенаправленного обучения;

– определение содержания, методов, организационных форм обучения детей с ОВЗ на основе интеграции результатов клинического, нейрофизиологического и психолого-педагогического изучения обучающихся с нарушениями развития, со сложной структурой дефекта;

– построение максимально полных «карт» (модели, шкалы) основных содержательных линий развития ребенка на основе изучения общего и специфического в развитии разных категорий детей, указав при этом все возможные альтернативные пути в достижении этапных задач;

– использование специфических методов, приемов, средств обучения;

– более дифференцированное, «пошаговое» обучение, которое в большинстве случаев не требуется в образовании нормально развивающегося ребенка;

– значительно более глубокую, чем в массовом образовании, дифференциацию и индивидуализацию обучения;

– придание специальным образовательным учреждениям новых функций – оказания специализированной консультативной помощи семьям и детям, интегрированным в общеобразовательные учреждения данного региона, а также специалистам этих учреждений;

– предпрофильное и профильное обучение в школах с учетом востребованности рынка труда на текущий период времени;

– целенаправленная переподготовка кадров, поддержание такого уровня профессиональной компетенции специалистов образовательной организации, который может обеспечить максимально возможное в рамках существующей системы качество обучения ребенка с отклонениями в развитии.

На современном этапе развития системы специального (коррекционного) образования важной составляющей государственной политики по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья становится обеспечение государственных гарантий доступности и равных возможностей получения ими качественного образования всех уровней с целью оптимальной социальной адаптации и интеграции в общество. Проблема ребенка с ОВЗ заключается в нарушении его связи с миром, в ограничении мобильности, бедности контактов со

сверстниками и взрослыми, в ограничении общения с природой, доступа к культурным ценностям, а иногда — и к элементарному образованию. Нарушения в развитии приводят к «выпадению» (Л. С. Выготский) из социального и культурного обусловленного пространства, теряется связь с социумом, культурой как источником развития.

Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА) представляют особую категорию детей с ОВЗ. Для них характерны, как правило, сложные сочетанные нарушения в развитии, низкие показатели обучаемости, адаптивности, здоровья в целом. Образование и «вхождение в жизнь» так называемого «сложного» ребенка оставалась трудноразрешимой задачей его семьи. Опыт зарубежных стран (Германии, Японии, Испании, Италии и др.), напротив, указывает на то, что дети со сложными сочетанными нарушениями в развитии успешно адаптируются в социуме, становятся не только социальными, но и приносят пользу обществу.

Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья имеет коррекционно-развивающую направленность, что предполагает глубоко индивидуальный и дифференцированный подход, использование специальных методов и средств, включение в учебный план специальных коррекционных курсов, индивидуально-групповых коррекционных и факультативных занятий, а также максимально возможное использование содержания предметов общеобразовательного и коррекционного циклов в целях преодоления дефектов развития. Концепция образовательной деятельности учреждения заключается в создании адаптивной образовательной среды с представленным комплексом психолого-педагогических и медико-социальных услуг в целях дальнейшей социализации либо социально-средовой адаптации учащихся и воспитанников МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска».

Концепция образовательной деятельности Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат для обучающихся и воспитанников с ограниченными возможностями здоровья (нарушение опорно-двигательного аппарата) № 4 г. Челябинска» (МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска»)

заключается в создании единого образовательного пространства на основе использования инновационных образовательных технологий обеспечивающего формирование глубоких и качественных знаний, умений и навыков, жизненных компетенций, позволяющих выпускнику школы-интерната адаптироваться к условиям современного общества, самореализоваться в нем.

МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска» обеспечивает общеобразовательную подготовку, соответствующую возрасту и состоянию здоровья, социально-трудовую адаптацию и интеграцию в общество обучающихся, воспитанников с нарушениями опорно-двигательного аппарата. В МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска» обучается и воспитывается 458 детей.

Состав детей неоднороден. Выделяется несколько категорий детей с нарушениями развития:

- дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата: первичным нарушением являются двигательные расстройства вследствие органического поражения двигательных центров коры головного мозга;

- дети с задержкой психического развития: их характеризует замедленный темп формирования высших психических функций вследствие слабовыраженных органических поражений центральной нервной системы (ЦНС);

- дети с нарушениями интеллектуального развития: первичное нарушение – органическое поражение головного мозга, обуславливающее нарушения высших познавательных процессов;

- дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы (дети с ранним детским аутизмом (РДА) представляют собой разнородную группу, характеризующуюся различными клиническими симптомами и психолого-педагогическими особенностями;

- дети с комплексными (сложными) нарушениями развития, у которых сочетаются два и более первичных нарушения (например, слабослышащие с детским церебральным параличом, слабовидящие с задержкой психического развития и др.);

- дети с нарушениями слуха (неслышащие и слабослышащие): нарушение носит сенсорный характер – нарушено слуховое восприятие, вследствие поражения слухового анализатора;

- дети с нарушениями зрения (незрячие, слабовидящие): первичное нарушение носит сенсорный характер, страдает зри-

тельное восприятие вследствие органического поражения зрительного анализатора;

- дети с тяжелыми нарушениями речи: первичным дефектом является недоразвитие речи.

Дети каждой категории имеют специфические психолого-педагогические особенности, которые учитываются при определении стратегии и тактики коррекционной работы. Наибольшие сложности представляет работа с детьми, которые имеют снижение слуха. Коррекционная работа с ними, помимо решения других задач, направлена на развитие слухового восприятия, на обучение произношению, на развитие речи с использованием приемов сурдопедагогики.

Учреждение обладает уникальными ресурсными возможностями, которые позволяют полно и всесторонне решать задачи образования, воспитания и социализации детей с ОВЗ и детей-инвалидов:

- комплексная помощь ребенку (медико-психолого-педагогическое сопровождение ребенка) на протяжении всего процесса обучения;

- наличие в штате специалистов всех профилей (учителя-логопеды, психологи, учителя-предметники, воспитатели, педагоги дополнительного образования, социальный педагог, врачи – ортопед, психиатр, невропатолог, педиатр, стоматолог, офтальмолог, иглорефлексотерапевт, инструктор ЛФК);

- обширный спектр бесплатных медицинских услуг (дети получают 2–3 полных курса лечения в год) – массаж, озокерит, подводный душ-массаж, лечебные ванны, различные виды электролечения и т. д.;

- охват детей в возрастном диапазоне от 3 до 21 года;

- обучение и воспитание по ступеням: дошкольное образование, начальное общее образование, основное общее образование, среднее (полное) общее образование;

- опыт реализации четырех видов учебного плана СКОУ VI вида:

- 1) для детей, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата;

- 2) для детей, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата и задержку психического развития;

3) для детей, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата и умственную отсталость;

4) для детей, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата и умеренную умственную отсталость;

– опыт обучения и воспитания детей, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата (различные патологии) в сочетании с задержкой, нарушением умственного развития, ранним детским аутизмом, нарушениями зрения и слуха, различными психопатическими расстройствами;

– охват детей, проживающих в Челябинске и Челябинской области (наличие интернатного отделения с круглосуточным пребыванием детей).

Доступность качественного образования обеспечивается эффективной деятельностью служб сопровождения образовательного процесса: медицинская и психолого-дефектологическая; профессиональные объединения педагогов в соответствии с образовательной дифференциацией; методобъединения логопедов, дефектологов и психологов; временные творческие коллективы; кафедры творческой, двигательной и социально-трудовой абилитации.

К основным приоритетным направлениям деятельности образовательной организации относятся:

– Обеспечение населения услугами специального (коррекционного) образования, дошкольного образования, начального общего, основного общего, среднего (полного) общего и дополнительного образования.

– Предоставление услуг на бесплатное обследование детей дошкольного и школьного возраста психолого-медико-педагогической комиссией и бесплатные коррекционно-реабилитационные мероприятия.

– Совершенствование управления качеством специального (коррекционного) дошкольного, общего и дополнительного образования.

– Совершенствование адаптивной образовательной и здоровьесберегающей среды с соответствующим комплексом педагогических и лечебных мероприятий.

– Совершенствование профессиональной квалификации педагогических и медицинских работников в соответствии с городской целевой программой «Кадры».

– Формирование и развитие гражданского образования и системы воспитания.

– Совершенствование деятельности по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.

– Совершенствование деятельности по антинаркотической профилактике.

– Обеспечение социальной защиты детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей.

– Повышение эффективности совместной деятельности педагогов и родителей по вопросам воспитания, обучения и развития детей.

Образовательная деятельность с обучающимися с ОВЗ – это непрерывный, педагогически целесообразно организованный процесс социального воспитания с учетом специфики развития личности ребенка с особыми потребностями на разных возрастных этапах, в различных слоях общества и при участии всех социальных институтов и всех субъектов воспитания и социальной помощи. Процессы обучения, воспитания и социализации личности ребенка будут эффективными при условии их интеграции и взаимопроникновения. А социально-педагогическую деятельность необходимо реализовывать как технологию перевода социальной ситуации развития ребенка в педагогическую, образовательную, воспитательную, обучающую, развивающую.

Особенности реализации компетентностного подхода в образовании школьников с нарушением интеллекта

Компетентностный подход в образовании – один из современных концептуальных ориентиров, направлений развития содержания образования. Он охватывает все сферы образования: профессиональное, общее, специальное (коррекционное) образование. Реализация компетентностного подхода – важное условие повышения качества образования. В результате школа должна готовить своих учеников к жизненным переменам, развивая у них такие качества, как мобильность, динамизм, конструктивность.

Под понятием «компетентностный подход» имеют в виду направленность процесса обучения на формирование и развитие ключевых (базовых, основных) и предметных компетентностей личности. Результатом этого процесса будет формирование общей компетентности человека, что является совокупностью ключевых компетенций, интегрированной характеристикой личности. Такая характеристика должна сформироваться в процессе обучения и содержать знание, умение, навыки, опыт деятельности, опыт отношений. По мнению современных педагогов, само приобретение жизненно важных компетентностей даст человеку возможность ориентироваться в современном обществе, формирует способность личности быстро реагировать на запросы времени. Главная задача современной системы образования – создание условий для качественного обучения.

Компетентностный подход в образовании школьников с нарушением интеллекта связан с личностно ориентированным и деятельностным подходами к образованию, поскольку касается личности ученика и может быть реализованным и проверенным только в процессе выполнения конкретным учеником определенного комплекса действий. Компетентностный подход ориентирован на развитие технологий обучения и воспитания. (ФГОС начального общего образования).

Компетентностный подход предполагает надпредметное образование, как интегрированный результат обучения, связанный

с умением использовать знания и личный опыт в конкретных жизненных ситуациях. Каждая содержательная область образования детей с ОВЗ включает два компонента: «академический» и формирование жизненной компетенции, что представляется разумным для образования любого ребенка, и совершенно необходимым для ребенка с ОВЗ. В названии каждой содержательной области образования должны быть отражены обе, неотъемлемые и взаимодополняющие, стороны образовательного процесса:

- знания о языке – речевая практика и речевое творчество;
- знание математики – практика применения математических знаний и математическое творчество;
- естествознание – практическое взаимодействие с окружающим миром;
- знания о человеке – практика осмысления, происходящего с самим ребенком и другими людьми, личного взаимодействия с окружением;
- знания в области искусств – практика художественного ремесла и художественного творчества;
- обществознание – практика жизни в социуме.

Компонент жизненной компетенции рассматривается в структуре образования детей с ОВЗ как овладение знаниями, умениями и навыками, уже сейчас необходимыми ребенку в обыденной жизни. Если овладение академическими знаниями, умениями и навыками направлено преимущественно на обеспечение его будущей реализации, то формируемая жизненная компетенция обеспечивает развитие отношений с окружением в настоящем. При этом движущей силой развития жизненной компетенции становится также опережающая наличные возможности ребенка интеграция в более сложное социальное окружение. Продуктивность такого дозированного расширения и усложнения среды жизнедеятельности ребенка с ОВЗ можно обеспечить только с учетом его особых образовательных потребностей. На начальной ступени школьного образования в каждой области предлагается выделить основные взаимосвязанные содержательные линии обучения, раскрывающие как академический компонент, так и жизненной компетенции.

Язык и речевая практика

1. Овладение грамотой, основными речевыми формами и правилами их применения.
2. Развитие устной и письменной коммуникации, способности к осмысленному чтению и письму. Овладение способностью пользоваться устной и письменной речью для решения соответствующих возрасту житейских задач.
3. Развитие вкуса и способности к словесному творчеству на уровне, соответствующем возрасту и развитию ребенка.

Математика и применение математических знаний

1. Овладение началами математики (понятием «числа», вычислениями, решением простых арифметических задач и др.).
2. Овладение способностью пользоваться математическими знаниями при решении соответствующих возрасту житейских задач (ориентироваться и использовать меры измерения пространства, времени, температуры и др. в различных видах обыденной практической деятельности, разумно пользоваться карманными деньгами и т. д.).
3. Развитие вкуса и способности использовать математические знания для творчества.

Естествознание – практика взаимодействия с окружающим миром

1. Овладение основными знаниями по природоведению и развитие представлений об окружающем мире.
2. Развитие способности использовать знания по природоведению и сформированные представления о мире для осмысленной и самостоятельной организации безопасной жизни в конкретных природных и климатических условиях. Понимание преимуществ, выгоды и трудности собственного места проживания.
3. Развитие вкуса к познанию и способности к творческому взаимодействию с миром живой и неживой природы.

Знания о человеке – практика личного взаимодействия с людьми

1. Овладение первоначальными знаниями о человеке (о телесной и душевной жизни; здоровье, возрасте, поле, доме, се-

мейных и профессиональных ролях, правах и обязанностях школьника, общекультурные ценности и моральные ориентиры, задаваемые культурным сообществом ребенка и др.).

2. Развитие представлений о себе и круге близких людей, осознание общности и различий с другими, способности решать соответствующие возрасту задачи взаимодействия со взрослыми и сверстниками, выбирая адекватную дистанцию и формы контакта, обогащение практики эмоционального сопереживания и самостоятельного морального выбора в обыденных житейских ситуациях и др.).

3. Развитие вкуса и способности к физическому совершенствованию, к достижениям в учебе, к собственным увлечениям, поиску друзей, организации личного пространства и времени (учебного и свободного), умения мечтать и строить планы на будущее.

Знания в области искусств – практика художественного ремесла и художественного творчества

1. Овладение первоначальными знаниями разных видов искусств (музыка, живопись, художественная литература, театр, кино и др.) и основными навыками восприятия искусства, получение личного опыта художественного творчества. Освоение культурной среды, дающей ребенку впечатления от искусства, формирование стремления и привычки к регулярному посещению музеев, театров, концертов и др.

2. Развитие опыта восприятия и способности получать удовольствие от разных видов искусств, собственной ориентировки и индивидуальных предпочтений в восприятии искусства. Формирование эстетических ориентиров (красиво и некрасиво) в практической жизни ребенка и их использование в общении с людьми, в организации праздника и обыденной жизни.

3. Развитие вкуса и способности к самовыражению в разных видах искусства (в пении, в танце, в рисовании, в сочинении текстов, в игре на музыкальных инструментах и т. д.), к освоению элементарных форм художественного ремесла.

Обществознание – практика жизни в социуме

1. Овладение первоначальными представлениями о социальной жизни, профессиональных и социальных ролях людей, об

истории своей большой и малой Родины. Формирование представлений об обязанностях и правах самого ребенка, его роли ученика и члена своей семьи, растущего гражданина своего государства.

2. Развитие понимания непосредственного социального окружения, практическое освоение социальных ритуалов и навыков, соответствующих возрасту и полу ребенка.

3. Развитие вкуса к участию в общественной жизни, способности к творческому сотрудничеству в коллективе людей для реализации социально заданных задач, соответствующих возрасту ребенка.

Таким образом, в современной социально-экономической ситуации вопросы жизненной компетенции детей с нарушениями в развитии (соответственно, с особыми образовательными потребностями), в частности, важна их социальная компетентность, наряду с профессиональными умениями определяющая возможность трудоустройства приобретают особую актуальность. При разработке содержания компонента жизненной компетенции принципиальным является определение степени усложнения среды, которая необходима и полезна каждому ребенку, может стимулировать, а не подавлять его дальнейшее развитие.

Список литературы

1. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. В. Белякова. – 2-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2004. – 160 с.

2. Преподавание социально-бытовой ориентировки в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида / А. А. Хилько, М. Е. Ермощенко, А. Д. Смирнова. – СПб. : Просвещение, 2006. – 223 с.

3. Специальная педагогика / под ред. Н. М. Назаровой. – М. : АCADEM, 2000.

4. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Ученик в обновляющейся школе : сборник научных трудов. – М. : ИОСО РАО, 2002. – С. 135–157.

5. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированного образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

6. <http://www.ikprao.ru/almanah/>.

7. <http://standart.edu.ru/>.

М. В. Амамбаева

Психологическое сопровождение семей, воспитывающих детей с расстройством аутистического спектра

Большинство современных исследователей, изучающих проблемы семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, подчеркивают их роль в развитии и адаптации детей [5; 7]. Немало авторов в своих работах подтверждают актуальность проблемы психологического состояния родителей, воспитывающих ребенка с расстройством аутистического спектра [3].

Г. Фюр подчеркивает психологический аспект переживания родителями рождения ребенка с расстройствами аутистического спектра, говоря о том, что семья в ожидании появления нового члена семьи живет в надежде о прекрасном будущем малыша, о его успехах, достижениях, победах [8]. Когда рождается ребенок с особенностями в развитии, родители находятся в состоянии фрустрации, расстройства, которое возникло вследствие столкновения сопротивления с надеждами, желаниями и стремлениями в отношении ожидаемого ребенка.

Психологические проблемы родителей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра, негативно отражаются на развитии ребенка (родители используют неэффективные стили семейного воспитания, лишают ребенка самостоятельности, неосознанно занижают самооценку ребенка), что в свою очередь, тормозит процессы реабилитации, психолого-педагогической помощи, оказываемой ребенку с расстройствами аутистического спектра [1]. Изучение психологических особенностей родителей, воспитывающих детей с

аутизмом, показали, что у таких родителей восприятие собственного ребенка искажено, что проявляется в неадекватном интерпретировании потребностей, желаний ребенка, завышенных или, наоборот, недостаточных требований, предъявляемых ему [3]. Отмечаются также высокие показатели тревожности, депрессии. Это отрицательно сказывается как на психологическом здоровье родителей, так и на воспитании, развитии их детей. Родители, воспитывающие детей с РАС, в воспитании ребенка предпочитают такие стили воспитания как потворствующая и доминирующая гиперпротекции (чрезмерная забота о детях). Они чаще всего испытывают, чувства огорчения, досады к неудачам ребенка, стараются во всем их контролировать [4].

Содержание психологического сопровождения родителей реализуется через диагностику; коррекционно-развивающую деятельность; консультирование и просвещение. Семья, воспитывающая ребенка с аутизмом, нуждается в психологическом сопровождении, которое будет направлено на смягчение эмоционального напряжения и тревоги у членов семьи, преодоление необоснованного чувства вины у родителей за развитие болезни ребенка [2]. В беседе с родителями очень важно объяснить природу нарушенного развития ребенка. Родители ребенка с РАС нуждаются в помощи, включающей психотерапевтическую поддержку, обучение навыкам выхода из кризисной ситуации, способам конструктивного взаимодействия всех членов семьи. Работа с семьей также включает в себя разъяснение родителям основных методов взаимодействия с ребенком, как преодолеть поведенческие проблемы, как реализовать индивидуальную программу развития в естественной среде [4].

В. В. Лёшин, проанализировав обширный экспериментальный материал, выявил, что основными условиями, деформирующими воспитание ребенка с ОВЗ, являются:

- отсутствие гибкости в формировании отношений родителей с детьми;
- отсутствие поиска оптимального варианта отношений;
- приверженность традиционным формам отношений в своем понимании (например, у нас так было);
- отсутствие знаний психологии ребенка-инвалида [6].

Анализ причин затруднений показал, что воспитание осуществляется:

- без представления целей воспитания,
- без оценки возможностей ребенка и своих собственных,
- без соответствующего опыта в воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья.

В рамках просвещения, как одного из основных направлений психологического сопровождения, среди актуальных тем для родителей с аутичными детьми можно выделить следующие: «Особенности психического развития детей с аутизмом», «Особенности семейного воспитания детей с аутизмом», «Психологический климат в семьях и роль каждого члена семьи в работе с ребенком», «Проблемы интеграции аутичных детей в обществе» и пр.

В ходе консультаций необходимо уделять особое внимание не только когнитивным и поведенческим аспектам семейного воспитания, но и эмоциональным аспектам семейного взаимодействия [4]. Знания об эмоциональных основах воспитания ребенка способствуют повышению жизненного тонуса родителей, повышают их уверенность в своих родительских возможностях ухода за ребенком и его воспитания и, главное, усиливают способность родителей к пониманию сложного эмоционального мира аутичного ребенка.

В моем сопровождении в 2016/2017 учебном году находятся 5 детей-аутистов по заключению ПМПК (1 ребенок в 1 классе с ЗПР; 3 ребенка в 3 классе с умственной отсталостью; 1 ребенок в 5 классе – социальном), причем только 1 семья проявляет явное несогласие с решением комиссии. С данной семьей психологическое сопровождение ведется касательно поведенческих проблем ребенка как в школе, так и дома; использование родителями единых педагогических методов воспитания, а также эмоциональное состояние родителей.

4 семьи, в которых не возникает сопротивления в отношении установленного ПМПК заключения о РАС, отмечу достаточно хорошую информированность об особенностях детей с РАС; большую заинтересованность и использование различных методов коррекции интеллектуальной и поведенческой сфер (томатическая терапия, АВА-терапия). С данными семьями проводится работа

по вопросам стилей воспитания; взаимодействия «учитель-ученик»; эмоциональное состояние родителей, а также родственников, участвующих в воспитании ребенка – бабушек (в 2-х семьях); взаимодействие ребенка с сестрой (в 4-х семьях).

Поскольку воспитанием детей традиционно занимаются мамы, в связи с этим контакт с семьей происходит через мам. В 4 семьях из 5 воспитанием занимаются оба родителя (либо биологический отец, либо отчим). Однако, что как показывает опыт, отцы более способны конструктивно разрешать проблемы ребенка с аутизмом, чем матери, и их активное привлечение к проблемам ребенка оказывает благотворное влияние не только на процесс воспитания ребенка, но и на психологический климат в семье в целом.

Из 5 аутистов четверых сопровождает тьютор (1 ребенок в 1 классе и 3 ребенка в 3 классе), которые также могут выступить в качестве посредников при взаимодействии «родитель-психолог» (при необходимости).

Таким образом, психологическое сопровождение родителей детей с аутизмом – это система мер, принимаемых в целях снижения эмоционального дискомфорта в связи с заболеванием ребенка, поддержания уверенности родителей в возможностях ребенка, формирование у родителей адекватного отношения к болезни ребенка, сохранение адекватных детско-родительских отношений и стилей семейного воспитания.

Список литературы

1. Артеменко, О. Н. Современные подходы к организации психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии [Электронный ресурс] / О. Н. Артеменко, К. С. Ахрамеева // Международный студенческий научный вестник : электронный научный журнал. – URL: <http://www.scienceforum.ru/2013/10/5056.html>.

2. Варга, А. Я. Коррекция взаимоотношений детей и родителей / А. Я. Варга, В. А. Смехов // Вестник МГУ. Психология. – 1986. – № 4. – С. 22–28.

3. Гулманова, С. В. Психологические аспекты восприятия родителями ребенка с ранним детским аутизмом / С. В. Гулманова // Единая образовательная среда как фактор социализации

обучающихся : сб. материалов науч.-практич. конференции / Саратов. госуд. автоном. учрежден. доп. проф. обр. «Саратовский областной институт развития образования». – Саратов, 2015. – С. 154–159.

4. Куташов, В. А. Родительско-детские отношения в семьях с детьми с расстройствами аутистического спектра / В. А. Куташов, В. В. Квасова // Молодой ученый. – 2016. – № 3. – С. 279–283.

5. Левченко, И. Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии : метод. пособие / И. Ю. Левченко, В. В. Ткачева. – М. : Просвещение, 2008. – 240 с.

6. Лешин, В. В. Структура нарушений родительно-детских отношений в семье с соматически больным ребенком / В. В. Лешин // Коррекционная педагогика. – 2010. – № 1 (37). – С. 32–37.

7. Мастюкова, Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина. – М. : Владос, 2003. – 408 с.

8. Микиртумов, Б. Е. Аутизм: история вопроса и современный взгляд / Б. Е. Микиртумов, П. Ю. Завитаев. – СПб. : Н-Л, 2012. – 93 с.

Е. В. Баженова

Взаимодействие учителя-логопеда и родителей ребенка с особыми образовательными потребностями

Работа с родителями для учителя-логопеда является одним из важнейших аспектов его профессиональной деятельности. Основное направление в коррекционной работе с дошкольниками – исправление нарушений речи, профилактика речевых расстройств, ранняя диагностика, подготовка детей-логопатов к школьному обучению. Ведь от того, насколько подготовленным придет малыш в первый класс, зависит его дальнейшее обучение. Ребенок с развитой речью легче адаптируется к новым условиям и включается в процесс обуче-

ния, быстрее овладевает чтением и письмом. Успех коррекционного обучения во много определяется тем, насколько четко организуется преемственность в работе логопеда и родителей.

Часто родители не проявляют желание помочь учителю-логопеду и отстраняются от работы по исправлению речевых недостатков у детей, объясняя, что они не владеют необходимыми знаниями и умениями. По утверждению М. Ф. Фомичёвой, В. И. Рождественской, Н. С. Жуковой и др., родители зачастую не понимают, не знают или недооценивают важность и значимость развития всех сторон речи ребенка, в то время как «...навык правильной речи, как и все добрые навыки, приобретаются в семье. Семья может и должна быть деятельной помощницей и союзницей детского сада и школы в деле культуры родного языка».

Ни одна педагогическая система не может быть в полной мере эффективной, если в ней не задействована семья. Активное участие семьи в коррекционном процессе во многом помогает работе учителя-логопеда и ускоряет успехи детей.

Традиционные формы работы с родителями многим известны, поэтому мы хотим остановиться на тех из них, которые используются в практике логопедов реже других.

Формы работы с родителями осуществляются в двух видах:

1. Индивидуальные формы работы. Индивидуальное консультирование родителей – проводится один раз в месяц на протяжении учебного года. Индивидуальные консультации строятся с учетом дефекта ребенка и его индивидуальных возможностей. Подчеркивая успехи и трудности ребенка, логопед показывает, на что нужно обратить внимание дома.

2. К групповым формам работы с родителями относятся следующие виды работ:

Анкетирование – проводится не реже 2 раз в год – позволяет выявить реальные родительские запросы, строить работу с учетом трудностей, возникающих при общении с детьми, оказать им помощь.

Тематические консультации с практической, обучающей частью, которая имеет цель: обучить родителей приемам работы с детьми-логопатами; показать важность участия семьи

в логопедической работе, привлечь внимание родителей к формированию единого понимания целей и задач, средств и методов воспитания детей, их эмоционального благополучия, полноценного речевого, физического, психического и умственного развития.

Оформление информационно-методического уголка для родителей. Тематические выставки: («Дыхательная гимнастика», «Правила правильной речи», «Логопедические игры и упражнения», «Артикуляционная гимнастика» и т. д.).

Информационные буклеты – ежемесячно по темам.

Ежемесячный выпуск логопедической газеты «Речевая палитра» по предложенным темам учителя – логопеда или родителями ДОУ.

Дни открытых дверей.

Посещение занятий.

Ежеквартальные выставки совместных работ учителя-логопеда, родителей и детей из различных материалов (гласные звуки и буквы из осенних листьев и т. д.)

Конкурсы по изготовлению логопедических игр родителями и детьми (игры на развитие правильного дыхания «Наш веселый ветерок» и т. д.).

Совместные экскурсии родителей, педагогов и детей в соответствии с тематическим планом учителя-логопеда (по теме «Профессии» – экскурсия на швейную фабрику или в музей наперстков; по теме «Новогодний калейдоскоп» – путешествие в дом Деда Мороза; по теме «Народные традиции» – экскурсия в уникальный для Челябинской области парк-музей истории России «Гардарика» и т. д.).

Родительские собрания – это действенная форма общения логопеда с родителями. Именно на собраниях у логопеда есть возможность организованно ознакомить родителей с задачами, содержанием, методами коррекции речи у детей; помочь родителям разобраться с трудностями, возникшими в процессе выполнения домашних заданий. Родительские собрания наиболее эффективны в нетрадиционной форме.

«Педагогическая лаборатория» рекомендуется проводить в начале или в конце года. На них обсуждается участие родителей в различных мероприятиях.

«Читательская конференция» проводится подготовительный этап перед собранием, где родителям дается какое-либо задание по определенной теме.

«Аукцион». Собрание проходит в виде «продажи» полезных советов по выбранной теме в игровой форме.

«Семинар-практикум». На собрании могут выступать не только воспитатель, но и родители, логопед, психолог и другие специалисты. Совместно с родителями происходит обыгрывание или решение проблемных ситуаций, могут присутствовать элементы тренинга.

«Душевный разговор». Собрание рассчитано не на всех родителей, а лишь на тех, чьи дети имеют общие проблемы (в общении со сверстниками, агрессивность и др.).

«Мастер-класс». Собрание, на котором родители демонстрируют свои достижения в области воспитания детей.

Нетрадиционные средства логопедического просвещения родителей:

Электронная почта как средство логопедического просвещения родителей.

Для осуществления логопедической пропаганды среди родителей можно использовать различные медиапособия и книги логопедической направленности, интернет-сайты, блог ДОУ, группы или специалиста.

Таким образом, выстраивание механизма взаимодействия, предусматривающего общую целевую и единую стратегическую направленность работы специалистов внутри дошкольного образовательного учреждения, активное вовлечение родителей на основе партнерских отношений и разнообразных современных форм организации работы с ними, безусловно, способствуют достижению стабильных положительных результатов коррекционной работы.

Список литературы

1. Бабина, Е. С. Помогаем детям вместе: коррекционная работа логопеда зависит от условий речевого развития ребенка в семье / Е. С. Бабина // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 12. – С. 57–59.

2. Бабина, Е. С. Партнерство ДОО и семьи в логопедической работе / Е. С. Бабина // Логопед. – 2005. – № 5. – С. 57–61.
3. Богомолкина, Л. В. Взаимодействие специалистов ДОО с родителями / Л. В. Богомолкина, Т. В. Масленникова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2006. – № 2. – С. 54–56.
4. Вренева, Е. 16 вопросов логопеду: логопед и родители / Е. Вренева // Здоровье детей. – 2008. – № 1. – С. 35–41.
5. Давидович, Л. Р. Родители и логопед – партнеры / Л. Р. Давидович, Т. С. Резниченко // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 6. – С. 47–50.
6. Захарова, Е. Н. О работе логопеда с родителями / Е. Н. Захарова // Логопед. – 2006. – № 6. – С. 54–58.
7. Клименкова, О. Делимся опытом организации работы с родителями / О. Клименкова // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 3. – С. 45–46.
8. Мамаева, В. В. Организация совместного занятия родителей и детей в подготовительной группе: вместо традиционного открытого занятия / В. В. Мамаева // Дошкольная педагогика. – 2006. – № 4. – С. 48–50.
9. Михнева, Е. Б. Участие родителей в коррекционно-воспитательной работе по преодолению речевых нарушений у детей дошкольного возраста / Е. Б. Михнева // Логопед в детском саду. – 2006. – № 4. – С. 56–60.
10. Овчинникова, Е. В. Организация сотрудничества логопеда и родителей / Е. В. Овчинникова // Логопед. – 2007. – № 6. – С. 74–78.

Ю. А. Власова, М. Н. Ниденталь

Развитие речи детей с ограниченными возможностями здоровья

Общее недоразвитие речи у детей, встречающееся все чаще, требует комплексной, систематической и длительной психолого-педагогической и логопедической коррекции. При этом создание единого пространства развития ребенка не-

возможно без объединения усилий педагогов и родителей. Но не все родители способны грамотно, осознанно и основательно выполнять возложенные на них функции по развитию речи ребенка в процессе логопедической коррекции. Да и насыщенная современная жизнь оставляет мало времени для свободного, радостного общения с детьми. Поэтому педагогам всегда надо помнить, что ни одна педагогическая система не может быть в полной мере эффективной, если в ней не задействована семья.

Огромное значение в развитии речи детей с системным нарушением речи играет чтение взрослыми вслух. Почему это так важно? В этот момент мы обращаемся к великой сокровищнице русского народа – фольклору, устному народному творчеству. Сборников с фольклором сейчас издается очень много, нужно только правильно выбрать. Текст должен сопровождаться ясными и понятными для детей иллюстрациями, стилизация героев произведения не сложная замысловатая, а простая, доступная. Очень удобно и полезно применять чтение вслух песенок и потешек на таких уроках, как «Гигиена и самообслуживание», «Обучение грамоте», «Социально-бытовая ориентировка».

Поскольку работа по обогащению и уточнению словаря ребенка предполагает активное и действенное познание им окружающей действительности, она входит в разные виды деятельности детей: в игровую, бытовую, трудовую, учебную и, следовательно, осуществляется в различных формах: в быту, и на занятиях.

Ведущим на этих занятиях выступает метод распознающего наблюдения: с помощью различных анализаторов и разнообразных способов обследования (практических действий: надавить на предмет, согнуть его, потянуть, измерить и т. п.; сравнения с известным, пробных экспериментов и т. д.).

На основе такой познавательной деятельности учитель решает задачи словарной работы: вводит в словарь детей новые слова, закрепляет уже известные и т. п.

Помимо ознакомления с предметами, их свойствами и качествами, пополнение словаря детей происходит в процессе ознакомления с явлениями общественной жизни и в первую очередь

с трудом людей. С этой целью проводятся различного рода наблюдения, в форме экскурсий и целевых прогулок.

Целям обогащения и активизации словаря служат также занятия по рассматриванию сюжетных картин. Детям с подобными дефектами речи свойственно бессистемное перечисление изображенных объектов. Для уточнения представлений детей об окружающем мире и активизации словаря проводятся занятия в виде дидактических игр («Лето-Осень», «В саду – на огороде», «Одежда – обувь – головные уборы»), и бесед (о зиме, весне). При их проведении учитель использует следующие приемы активизации словаря:

- вопросы к детям, требующие ответа-констатации (что? где? какой?) или ответа-размышления (почему? как? зачем?);
- напоминание, косвенный подсказ известного ребенку слова (например: Красная Шапочка верила волку. Она была... – «доверчивая»);
- образование слов по аналогии («Для сахара – сахарница, а для сухарей – ... «сухарница»);
- подбор прилагательных и глаголов, характерных для объекта («Какой мячик?» – мягкий, большой, маленький. «Что делает мальчик?» – рисует, играет);
- договаривание и подговаривание детьми слов, пропущенных учителем («Наступила зима. Выпал...» – снег).

Большое значение имеет решение на занятиях проблемных речевых задач, в которых дети учатся самостоятельно применять имеющийся опыт. Например, в игре «Узнай, кто это?» дети сами или при помощи учителя изображают движениями, звуками то или иное животное, птицу. При проведении игры «Наш теремок», дети обучаются разным способам называния детенышей животных (у лисы – лисенок, у овцы – ягненок, барашек; у обезьяны – обезьянка).

Большое значение для совершенствования синтаксической структуры предложения в речи детей, для освоения способов выражения прямой речи используются игры-драматизации по мотивам знакомых народных сказок.

Задания педагога по обучению рассказыванию при рассмотрении картины тесно связаны со словарной работой. Вопросы, которые ставятся детям, обращают внимание на содержание

картины, на характеристику персонажей; дети учатся подбирать определения, образовывать однокоренные слова, а это влияет на последующее развитие связности их высказываний. Например, дети рассматривают знакомую картину «Кошка с котятами». На вопрос «Какая кошка?» дети отвечают – «Пушистая, мягкая, большая». «А котята?» – «Смешные, озорные». «Чем котята похожи?» – «Все пушистые, все маленькие, всех хочется погладить». «Как мы их различаем?». Этот вопрос рассчитан на внимательное рассмотрение картины. («Один котенок рыженький, другой – с черными пятнышками, третий серый».) Вопрос «Что любят котята?» побуждает детей к рассуждению: «Рыжий котенок озорной, шаловливый, он любит играть», «Серый любит молоко», «Черный любит спать, он соня». После этого дети дают котятам имена. Такие рассуждения необходимы на занятиях, так как они способствуют развитию умения составлять распространенные предложения, развивают внимание.

Логические операции, осуществляемые на уровне конкретных понятий.

Сформированность понятий: предлагают назвать одним словом ряды конкретных понятий (платье, пальто, брюки – одежда).

Конкретизация понятий: предлагают назвать объекты, входящие в понятия более широкого объема (птицы – перелетные, зимующие...).

Определение конкретных понятий: предлагают дать определение знакомых конкретных понятий, ориентируясь на существенные признаки (яблоня – это дерево, на котором растут яблоки).

Сравнение понятий: предлагают сравнивать между собой конкретные понятия утро-вечер, растения-животные, дождь-снег...).

Исключение понятий: предлагают 5 слов, 4 из которых объединяются родо-видовым понятием, а 5-е – нет. Необходимо найти это лишнее слово: береза, сосна, дуб, сирень, ель (дерево – куст).

Выявление общих понятий: предлагают подобрать слова, имеющие общеродовые признаки, т. е. имеющие логические связи с определенным обобщающим словом: река, берег, рыба, рыболов, тина, вода.

Смысловое соотношение понятий: предлагают завершить неоконченное утверждение самостоятельно: дом – кирпич, стакан – ...?

Смысловая сериация: предлагаются задачи, в которых заданы определенные отношения между объектами. По одному известному признаку надо ответить на вопросы: дружили три девочки – Катя, Маша, Таня. Катя училась лучше Тани, а Таня училась лучше Маши. Кто учился лучше (хуже) всех?

Бывает – не бывает: предлагают рассмотреть картинку и модель ситуации, которая в реальной жизни не встречается, надо ответить, почему так не бывает.

Зачем и почему? Учитель задает вопросы, а дети на них должны логично ответить. Вопросы могут быть на: угадывание, додумывание, предположение, выяснение причины, выяснение смысла, принятие решения, планирование действий.

Причина – следствие: учитель рассказывает о событии одним предложением. (Дети бросили в лесу зажженную спичку.) Ученики должны придумать и описать возможные последствия этой ситуации. Либо: учитель называет следствие, а дети выясняют варианты причин. (В лесу начался пожар.)

Рассказ по алгоритму: учитель предлагает детям последовательность описания событий: кто – что – где – зачем – как – когда – ...

Пословицы: предлагают простые пословицы, дети дают свое объяснение смысла.

Логические задачи: что тяжелее – 1 кг железа или 1 кг ваты?

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

Практическая часть.

Игра «Снежинки»

Дать кусочек ваты, положить на ладонь и сказать: «Это у нас снежинка. Посмотри, как она летает». Сдуть вату. Повторить несколько раз.

Игра «Ветерок»

Взять небольшой тонкий листок бумаги зеленого цвета и нарезать 12–15 узких полосок. Привязать их ниткой к карандашу и сказать: «Пусть это будет дерево с листочками. Когда дует ветер, листочки колыхнутся вот так...» (дует на листочки).

Игры для язычка

Читая стихотворение, произносим слова вместе.

На лугу паслась корова «Му-у-у-у-у»,

Полосатый шмель летел «З-з-з-з»,

Летний ветерок подул «Ф-ф-ф-ф»,

Колокольчик зазвенел «Динь-динь-динь».

Еж колючий пробежал «Пх-пх-пх-пх»,

И сердитый жук жужжал «Ж-ж-ж».

Д. Е. Голубева, Ю. А. Шкуропатская

Инновационные технологии в коррекционной работе с дошкольниками с тотальным недоразвитием тяжелой степени

Важной составляющей государственной политики по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) становится обеспечение государственных гарантий доступности и равных возможностей получения ими качественного образования всех уровней с целью оптимальной социальной адаптации и интеграции в общество. Проблема ребенка с ОВЗ заключается в нарушении его связи с миром, в ограничении мобильности, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограничении общения с природой, доступа к культурным ценностям, а иногда – и к элементарному образованию. Нарушения в развитии приводят к выходу из социального и культурного обусловленного пространства, нарушают связь с социумом, культурой как источником развития.

Мы представляем работу с особой категорией детей. Это дети со множественными тяжелыми нарушениями развития. Дети с НОДА и глубочайшим нарушением интеллекта. Перед вами психологический портрет таких детей. Маленькое слово НЕ

обозначает, что дети, о которых пойдет речь, НЕ владеют данными умениями и навыками.

- НЕ следит за движущейся игрушкой;
- НЕ поворачивает голову на голос взрослого, на звук бытовых предметов или звук погремушки;
- НЕ улыбается в ответ на разговор с ним;
- НЕ смотрит на лицо взрослого, на игрушку;
- НЕ задевает руками игрушки, висящие перед грудью;
- НЕ узнает мать, не радуется ей;
- НЕ смеется во время эмоционально-речевого общения;
- НЕ гулит, не произносит разные звуки;
- НЕ рассматривает, не ощупывает, не захватывает игрушки;
- НЕ узнает голос матери или близкого человека, не радуется;
- НЕ различает ласковую и строгую интонацию обращенной к нему речи;
- НЕ проявляет «комплекс оживления» в ответ на общение и на показ игрушек;
- НЕ берет игрушки из рук взрослого;
- НЕ удерживает игрушки в руках;
- НЕ реагирует на свое имя.

У детей не сформировано прямостояние и ходьба. Они не удерживают голову и спину во время сидения. У детей, которые ходят, резко выражено нарушение координации. Дети ходят, но делают это неосмысленно, идут с закрытыми глазами, «в никуда», не чувствуют границы, пороги, если упираются в стену, то просто стоят. Дети не умеют присесть на стул и встать со стула. У них абсолютно не развиты движения рук и пальцев. Они не манипулируют предметами и игрушками. У детей отсутствует собственная речь, это не компенсируется ни звуками, ни жестами. Дети абсолютно не понимают обращенную речь, они постоянно находятся в состоянии дисфории. Эмоции, такие как гнев, страх, радость, грусть у наших детей отсутствуют. Дети вообще не фиксируют взгляд ни на чем. Навыки самообслуживания и санитарно-гигиенические навыки у детей отсутствуют полностью, в поведении преобладают физиологические потребности. При всем этом дети имеют относительно сохранные анализаторы – основная проблема – это неумение их использовать. Т. е. наши дети не видят, когда смотрят, и не слышат, когда

слушают. Из описания понятно, что дети находятся на уровне развития ребенка «От рождения до 6 месяцев», хотя их реальный возраст от 3 до 7 лет. На уровне новорожденного по развитию находятся дети 6–7 лет.

Кто учился в прошлом веке, помнят, что таких детей относили к категории «необучаемых» и направляли в учреждения социальной защиты. В наше время согласно законам «необучаемых» детей нет.

Во Всеобщей декларации прав человека обозначено следующее: «Каждый человек имеет право на образование. Образование должно быть направлено к полному развитию человеческой личности. Родители имеют право приоритета в выборе вида образования для своих малолетних детей» (статья 26). В Конвенции о правах ребенка отмечается: «Признание прав «неполноценного» в умственном и физическом отношении ребенка на достойную жизнь в обществе» (статья 23). В Законе «Об образовании в РФ» № 273 от 29.12.2012 отмечается: «В РФ гарантируется право каждого человека на образование. Право на образование в РФ гарантируется независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного, социального и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям, а также других обстоятельств» (статья 5).

Мы расскажем от некоторых приемах работы с такими особыми детьми.

Основополагающее понятие в нашей работе – это индивидуализация обучения. Это одно из правил реализации педагогического принципа природосообразности.

Соблюдение этого правила обязывает учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей, создавать условия для проявления и развития их желаний, интересов, склонностей, возможностей. Обращать внимание на разнообразную специфику дефектов, при которой каждый ребенок с тем или иным отклонением в развитии исключителен и имеет индивидуальные характерные особенности психического и физического развития.

Мы ориентируемся не на реальный возраст ребенка, а на уровень его развития. Т. е. если ребенок ходит в подготовитель-

ную группу, ему 7 лет, а уровень развития как у новорожденного, то естественно программу для него мы разрабатываем соответственно его уровню развития.

Мы определили для работы следующие ведущие направления:

- Формирование зрительных ориентировочных реакций.
- Формирование слуховых ориентировочных реакций.
- Формирование тактильных ориентировочных реакций.
- Развитие эмоций.
- Развитие общения со взрослым.
- Нормализация тонуса рук, физиологического положения кисти и пальцев руки.
- Развитие движений руки и манипуляций с предметами.
- Развитие общих движений.
- Формирование предпосылок активной речи и понимания речи.
- Выработка умения выражать свои чувства и потребности.
- Формирование начальных навыков самообслуживания.

Всем известно, что ребенок рождается на свет с готовыми органами чувств, у него есть глаза, уши. Кожа обладает чувствительностью, позволяющей осязать предметы, но это лишь предпосылки того, чтобы ребенок научился воспринимать окружающий мир. Познание окружающего мира начинается с восприятия предметов и явлений. К младшему дошкольному возрасту нормально развивающийся ребенок владеет начальными видами сенсорных ощущений (зрительными, слуховыми, осязательными, обонятельными, вкусовыми).

В первую очередь мы занимаемся развитием сенсорных возможностей начиная с уровня новорожденного ребенка:

- развитие ощущений, восприятий, представлений;
- система работы анализаторов;
- физиологический прием внешних сигналов периферическими органами чувств (глаз, ухо, кожные чувствительные точки);
- сложная переработка поступающей чувственной информации головным мозгом;
- развитие ощущений и восприятия ребенка – необходимая предпосылка для формирования у него более сложных мыслительных процессов.

В своей работе мы придерживаемся следующих методов и правил:

- проявлять педагогическая изобретательность;
- установить распорядок дня и стабильность;
- обеспечить возможность выбора;
- разбивать задания на маленькие части;
- обеспечивать ситуацию успеха;
- позволять ребенку отдыхать.

В первую очередь это педагогическая изобретательность. Далее – распорядок дня и стабильность. Продуманный и налаженный взрослым распорядок дня, недели способствует регуляции процессов возбуждения и торможения, придает детям чувство уверенности.

Мы взяли это за правило, т. к. дети не шли на контакт, мы пробовали заниматься в группе, зале ЛФК, музыкальном зале. Ребенок кричит, упирается. Стали постепенно приучать к кабинету, здесь отработывали сразу много жизненно необходимых навыков:

- открыть дверь, перешагнуть порог (подставляли препятствия), зайти, присесть на стул, встать со стула;
- выйти, закрыть дверь.

Сейчас у нас «место встречи изменить нельзя», занятия строго в одно и то же время, день, в одном и том же месте. В среднем, 10–15 минут полноценной работы.

Основное и любимое наше правило – НАБЛЮДЕНИЕ. СЛЕДУЙТЕ ЗА РЕБЕНКОМ. Мы стараемся объединить обучение с насущными интересами ребенка и его собственной активностью, наблюдать за собственными интересами ребенка. На конкретном примере сработал метод НАБЛЮДЕНИЕ.

Мы не знали «с какой стороны подступиться» к ребенку. Он ни на что не реагирует, все что предлагается, летит в разные стороны, кричит, выгибается, раскачивается. Наблюдая за ребенком, мы выяснили, ЧТО привлекает его внимание, к чему тянется ребенок. Сделали акцент на развитии и расширении уже существующих реакций и пусть даже стереотипных, хаотичных, но все-таки движениях.

Мы стараемся исходить из пристрастий ребенка. Здесь очень важна гибкость педагога. Приходится действовать в зависимо-

сти от ситуации и желания ребенка. Если быть чутким, то можно увидеть, что ребенок сам подсказывает форму взаимодействия. Мы многому можем научить детей, просто будучи отзывчивыми к ним и внимательно относясь к их интересам.

Подробно остановимся на нашем правиле «СЛЕДУЙТЕ ЗА РЕБЕНКОМ».

Что бы ребенок нас увидел и услышал, мы в первую очередь должны развить слуховое и зрительное внимание. Способность ребенка зрительно исследовать мир играет определяющую роль в развитии многих понятий.

Рассмотрим конкретный пример. Мы заметили, что ребенок может длительное время смотреть на отверстия, клеточки, точечки, просто механически.

Так у нас появились решетки, коврики (из хозяйственного магазина) мелкие, крупные. Используя коврики, мы добились, что бы ребенок не только смотрел, но и прослеживал движения зрительно. Раскладываем на столе коврик, накрываем ручку, ребенок смотрит на коврик «Где ручка, вот ручка» – поднимаем, водим в стороны, подкладываем предметы под коврики, на коврики.

Далее у нас появился проектор и фонарик. Включили, навели на стол, ребенку понравилось, он стал смотреть, ловить ручками огоньки. Наводим на ручки ребенка, на маму, на стену, потолок, пол, дверь, ребенок четко следит глазами, все обязательно проговариваем. Далее стали наводить фонарики на игрушки: матрешка, машинка, мячик, кубик, ребенок, ловя огоньки, натывается на предмет, трогает его, а мы в это время сопровождаем его действия речью. Плюс в том, что в начале работы решетки и проектор мы могли использовать, как успокоительный момент. Ребенок очень беспокойный, стоит только показать решетку, включить проектор ребенок успокаивается и начинает следить глазками.

Сейчас ребенок фокусирует взгляд на лице человека, на предметах, прослеживает глазами, рассматривает себя в зеркале (на радость логопеду), рассматривает предметы, игрушки. Стал ориентироваться в помещении, обходит препятствия.

Есть такая особенность у наших детей: все, что вкладываем им в ручку, что они смогли взять сами, тянут в рот. Не забыва-

ем, что дети на уровне новорожденного ребенка, и не препятствуем этому, по крайней мере, на данном этапе. Тенденция тянуть все в рот способствует развитию зрительно-моторно-тактильной связи, что как раз нам необходимо для формирования манипулятивной функции, на основе которой в дальнейшем формируется познавательная деятельность. У каждого ребенка своя коробка с предметами, игрушками, которые обрабатываются после занятий сопровождающими.

Характерной особенностью наших детей являются стереотипии – однообразные повторения одних и тех же действий. Обратили внимание, что ребенок двигает по столу ручками. Стали подкладывать ему тактильные доски, с проговариванием свойств (гладкая, шершавая, колючая, мягкая и т. д.). Щетки – мягкая, колючая. Гладим ладонью мягкую щетку, трогаем кончиками пальчиков колючую. Учим соотносить слово, действие. Сейчас уже просто говорим «колючий», и ребенок трогает пальчиками и т. д.

Стараемся уже переносить отработанное действие на конкретные предметы – ежик и кошечка, включаем музыку и играем. Ежик колючий, кошечка мягкая.

Закрепляем движения – похлопывания, нажим. На твердых, мягких предметах.

Начинаем давать песок, фасоль, до этого давали более безопасный материал – овсяные хлопья.

Развиваем реакцию на прикосновение – мех, пух, колючки.

Через игру с водой вводим понятия – теплый, холодный. Ложки опускаем в холодную, теплую, воду прикасаемся к ребенку, проговариваем. Даем подержать кусочек льда, после теплой воды для ощущения контраста.

Так мы развиваем активное осязание – возможность узнавать предметы на ощупь, т. е. стереогноз.

Учим детей манипулировать с предметами, отрабатываем предметные действия.

– Валики массажные (деревянные, резиновые, металлические) – трогаем иголки пальчиками, ощупываем форму – катаем между ладонями, двумя руками по столу.

– Мячики гладкие, массажные, су-джок – ощупываем, катаем. Маленький прячем в ладони.

– Бигуди различной фактуры и размера. Катаем, сжимаем, разгибаем, катаем двумя ручками.

– Бутылочки с разными наполнителями, обклеенные различным материалом – развиваем сразу тактильное и слуховое восприятие. Детям очень нравится.

Все действия начинаем рука в руке, вкладываем, проговариваем. Сейчас просто выкладываем предмет на стол, ребенок берет, разглядывает, ощупывает, и выполняет отработанное раннее действие.

– Погремушка (шарики на резинке для колясок, кроваток) – с ней много упражнений выполняем. Растягиваем сначала на столе, затем на уровне груди, над головой. Ребенок слушает, смотрит, тянется руками, держится, трогает шарики, таким образом мы задействуем сразу несколько анализаторов и выполняем пассивную гимнастику, что особенно актуально с неходячими детьми. Сейчас уже просто достаем, погремели, ребенок уже готовит ручки, тянется за погремушкой.

– Всем известная игра «ку-ку». Вначале накидывали платочек на голову, и ребенок сидел безучастно хоть сколько времени. Сами снимали, эмоционально спрашивали «Где Петя», «Вот он». Здесь же отработывали реакцию на имя. Сейчас ребенок снимает косынку сам, даже что-то подобие улыбки появляется, через эту игру мы научили детей снимать шапку.

На данный момент наши дети уже умеют брать предметы, рассматривать их. Мы начинаем работу над зрительным восприятием. Применяем различные простые упражнения, всем знакомые, главное – начинать с самого простого. Вставить пальчик в отверстие в картоне, вставить карандаш в отверстие. До коробки форм учим просто опустить предмет в коробку, учим вытащить елочки, грибочки, палочки. Прежде чем давать пирамидку, учимся снимать колечки, надевать на стержень, на руку себе, взрослому, снимать колечки, затем даем пирамидку одноцветную и т. д.

Обязательно стараемся развивать билатеральные навыки – действие двумя руками одновременно. Это очень важно для наших детей, т. к. из-за различных двигательных нарушений часто мы замечаем, что действие дети выполняют только одной рукой, вторая висит безучастно.

– Катаем су-джок, нанизываем на веревочку предметы, хлопаем в ладоши.

– Упражнение с бумагой.

– Отщипывание и отрывание клочков бумаги (больших и маленьких), сминание бумаги, разглаживание.

– Конструктор-липучка. Сделай комочек, разбери комочек, оторви шарик и т.д.

– Игра с бусами. «Бусороград», автор М. И. Родина.

Бусы в кучку соберем и ладошками сгребем,

Пальчиками их поманим,

Дорожку длинную растянем.

Во время игры с бусами ребенок даже не замечает, как его вторая рука включается в работу.

Мы не можем не учитывать беспомощность наших детей в быту. Их необходимо обучать элементарным навыкам самообслуживания. На данный момент наши дети научились держать ложку, и донести ее до рта, пить из кружки с поддержкой.

Гигиенический навык – умывание. Вырабатываем через игру с водой. Применяем контрастную воду, купаем куклу, достаем из воды различные предметы с поверхности, со дна. Потираем сухие руки, проводим по лицу, для навыка сложить ручки лодочкой – насыпаем в воду мелкие предметы – мозаику, бусинки – и вылавливаем, то же делаем с сыпучими материалами. Все действия выполняем с эмоциональным проговариванием.

Предшнуровка. Ортопедическая обувь сейчас на липучках, но шнурки в жизни еще встречаются, поэтому мы используем тренажер «предшнуровка». Вставляем в отверстия шнур от скакалки, т. к. мягкий вставить и удержать пока трудно.

Одевание, раздевание. Снятие шапки мы отрабатываем через игру «Ку-ку». Снять варежки учимся на занятии, применяем различные браслетики, веревочки, колечки, прищепки.

Буквально недавно мы заметили у ребенка стереотипное движение – поглаживание животика, не знали: то ли кушать хочет, то ли болит живот. Методом совместного с родителями наблюдения выяснили, что ребенок это делает, когда рубашечка на пуговицах, или на футболке вышитый рисунок. Ему

нравиться тактильное ощущение. Сделали два тренажера. Жилетик, на котором пришиты с одной стороны пуговицы (на ножках) разного размера: от больших до маленьких и петельки, с другой стороны.

На детский фартучек для ручного труда мышили крупную молнию с большой «собачкой», в «собачку» вставили колечко. Ребенку нравится трогать молнию пальчиками, он произвольно зацепляет колечко, тянет вверх, вниз. Таким образом через тактильные ощущения вырабатывается навык застегивать, расстегивать пуговицы, замок.

Еще раз хотим подчеркнуть – нельзя упускать из виду крупицы положительного, даже малозаметного успеха ребенка. Если это не подкрепить стимуляцией, все угаснет и сменится полной пассивностью.

С. Г. Доронкина

Организация работы школьного пресс-центра и редакции школьной газеты в коррекционной школе

Организация досуга детей и подростков создает благоприятные условия для их общения, обмена духовными, эмоциональными, личными интересами. У подростков наблюдается стремление более глубоко понять себя, разобраться в своих чувствах, настроениях, отношениях. В наше время увлечь, занять подростка очень сложно, поэтому мы и создаем детские объединения, кружки по интересам, где своими умениями, увлечениями, интересами делимся с ребятами. Увлечь детей – главная задача педагога.

Одним из таких объединений в нашей школе является школьный пресс-центр. Издательская деятельность, занятия в школьном пресс-центре помогают формировать активность у учащихся, самостоятельность, помогают их социализации и самореализации.

Учащиеся, имеющие ограниченные возможности здоровья, должны быть полноправными членами общества, поэтому

участвуя в конкурсах, они становятся более уверенными, ответственными и самостоятельными. Это очень важно для наших детей.

В детском объединении «Юный журналист» занимаются ребята с 12 до 16 лет, имеющие нарушения опорно-двигательного аппарата. Ребята отличаются быстрой утомляемостью, неустойчивым вниманием, памятью. Поэтому при организации занятий учитываем индивидуальные особенности наших детей, работаем с детьми как в группе, так и индивидуально, используя определенные формы и методы работы.

Для организации работы школьного пресс-центра написана образовательная программа «Юный журналист», которая помогает выстроить работу школьного пресс-центра и редакции школьной газеты в системе.

В своей работе используем различные формы и методы для заинтересованности ребят, для эффективности проведения занятий. На занятиях ребята знакомятся с историей журналистики [4, с. 12–24], с ее жанрами [8, с. 27–37], культурой написания и оформления газетных материалов [8, с. 64–72]. Все это помогает им осознать свое участие в общем деле – выпуске газеты, научиться общению и работе в группе. В работе с детьми используем групповые и индивидуальные, теоретические и практические формы занятий. Групповые формы работы предполагают выездные экскурсии в типографии, в библиотеки, в учебные заведения, участие в конкурсах по журналистике, подготовку, создание и выпуск школьной газеты.

На индивидуальных занятиях учим ребят писать заметки и статьи в газету, также фотографировать. На теоретических занятиях знакомим ребят с историей журналистики, жанрами, с известными журналистами и их работами. Во время практических занятий посещаем учреждения образования и культуры, работаем над выпуском школьной газеты, проводим встречи с журналистами, работаем с литературой, изучаем материалы СМИ.

В течение учебного года каждый учащийся на занятиях школьного пресс-центра может попробовать себя в качестве журналиста, фотокорреспондента, редактора, технического из-

дателя газеты. Работа над выпуском газеты объединяет ребят, активизирует их, способствует формированию дружеских отношений. В течение учебного года, в начале и в конце проводим анкетирование учащихся [5, с. 90–103].

В своей работе используем разнообразные методы: наблюдение, игровые, анализ, синтез, обобщение, наглядные (рассматривание иллюстраций, фотографий, пособий), словесные (рассказ, вопросы, объяснения, поощрения, беседа, убеждение), контроль, анкетирование, мультимедийные презентации, самоконтроль, практические (самостоятельная и групповая работа над подготовкой выпуска, выполнение творческих заданий). В работе с нашими детьми особую роль играют игровые методы.

Для повышения интереса на каждом занятии используем дидактические игры, которые помогают научить ребят грамотно писать, правильно оформлять газету [2, с. 90–103]. Определить результативность работы с детьми на занятиях помогает мониторинг, который проводится в начале и в конце учебного года, а также по необходимости в середине учебного года (промежуточный). В конце учебного года проводим итоговые занятия в форме викторины, игры, круглого стола.

В школе ежемесячно выходит выпуск информационной газеты, рассказывающей о школьных событиях и мероприятиях, выпускаются специальные выпуски поздравительных газет для учителей, мам, ветеранов и другие. Название газеты «Школьный мир» придумали сами ребята в 2008 году, тогда наша газета и стала выходить, в газете есть постоянные рубрики: наши традиции, краеведческая страничка, это интересно, поэтическая страничка, наши достижения и другие.

Ежегодно участвуем с ребятами в городских, областных, международных слетах и конкурсах школьных и молодежных СМИ, которые проходят у нас в городе: «Журмикс», «Nota bene», «Медиаурок», «Юнга +», «Жираф СМИ». И не только участвуем, но и становимся призерами конкурсов и получаем возможность съездить на экскурсию на телестудии города и увидеть, и попробовать себя в роли телеведущих.

Участие ребят в конкурсах способствует развитию и формированию у учащихся силы воли, ответственности, само-

стоятельности, организованности, творчества. Во время конкурсов проходят мастер-классы, на которых ребята знакомятся с журналистами печатных изданий нашего города, радио и телеведущими, с поэтами и писателями Южного Урала. На конкурсах и слетах проходят выставки печатных изданий образовательных учреждений города и области, на которых у ребят есть возможность познакомиться с оформлением других изданий и событиями, которые происходят в других школах. На каждом конкурсе или слете ребята узнают много интересного и нового по оформлению газеты, написанию статей.

Мы надеемся, что наша газета с каждым годом будет становиться интереснее, будут появляться новые рубрики, творческие корреспонденты, она будет преображаться, становиться красочнее, увеличится количество читателей.

Список литературы

1. Богданов, Н. Г. Справочник журналиста / Н. Г. Богданов. – Л. : Лениздат, 1971. – 156 с.
2. Ворошилов, В. В. История журналистики России : конспекты лекций / В. В. Ворошилов. – СПб., 2000. – 231 с.
3. Вьюник, В. А. Информация как газетный жанр / В. А. Вьюник. – М., 1999. – 121 с.
4. Загидуллина, М. В. Кузина Журналистика / М. В. Загидуллина. – Челябинск : Издательство Игоря Розина, 2013. – 128 с.
5. Пресс-клуб и школьная газета: занятия, тренинги, портфолио / авт.-сост. Н. В. Кашлева. – Волгоград : Учитель, 2009. – 154 с. : ил.
6. Табарина, Т. И. 50 развивающих игр / Т. И. Табарина. – Ярославль : Академия развития, 2001. – 79 с.
7. Тертычный, А. А. Жанры периодической печати : учебное пособие / А. А. Тертычный. – М. : Аспект-Пресс, 2000. – 137 с.
8. Технология создания школьных средств массовой информации : учебно-методическое пособие / авт.-сост. Ю. В. Найданова, А. Ю. Шевцов. – Челябинск : МБОУ ДПО УМЦ, 2012. – 100 с.

**Повышение правовой компетенции родителей
по вопросам воспитания, обучения и развития
ребенка с ограниченными возможностями
в семье в условиях дошкольного отделения
МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска»**

Проблема воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является одной из наиболее важных и актуальных проблем коррекционной педагогики. В современном представлении понятие качество образования не сводится к обученности воспитанников дошкольного образовательных учреждений, набору знаний и навыков, а связывается с понятием социальное благополучие, защищенность. В связи с этим сопровождение дошкольников с ОВЗ не может быть ограничено рамками задач преодоления трудностей в воспитании и обучении, а включает в себя обеспечение успешной социализации, сохранение здоровья, коррекцию нарушений.

На данном этапе развития системы образования на первый план выдвигается создание условий для становления личности каждого ребенка в соответствии с особенностями его психического и физического развития, возможностями и способностями. Повышение требовательности родителей к педагогам и системе образования – факт последних лет, и его роль будет только усиливаться, при этом вмешательство родителей в организационно-правовые отношения в системе коррекционного образования может склоняться как в направлении деструктивном: «выдайте положенное», так и в конструктивном: «какое решение мы можем найти вместе?». Сообщество родителей по-разному воспринимает Стандарт – одни считают, что педагоги обязаны сделать, чтобы с их ребенком было все хорошо и Стандарт можно использовать как каталог требований для «качания прав» с педагогами. Другие родители придерживаются мнения, что формулировки Стандарта – определение ключевых позиций, относительно которых важно налаживание диалога между педагогами и родителями, взаимопомощи, взаимной заботы о детях.

Общая обстановка принятия решений в образовании, степени его открытости может в решающей степени влиять на выбор родителями той или другой стратегии развития ребенка. В Стандарте подчеркнуто, что одним из принципов дошкольного образования является сотрудничество Организации с семьей, а ФГОС ДО является основой для оказания помощи родителям (законным представителям) в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, в развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития. Одним из требований к психолого-педагогическим условиям является требование обеспечения психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей. При этом одной из главных особенностей дошкольного образования с точки зрения его нормативного регулирования выступает значительная роль родителей (законных представителей) в процессе организации образования и воспитания, при которой, дошкольные образовательные учреждения выступают своего рода «дополнительным, содействующим элементом» по отношению к деятельности родителей как участников образовательного процесса. Понимание того факта, что семья играет важнейшую роль в становлении личности, воспитании детей с ОВЗ позволяет нам определить одно из главных направлений работы нашего дошкольного учреждения – развитие педагогической и правовой компетентности родителей. Решение проблемы семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, обретение ими своей «ниши», следует искать не только в сфере реализации коррекционного воздействия на ребенка, но и в создании адресной и комплексной помощи родителям.

Следовательно, задача педагогов дошкольного отделения МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска» – повышать уровень развития самих родителей, создавать условия для участия родителей в разработке индивидуальных образовательных маршрутов развития их детей, таким образом, родители становятся активными участниками образовательного процесса. Выполнение этой задачи осуществляется, конечно, не без проблем. Но положительные результаты говорят о верности пути.

Работа с родителями проводится поэтапно:

- ознакомление родителей с дошкольным отделением, с группой, с основными правовыми документами по правам детей;
- участие родителей в родительских собраниях, днях открытых дверей, встречах за круглым столом и других мероприятиях;
- анализ промежуточных и конечных результатов работы с родителями.

Работа с родителями по правовому образованию носит дифференцированный характер. При этом соблюдается ряд условий:

- взаимная заинтересованность в партнерстве педагога и родителей;
- доброжелательность, тактичность в отношениях;
- взаимное доверие во взаимоотношениях между педагогом и родителями;
- учет своеобразия условий жизни каждой семьи, возраста родителей, уровня подготовленности в вопросах воспитания и правовых знаний;
- сочетание индивидуального подхода к каждой семье с организацией работы со всеми родителями группы.

На первом общем родительском собрании, которое традиционно проводится в начале учебного года, родители в общих чертах были ознакомлены с документами, которыми руководствуется дошкольное отделение в повседневной деятельности: Конституцией РФ, Законом РФ «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ», Конвенцией ООН о правах ребенка, Семейным Кодексом РФ, Законом РФ «Об образовании», с Уставом ДООУ, в котором отражены права и обязанности участников образовательного процесса, и другими нормативными актами. При подписании договора между родителями и ДО МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска» мы стараемся, чтобы родители внимательно изучили этот документ и обсудили его в своих семьях. При организации совместной работы дошкольного отделения с семьями мы придерживаемся следующих принципов:

- открытость дошкольного отделения для семьи (каждому родителю обеспечивается возможность знать и видеть, как живет и развивается его ребенок);

- сотрудничество педагогов и родителей в воспитании детей;
- диагностика общих и частных проблем в развитии и воспитании ребенка.

Таким образом, педагоги дошкольного отделения избегают позиции назидательного наставника, учитывают интересы и потребности каждой семьи, показывая прозрачность своей работы, прибегая к свободному посещению родителями группы, которую посещает их ребенок, и уверенно переходя на позицию сотрудничества.

В результате многолетней работы педагогов дошкольного отделения установлено, что объединение усилий дошкольного отделения и семьи в укреплении здоровья, воспитании и обучении детей целесообразно строить на основе единой программы для родителей и педагогов. Такой программой является Адаптированная образовательная программа дошкольного образования дошкольного отделения (АОП ДО ДО) МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска». В ней представлены цели и задачи на каждом возрастном этапе развития ребенка. АОП ДО учитывает образовательные потребности, интересы детей, их родителей и ориентирована на специфику сопровождения ребенка и условия, в которых осуществляется образовательная деятельность, а также на потребности и интересы детей, возможности педагогического коллектива, сложившиеся традиции ДО. Решение задач взаимодействия ДО и семьи по реализации АОП ДО подразумевает, что ДО должно выступать инстанцией развития не только воспитанников, но и их родителей. Это предполагает отказ от формальных подходов к данному направлению работы ДО, усиливающих доверие между дошкольным учреждением и семьей. В результате такой работы формируется активная родительская позиция и адекватная самооценка, появляется интерес родителей к работе ДО, повышается компетентность родителей в психолого-педагогических и правовых вопросах, возрастает интерес к мероприятиям, проводимым в ДО. Поэтому в течение учебного года мы опирались на следующие формы взаимодействия с семьями воспитанников по определенным направлениям развития и образования детей (образовательным областям).

Физическое развитие

– Изучение состояния здоровья детей совместно с медицинской службой МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска» и родителями. Ознакомление родителей с результатами.

– Изучение условий семейного воспитания через анкетирование. Определение путей улучшения здоровья каждого ребенка.

– Организация целенаправленной работы по пропаганде здорового образа жизни среди родителей.

– Ознакомление родителей с содержанием и формами физкультурно-оздоровительной работы в ДО.

– Согласование с родителями индивидуальных программ оздоровления, профилактических мероприятий, организованных в ДО.

– Ознакомление родителей с нетрадиционными методами оздоровления детского организма.

– Консультативная, санитарно-просветительская и медико-педагогическая помощь семьям с учетом преобладающих запросов родителей.

– Педагогическая диагностическая работа с детьми, направленная на определение уровня физического развития детей. Ознакомление родителей с результатами диагностических исследований. Отслеживание динамики развития детей.

– Определение и использование здоровьесберегающих технологий.

– Правовое просвещение родителей на основе изучения социокультурного состояния родителей с целью повышения эффективности взаимодействия семьи и ДО, способствующего укреплению семьи, становлению гражданственности воспитанников, повышению имиджа ДО и уважению педагогов.

Познавательное-речевое развитие

– Информирование родителей о содержании и жизнедеятельности детей в ДО, их достижениях и интересах.

– Выставки продуктов детской и детско-взрослой деятельности (рисунки, поделки и т. п.)

– Выявление психолого-педагогических затруднений в семье.

– Повышение уровня компетенции и значимости родителей в вопросах воспитания и развития дошкольников.

- Пропаганда гуманных методов взаимодействия с ребенком.
- Совместные досуги и мероприятия на основе партнерской деятельности родителей и педагогов.
- Использование видеоматериалов с целью проведения индивидуальных консультаций с родителями. Выявление причин негативных тенденций и совместный с родителями поиск путей их преодоления.
- Открытые мероприятия с детьми для родителей.
- Посещение культурных учреждений при участии родителей (театр, библиотека, выставочный зал и др.) с целью расширения представлений об окружающем мире, формирования адекватных форм поведения в общественных местах, воспитания положительных эмоций и эстетических чувств.
- Организация совместных выставок «Наши увлечения» с целью формирования у детей умения самостоятельно занять себя и содержательно организовать досуг.
- Создание в группе «коллекций» – наборы открыток, календарей, минералов и др. предметов для познавательно-творческой работы.
- Воскресные экскурсии ребенка с родителями по району проживания, городу с целью знакомства.
- Совместный поиск ответов на обозначенные педагогом познавательные проблемы в энциклопедиях, книгах, журналах и других источниках.

Социально-личностное развитие

- Привлечение родителей к участию в детских праздниках (разработка идей, подготовка атрибутов, ролевое участие).
- Проведение тренингов с родителями: способы решения нестандартных ситуаций с целью повышения компетенции в вопросах воспитания.
- Привлечение родителей к совместным мероприятиям по благоустройству и созданию условий в группе и на участке.
- Разработка индивидуальных программ взаимодействия с родителями по созданию предметной среды для развития ребенка.
- Беседы с детьми с целью формирования уверенности в том, что их любят и о них заботятся в семье.

– Консультативные часы для родителей по вопросам предупреждения использования методов, унижающих достоинство ребенка.

– Аудио- и видеозаписи высказываний детей по отдельным проблемам с дальнейшим прослушиванием и обсуждением проблемы с родителями. (Расскажи о своей семье. За что любишь свой дом? и т. д.)

Художественно-эстетическое развитие

– Организация и проведение конкурсов и выставок детского творчества.

– Анкетирование родителей с целью изучения их представлений об эстетическом воспитании детей.

– Организация тематических консультаций, папок-передвижек, раскладушек по разным направлениям художественно-эстетического воспитания ребенка («Как познакомить детей с произведениями художественной литературы», «Как создать дома условия для развития художественных особенностей детей», «Развитие личности дошкольника средствами искусства» и др.).

– Организация выставок детских работ и совместных тематических выставок детей и родителей.

– Сотрудничество с культурными учреждениями города с целью оказания консультативной помощи родителям.

Таким образом, дошкольное отделение МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска» находится в режиме развития, быстро реагирует на изменения социального состава родителей, их образовательные потребности и воспитательные запросы. В зависимости от этого мы меняем формы и направления работы дошкольного учреждения с семьей. Начиная с анализа социального состава родителей, их настроения и ожиданий от пребывания ребенка в ДО, анкетирования, личных бесед, мы делаем нашу работу более эффективной.

Семья в значительной степени определяет успешность воспитания ребенка, поэтому важным этапом в работе с родителями является повышение их педагогической и правовой культуры. Сформировать у родителей необходимую правовую базу – одна из важнейших задач педагогов дошкольного отделения. Участие родителей в жизни дошкольного отделения (ДО) МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска» становится с каж-

мым годом более значимым и более активным, повышается уровень доверия родителей к образовательному учреждению, вселяет в них надежду на осуществление их требований к образовательным услугам. Насколько мы, взрослые, будем позитивны друг к другу, насколько научимся анализировать свои действия, делать правильные выводы, сотрудничать, объединенные одной целью, настолько успешны будут наши дети.

Список литературы

1. Антонов, В. А. Изучаем права человека / В. А. Антонов. – Вита-Пресс, 1997.
2. Бабич, Л. Н. 365 увлекательных занятий для дошкольников / Л. Н. Бабич. – М. : Айрис-Пресс, 2000.
3. Ефимовский, Е. Карусель изобретений. Мудрые науки без назиданий и скуки / Е. Ефимовский. – СПб. : «Комета Дуэт», 1994.
4. Доронова, Т. Защита прав и достоинства ребенка в дошкольном учреждении и в семье / Т. Доронова // Дошкольное воспитание. – 2001. – № 8. – С. 6–9.
5. Журналы: «Дошкольное воспитание», 2005 г. № 6, 8; «Управление», 2015 г. № 5.
6. Рылеева, А. А. Как помочь дошкольнику найти свое место в мире людей / А. А. Рылеева. – М. : Ангстрем, 1993.
7. Усачев, А. Н. Всеобщая Декларация прав человека для детей и взрослых / А. Н. Усачев. – М. : Ангстрем, 1993.
8. Шабельник, Е. С. Права ребенка / Е. С. Шабельник. – М. : Вита-Пресс, 1997.

Н. А. Иванцова

Развитие графомоторных навыков у детей с детским церебральным параличом

Детский церебральный паралич настолько разнообразная патология, что она порождает полярные мнения о состоянии и возможностях детей с этим заболеванием и трудности в организации специальной помощи им.

Развитие манипулятивной деятельности, конструирования, рисования, а в дальнейшем – формирования учебных навыков чтения и письма. Развитие двигательной сферы, мелкой моторики является важнейшим условием психического развития ребенка с ДЦП. Это основа развития всех психических процессов, речи, выработки навыков самообслуживания. Дети с ДЦП испытывают огромные трудности при овладении письменной речью. Практика показывает, как важно в процессе обучения сформировать у детей навыки правильного письма. Ведь именно недостаточный уровень технических навыков письма является одной из основных причин неуспешности детей в учебной деятельности. Овладение письменной речью обеспечивается согласованной работой четырех анализаторов: речедвигательного, речеслухового, зрительного и двигательного. Нарушение деятельности какой-либо из систем, либо их взаимодействия приводит к невозможности полноценного усвоения ребенком письменной речи.

Немаловажное место в ряду умений и навыков, обеспечивающих успешное обучение ребенка в школе, занимает развитие графомоторных навыков и подготовка руки детей к письму. С каждым годом количество дошкольников, имеющих недостаточно развитую тонкую моторику, увеличивается.

Как показывают заключения психолого-медико-педагогических комиссий по направлению детей в коррекционные дошкольные учреждения, число детей с детским церебральным параличом и нарушениями опорно-двигательного аппарата возрастает. Этому есть ряд причин: различные патологические факторы, действующие во внутриутробный период: генетические отклонения, отягощенная наследственность, хронические заболевания родителей; злоупотребление родителями алкоголем, наркотиками, курением; психические и физические травмы женщины в период беременности; инфекционные, вирусные заболевания, токсоплазмоз; конфликт по резус-фактору; токсикозы и интоксикации (отравления); внешнесредовые факторы – неблагоприятная экологическая ситуация, профессиональные вредности у родителей до рождения ребенка и т. д.

Другая группа причин – патология родовой деятельности: быстрые, стремительные роды, длительные роды со стимуляци-

ей, механическое родовспоможение, обвитие ребенка пуповиной, что приводит к рождению в асфиксии (удушье), неквалифицированное оказание акушерской помощи и другие родовые травмы.

В результате влияния вышеперечисленных неблагоприятных факторов в ряде случаев у детей наблюдается ДЦП.

Это заболевание нередко приводит к недоразвитию речи (неполноценности словаря, нарушению грамматической связи слов), а в школьном возрасте – к нарушениям письма и чтения. Наряду с недостаточностью звукопроизносительной стороны речи, что указывает на нарушение артикуляционной моторики, у детей часто наблюдается значительное нарушение движений

В связи с двигательной патологией, нарушениями зрения, недостаточным развитием пространственных представлений большинство детей находятся на самом низком уровне владения основными приемами графической деятельности. При детском церебральном параличе часто отсутствуют или искажаются именно те предпосылки, которые создают условия выполнения ребенком произвольных движений и целенаправленных действий, в том числе письма. Это вызвано патологическими изменениями тонуса и ослабленностью мышц, снижением проприоцептивной чувствительности, недостаточным развитием осязания.

При церебральной патологии у детей усиливаются синкинезии (содружественные движения, непроизвольно сопровождающие основное) и часто отмечаются патологические синергизмы (стереотипные комбинации движений), которые, мешая развитию точности действий, трудно преодолеваются. Наиболее трудно детям с церебральными параличами бывает изолировать тонкие движения пальцев рук и дифференцировать сгибания в отдельных суставах. Ребенок не может самостоятельно одеться, причесаться, действовать с мелкими предметами. У них вызывают огромные трудности застегивание пуговиц, шнуровка ботинок и завязывание на бантик шнурков, засучивание рукавов рубашки, платья. Такие дети с трудом удерживают карандаш, кисточку в руках; переворачивают страницы книги; определяют предметы в мешке на ощупь. Они не могут создать устойчивые элементарные постройки (башенку, лесенку, забор-

чик и др.); не в состоянии правильно и умело работать ножницами; плохо лепят из пластилина и глины; с трудом открывают крышки разных бутылочек и баночек.

К детям дошкольного возраста, характеризующихся вышеизложенными фактами, необходимо систематически применять упражнения не только на развитие общей моторики, но что важнее всего – на развитие разнообразных движений пальцев и кисти рук, которые должны быть связаны с их игровой деятельностью, и с навыками повседневной жизни.

В ходе коррекционной работы сначала отрабатываются координированные движения с более крупными предметами, затем – с более мелкими. Необходимо обучать ребенка захватывать предметы, удерживать и опускать их. Для этого специально подбирают игрушки, предметы обихода, различные по размеру, форме, цвету и тяжести. Полезно научать ребенка перекладывать предметы с одного определенного места на другое. Для этого подготавливают контуры различных предметов на плотной бумаге, и ребенок по заданию помещает соответствующий предмет на «свое» место. Можно попросить рассортировать игрушки, предметы по размеру, цвету, определить их вес и выбрать одинаковые по тяжести.

Для развития более тонких движений пальцев очень полезно раскладывать мелкие предметы (пуговицы, бусины, палочки, зёрна и т. д.) по небольшим коробочкам, тарелочкам или мешочкам. Упражнения такого рода следует разнообразить, а успехи ребенка всячески поощрять. И тогда он с удовольствием будет нанизывать бусы, колечки, пуговицы на нитку; передвигать косточки на счетах: вырезать из бумаги картинки по контуру, а затем их раскрашивать; подбирать и закручивать (или откручивать) крышки к разным флаконам и множество других «полезных» упражнений. Нужно использовать также лепку из глины, соленого теста и пластилина; работу с мозаикой различной величины (от крупной до мелкой). Игры со строительным материалом, начиная от самых простых соединений, постепенно усложнять по количеству используемых деталей и трудности исполнения. Хорошо укрепляет мышцы руки (и кисти, и пальцев) сжатие резиновой губки или небольшого резинового мячика-прыгуна.

Дефектолог, воспитатели и родители должны со всем вниманием отнестись даже, казалось бы, к самым незначительным улучшениям в точности и скорости выполнения перечисленных упражнений. Также полезно отмечать время, затраченное на выполнение того или иного движения (упражнения), и положительно оценивать усидчивость ребенка.

Дети с детским церебральным параличом и нарушениями опорно-двигательного аппарата, как уже отмечалось, могут испытывать трудности в самообслуживании. Нужно помочь им овладеть этими навыками, в особенности действиями, которые необходимы при использовании пуговиц, кнопок, пряжек, шнурков и т. д.

Поэтому необходим первоначальный этап обучения. Цель этого этапа – сформировать моторную и психологическую базу для овладения навыками письма. На этом этапе решаются следующие задачи:

- нормализация мышечного тонуса или уменьшение гиперкинезов в ведущей руке;
- формирование умения выделять и выполнять по возможности правильно, с большой амплитудой движения в плечевом, локтевом, лучезапястном суставах пишущей руки;
- научить детей воспроизведению изолированных движений одной и другой рукой, подавляя патологические рефлекс;
- обучать дифференцированному захвату различных предметов;
- формирование правильного захвата и удержания ручки;
- формирование пространственной ориентировки на плоскости листа бумаги.

В коррекционной работе специалистами применяются такие упражнения, как:

- захват сначала тремя, а позже двумя пальцами пуговиц разной величины, формы: пуговицы можно прикрепить с помощью резинки к щитку или раме, расположив их в несколько рядов (по указанию взрослого ребенок захватывает нужную пуговицу и тянет на себя, затем отпускает (так можно упражняться многократно, начав с более крупных пуговиц));
- застегивание, расстегивание пуговиц на специальном образце ткани с пуговицами и петлями различной величины, ко-

торый укреплен на рамке (затем эти действия отрабатываются на одежде куклы, а потом и на собственной одежде);

- шнурование: сначала ботинок укрепляют на доске или рамке (или используется плоскостное изображение ботинка, вырезанного из куска линолеума с проделанными в нем отверстиями от дырокола) и ребенок учится на нем, а позднее тренируется на своей обуви (данная работа с ребенком должна предусматривать постепенное развитие точности и плавности движений).

Своевременно начатая и систематическая работа по развитию движений пальцев руки подготавливает успешное овладение ручной умелостью.

Кроме вышеперечисленных, проводятся упражнения на развитие кистевой моторики:

- на плотном картоне рисуют контур кисти ребенка с равномерно разведенными пальцами (ребенок фиксирует свою руку соответственно контуру);

- ребенок кладет кисть руки на стол и по просьбе взрослого поочередно приподнимает пальцы (если ребенку не сразу удастся выполнить это упражнение, взрослый может придержать рукой те пальцы, которые должны остаться неподвижными);

- ребенок складывает ладони, сжимает их и постукивает пальцами каждой пары (для увеличения мышечной нагрузки, на каждую пару пальцев можно надеть тонкую резинку небольшого диаметра);

- по заданию взрослого ребенок показывает поочередно пальцы по одному, по два, по три; выдвигает вперед второй и пятый палец («коза»), остальные должны быть сжаты в кулак;

- отбивание такта каждым пальцем, имитация игры на пианино;

- «отстреливание» ватного шарика, бусины, пуговицы, шашки и т. д. одним, двумя и четырьмя пальцами.

Развитию плавности и точности движений способствуют такие задания, как:

- раскрашивание картинок;

- точное обведение контуров предмета;

- рисование простых предметов по проставленным точкам;

- соединение данных точек линиями разного направления;
- штрихование (используются только цветные карандаши) и т. д. и т. п.

Работа с глиной, тестом способствует нормализации мышечного тонуса и развитию ручной деятельности, т. е. способствует преодолению основных нарушений для детей с церебральным параличом. Ребенок должен сначала разминать с напряжением большой кусок теста или глины, а затем отщипывать, отрывать отдельные части и раскатывать шарик, колбаску движениями ладоней и каждым пальцем отдельно. Дети могут лепить те элементы и фигуры, которые затем будут учиться писать. Сначала это отдельные прямые, изогнутые и волнистые линии, затем основные элементы печатных и письменных букв. А при изучении буквы – лепка деталей и целой буквы. При этом обязательно проговаривание, называние частей и самой буквы.

Использование наждачной бумаги. Поскольку дети с ДЦП имеют глубокую задержку и нарушение развития тактильного и мышечно-суставного чувства, необходимо использовать дополнительные тактильные раздражители для упроченного закрепления следовых образов. Поэтому первоначально ребенок проводит 3–5 раз все линии и фигуры пальцем по наждачной бумаге сначала совместно с логопедом, потом самостоятельно. Очень важно суметь убедить ребенка в полезности подобных упражнений и стимулировать его успехи, нужно отмечать ускорение темпа выполнения упражнения, его точность. Бумагу можно прикрепить кнопками к столу, использовать на первых порах мягкие карандаши увеличенного диаметра.

Работа по развитию двигательного праксиса проводится последовательно. Начинаем с копирования детьми движений по элементам, затем переходим к воспроизведению двигательных комплексов. Сначала детей обучаем простым статическим позам кистей и пальцев рук, постепенно усложняя их (каждое положение рук имеет игровое название). Потом постепенно добавляются упражнения с последовательно производимыми мелкими движениями пальцев и, наконец, с одновременно производимыми движениями.

Для развития движений рук мы предлагаем использовать имитационные движения:

- «петушок машет крыльями» (дети быстро отводят и приводят к туловищу руки);

- «паровозики» (руки согнуты в локтях, локти прижаты к туловищу, кисти сжаты в кулаки – выполняют круговые движения в плечевых суставах);

- «пила» (имитация движений рук, удерживающих пилу);

- «молоток» (дети сидят за столами, руки перед собой, кисти сжаты в кулак – поочередное постукивание кистью одной руки о другую);

- «хлопушки» (дети выполняют похлопывание ладонями с различным положением рук – перед собой, над головой, справа, слева).

Далее становится приоритетным направлением работа по развитию функциональных возможностей кистей рук. Детям с церебральным параличом наиболее трудно бывает изолировать тонкие движения пальцев рук и отдифференцировать сгибания в отдельных суставах, что так необходимо для письма. Преодоление синкенезий, патологических синергизмов, гиперкинезов чрезвычайно важно на подготовительном этапе как для формирования двигательного навыка письма, так и для преодоления дефектов двигательной сферы в целом, характерных для детских церебральных параличей.

Лечебно-педагогическая работа по развитию манипулятивной функции рук строится в соответствии со следующими принципами:

1. Учет последовательности этапов формирования моторики кисти и пальцев в онтогенезе. Так, например, произвольный захват предмета возможен только после освоения базового навыка – опоры на ладони выпрямленных рук с разогнутым запястьем.

2. При формировании захвата, прежде чем вложить игрушку в руку ребенка, необходимо придать конечности следующее положение: плечо в положении наружной ротации и отведения, локтевой сустав разогнут, предплечье супинировано, кисть разогнута.

3. Вся работа по коррекции движений верхних конечностей проводится под контролем рефлекс-запрещающих позиций.

Во время занятий поза ребенка должна быть симметричной и устойчивой, голова не опущена, руки располагаются по средней линии перед собой, хватательные движения не должны вызывать нарушения позы или повышения тонуса в остальных частях тела. При необходимости туловище ребенка фиксируется, чтобы он имел возможность действовать двумя руками, не опираясь на стол.

4. Воспитание каждого движения начинается с пассивного его выполнения с помощью педагога, затем движение выполняется активно, автоматизируется и переносится в повседневную жизнь ребенка, расширяя возможности самообслуживания.

5. Предъявляемые задания должны соответствовать возможностям детей, в противном случае возможны реакции беспокойства, пассивности, отказа от выполнения задания. Чувство страха во время занятия усиливает спастичность мышц, затрудняя произвольные движения.

Тренировать изолированность движений рук можно в следующих упражнениях:

- разгладить лист бумаги ладонью правой руки, придерживая лист левой, и наоборот;
- последовательность движений «ребро-кулак-ладонь»;
- руки полусогнуты, опора на локти – встряхивание по очереди кистями;
- поочередная смена положений кистей, правой и левой (согнуть-разогнуть, повернуть ладонью к лицу – к столу);
- фиксировать левой рукой правое запястье – поглаживать ладонью правой руки, постукивать ладонью по столу и т. п.

Одновременно проводится работа и по развитию движений пальцев рук:

- «домик» (соединить концевые фаланги выпрямленных пальцев рук);
- «корзиночка» (соединить лучезапястные суставы, кисти разогнуть, пальцы отвести);
- «кисточка» и т. д.

Наряду с перечисленными упражнениями на развитие моторики ребенка для обучения письму важно формировать или развивать произвольное отведение и приведение пальцев рук, особенно пишущей.

На формирование противопоставления первого пальца остальным, на свободное сгибание и разгибание пальцев рук без движений кисти и предплечья рекомендуются следующие задания, при этом левая рука фиксирует правое предплечье:

- сжать пальцы руки – выпрямить,
- согнуть пальцы одновременно и поочередно;
- постучать каждым пальцем по столу под счет «один, один-два, один-два-три»;
- прокатывать, вращать карандаш между первым и вторым, первым и третьим; первым, вторым и третьим; первым, вторым, третьими четвертым; первым, вторым, третьим, четвертым и пятым пальцами ведущей руки;
- «коготки» (отвести и привести пальцы, согнуть и разогнуть с усилием);
- «зерно для птиц» (многократно сгибать и разгибать пальцы, легко касаясь концевой фалангой первого пальца остальных);
- формирование направленности позы пальцев (позы пальцев можно зафиксировать в виде «следов» обведенной карандашом на листе бумаги кисти руки с различными вариантами отведения пальцев. Совмещая руку со «следом», т. е. накладывая, мы формируем в его памяти след этой пальцевой позы. Начинается работа со здоровой или более сохранной руки, а затем подключается паретичная).

Параллельно с вышеописанными приемами работы необходимо обучение детей элементам самомассажа кистей и пальцев рук. Массаж является одним из видов пассивной гимнастики, оказывает положительное влияние на нормализацию мышечного тонуса, способствует развитию произвольности движений рук у детей. Детей обучаем следующим приемам самомассажа: тыльной стороны кистей рук, ладоней и пальцев рук – поглаживание, растирание, надавливание. Детям нравится освоение самомассажа, так как обучение проводится в игровой форме и сопровождается чтением коротких стихотворений.

Если у ребенка отсутствует судорожный синдром, то в некоторых видах упражнений для усиления кинестетического раздражения можно использовать специальный массажный мячик

или аппликатор Кузнецова. С массажным мячом выполняются игровые упражнения: дети поочередно нажимают подушечками пальцев обеих рук на мяч:

Нажимаем на звонок,
Начинается урок: дзинь-дзинь.

– Ведущей, затем другой ладонью проводят по всей поверхности массажера, движения «вперед – назад»:

Вот разгладим мы ладошки,
Поработаем немножко.

– Раскрытой рукой, ведущей, затем другой проводят по всей поверхности массажера круговыми движениями:

И по кругу проведем,
Каждый пальчик разомнем.

– Подушечкой каждого пальчика «пробегают по дорожке» мяча по направлению к себе:

А теперь бежит дорогой
По ухабам, между пней,
Прогуляемся немного,
Станут пальчики сильней.

У детей тренируем жесты: показать, погрозить, подозвать, помахать рукой и т. д. Речь подкрепляет движения, помогает их контролировать, связывает намерение и действие.

У большинства детей с ДЦП, особенно при наличии гиперкинезов или сильной спастичности, пальцевый захват не сформирован или сформирован патологически.

Для формирования правильного дифференцированного захвата детей необходимо учить брать предметы, контрастные по размеру, форме, структуре различными способами: всей кистью, всеми пальцами, «щепоткой», большим и указательным пальцами, тремя пальцами (особенно удлиненных предметов, карандаша, ручки). Для тренировки точности, нарушения которой встречаются у значительного количества детей, используем упражнения на помещении мелких предметов (бусин, фасоли, камешков) в сосуд с узким горлом. Применение для этой работы мелких предметов разных цветов или размеров необходимо для того, чтобы ребенок дифференцированно размещал предметы и прослеживал соответствующие движения руки, а также учился пересекать

среднюю линию тела, получал тактильные и слуховые ощущения.

Для развития мелкой моторики рук полезно раскручивать и закручивать крышки, складывать разборные игрушки, нанизывать бусы, выкладывать узоры из мозаики, сматывать и разматывать клубки ниток, застегивать пуговицы, шнуровать, пользоваться всеми видами бытовых выключателей.

Развитие тактильных ощущений проводится с помощью игры «волшебный мешочек», ощупывания предметов с разной фактурой без зрительного контроля.

Для обучения правильному способу удержанию карандаша, ручки или подбор индивидуального способа удержания ручки необходимо последовательное выполнение серии заданий:

- принять позу руки и пальцев, имитирующую удерживание ручки и зафиксировать на некоторое время вместе с карандашом резинкой (некоторое время рука должна оставаться в таком положении для лучшего запоминания позы пальцев; используется и пассивный метод, когда правильная укладка пальцев фиксируется взрослым, который рукой ребенка проводит с ним линии или иные фигуры);

- вкладывать ручку левой рукой в правую, лежащую на парте в соответствующем положении;

- брать правой рукой одним движением ручку, лежащую на парте и принимать положение для письма;

- расслаблять и напрягать пальцы, не выпуская ручки и сохраняя правильную позицию пальцев;

- сгибая и разгибая пальцы, передвигать их по ручке к верхнему и нижнему краю;

- выполнить несколько движений пишущей рукой и после каждого принимать правильную позу для письма;

- поставить несколько точек на листе бумаги, выполняя движения пальцами, не сдвигая руки, не напрягаясь.

Даже после длительного обучения не у всех детей формируется правильный захват карандаша. В наиболее тяжелых случаях достаточно научить ребенка удерживать карандаш способом, который он выбрал сам как способ приспособления в связи со своим двигательным дефектом.

Дети с гиперкинетической формой ДЦП нуждаются в дополнительных средствах оборудования для снижения противодействия гиперкинезов. Для этого рука и голова должны быть зафиксированы во время письма, на противоположную руку надет утяжеленный браслет. Карандаш или ручка также должны быть тяжелыми и желательного большего диаметра. Пальцы фиксируются на карандаше с резинкой.

Особое внимание необходимо уделить формированию пространственного восприятия. У детей с церебральными параличами формирование пространственного восприятия задерживается в связи с выраженными затруднениями манипулятивной деятельности, расстройствами речи и поздним овладением навыками передвижения. В механизме нарушений пространственных представлений важную роль играет патология двигательного-кинестетического анализатора.

Нарушение пространственных представлений у детей с ДЦП затрудняет ориентировку на листе, строчке, клетке и перевод временной последовательности звучащих фонем в линейную последовательность графем. Чтобы ребенок приобрел графический навык, он должен сознательно усвоить графический образ буквы: из каких элементов она состоит, в каких пространственно-количественных отношениях эти элементы объединены в каждой отдельной букве и как расположены относительно рабочей строки.

В связи с этим коррекционная работа с детьми должна проводиться по всем направлениям развития пространственного восприятия: по ориентировке в удаленности предметов, по усвоению пространственных признаков предметов, по осмыслению пространственных отношений предметов и изображений и т. д. При этом учитывался уровень развития пространственных представлений у детей.

Формирование пространственных представлений у детей с ДЦП имеют определенные особенности:

- на начальных этапах работы вырабатывается фиксация взора на предметных действиях рук;
- развитие различных действий с предметами для раскрытия связей между предметами и явлениями;
- вычленение пространственных отношений и их обобщение в речи.

Коррекционная работа последовательно проводилась по следующим направлениям:

Упражнения, направленные на различение понятий «право, лево» сначала на собственном теле, затем в зеркальном отражении, на обогащение чувственного опыта по выделению и различению пространственных признаков и их словесного обозначения (сравнение предметов по форме, цвету, величине и т. д.).

Задания, предусматривающие развитие связи моторики детей с визуальной оценкой пространства, включающие формирование словесных обозначений. Подобные упражнения предлагаются при подготовке рабочего места к началу занятия с тем, чтобы предметы располагались удобно по отношению к ведущей руке.

Упражнения, направленные на формирование активных действий по воспроизведению пространственных отношений:

- расположить предметы в указанном направлении;
- назвать, где находится предмет по отношению к другим предметам и к нему самому;
- выполнять движения рукой по кругу, по диагонали, зигзагообразно.

Упражнения по преодолению затруднений в правильном ориентировании на листе бумаги, дифференциация частей листа, а также маркировку начала письма – левого верхнего угла листа. Для ориентировки на листе бумаги проводились игры с мелкими игрушками. Ориентируясь на показ взрослого и его словесные указания, а затем по словесным инструкциям дети перемещали игрушки по листу бумаги, комментируя свои движения: «вверх-вниз», «слева направо» и т. д.

Игры, связанные с конструктивной деятельностью:

- складывание разрезных картинок,
- выкладывание фигур из палочек.

Словесное обозначение пространственных отношений. После приведенной выше работы переходим к решению следующих задач:

- обучение формообразующим движениям в воздухе и на плоскости;
- обучение «письму» пальцем;

- автоматизация навыков проведения прямых линий и линий разной конфигурации;
- овладение основными элементами букв;
- развитие зрительно-моторной координации;
- формирование буквенного гнозиса.

У детей с ДЦП часто не только не сформированы двигательные навыки, но и отсутствуют правильные представления о движении. Кроме того, у них наблюдается снижение зрения и различные специфические дефекты зрительного анализатора. Зрительное восприятие, ориентировочно-поисковые движения глаз, переключение взора у таких детей замедлены. Для развития зрительно-моторной координации необходима фиксация взора на манипулятивной деятельности – сначала пассивная с помощью педагога, а затем активная по словесной инструкции. Поэтому первоначально ребят учат совершать формообразующие движения руки в воздухе и на плоскости. Это способствует не только формированию координированных движений, но и развитию зрительно-двигательной координации. Укрепление межфункциональных связей зависит от работы по развитию синхронных движений глаз и рук. Зрительный контроль за движением рук и результатом их деятельности состоит в анализе и сравнении изображаемого объекта с имеющимся образцом.

Движения рук при рисовании и письме связаны с мышечно-двигательными ощущениями, с восприятием самого движения кинестетически и зрительно: ребенок видит, как движется рука, и ощущает это движение. При восприятии движения у него формируется зрительно-мышечный образ, представление о нем, и на этой основе строятся исполнительные действия.

Значение зрительного контроля не всегда равнозначно. В самом начале формирования навыка зрительный контроль имеет наибольшее значение, формируется кинестетический образ движения и контроль переходит к самой действующей руке. По мере формирования двигательного навыка роль зрительного контроля снижается. Однако он не может быть снят совсем, так как без этого невозможна оценка выполненного движения, соотнесение работы с образцом.

Работа начинается с показа педагогом формообразующего движения его руки в воздухе до того, как дети будут выполнять самостоятельно. Глаза ребенка должны следить за движением руки, затем он закрепляет движение самостоятельно в воздухе и на плоскости. Детей обучают «письму» указательным пальцем ведущей руки, смоченным в краску или мелом на доске, стекле и т. д. При этом не ведущая рука фиксируется. Эти приемы используются для формирования и автоматизации самого двигательного акта, выработки индивидуального приспособления ребенка к движению. Первоначально используют пассивно-активный метод и многократное повторение движений (до 10 раз). Затем помощь постепенно сокращается и ребенок самостоятельно проводит заданную линию. Используемая многократность повторения однородных движений позволяет развивать у ребенка зрительно-двигательную память на это движение, а значит и зрительно-моторную координацию.

Только затем мы переходим к письму карандашом, потом ручкой от опорной точки сначала в альбомах без разлиновки, затем в разделенных частях листа, позже в тетради. Рисование карандашом позволяет точнее отработать навык проведения линий, так как предполагает большее усилие и точность при проведении.

На следующем этапе работы осуществляем коррекцию графических навыков. Последовательность заданий строится в соответствии с закономерностями формирования графического навыка письма как двигательного акта. Сначала детей учим проводить прямые линии: вертикальные, горизонтальные и наклонные. При этом на начальных этапах работы левый верхний угол листа маркируется. Когда дети привыкнут начинать графическое движение от левой стороны, маркер убирается.

Проведение прямых горизонтальных линий ставит перед ребенком задачи сохранения параллельного направления линии и совершенствования пространственных ориентировок – необходимо начинать движение руки от левого края листа. В игровой ситуации эта линия может представлять собой какой-либо путь, также как и вертикальная – продолжение какого-либо рисунка (стебель для цветка, ниточка для шарика и т. д.).

Коррекция точности направления движения осуществляется и в ходе выполнения заданий на проведение наклонных линий, штриховании в заданном направлении и раскрашивании в соответствии с формой фигуры (для круга – круговые движения, для квадрата – прямые линии, для треугольника – наклонные). Задания на штриховку требуют соблюдения жестких правил: штриховать в заданном направлении, не заходить за контур, соблюдать равное расстояние между линиями. Сначала для штриховки используют геометрические фигуры, затем эти геометрические фигуры объединяются в схематичное изображение какого-либо предмета (самолет, поезд и т. д.).

Для воспитания точности и завершенности движения выполнялись упражнения на соединение разноудаленных точек. Сначала точки должны располагаться на расстоянии 2–3 см друг от друга, затем можно увеличивать и расстояния, и количество точек на листе. Точки, которые следует соединять, можно обозначать одним цветом. Затем нужно порисовать «лесенки», «елочки», «заборчики». Для детей с атонической-астатической формой главным при выполнении этих заданий будут соблюдение размера и симметричности элементов, для детей со спастической диплегией – соединение элементов и сохранение направления движения руки.

Для коррекции недостатков функции переключения движения, нарушения ритмичности и направленности движения детей учат изображать ломаные линии. При этом требуется обвести ломаную выше или ниже уже изображенной линии. Следующим этапом будет проведение ломаной по опорным точкам. Начинать надо с более крупного изображения, а завершать размером, адекватным размеру буквы. Это задание будет наиболее трудным для детей с гиперкинетической формой ДЦП. Для них изображение должно быть крупным. Заметное улучшение проведения волнистой линии происходит в результате длительной тренировки. Наиболее эффективным представляется метод рисования по готовому рисунку, сделанному взрослым. Формирование умения регулировать размах рисовального движения происходит в ходе рисования дуг, вертикальных и горизонтальных линий разной величины («радуга», «окошечки», «паутинка»).

Ознакомление со способом выполнения геометрических фигур начинаем, попарно соединяя точки, образующие верхнюю и нижнюю стороны квадрата, а затем левую и правую стороны. Также, соединяя точки, можно построить треугольник и окружность. Рисование детьми со спастической и атонически-астатической формами ДЦП различных узоров от заданной точки способствует формированию плавности переключения с одного движения на другое, удержанию ритма и направления движения руки. Узоры могут быть различной конфигурации и усложняться по мере освоения более простых элементов.

Изображение геометрических фигур для детей с гиперкинетической формой оказывается сложным. Поэтому целесообразно использовать рисование с помощью трафарета. Использование трафарета позволяет ребенку воспринять правильное движение руки для рисования той или иной формы и запоминания этого движения. Размеры сторон трафарета не должны превышать 3–4 см. Сначала ребенок самостоятельно или пассивно обводит пальцем контур каждой фигуры несколько раз, затем с карандашом. Потом трафарет закрепляют на листе бумаги, взрослый рукой ребенка карандашом обводит контур фигуры, стараясь как можно теснее прижать карандаш к контуру трафарета, чтобы у ребенка возникло ощущение движения. Затем ребенок самостоятельно многократно обводит фигуру, убыстряя движение и перенося карандаш для рисования на свободное поле листа бумаги. Периодически возобновляя рисование по трафарету.

Таким образом, с помощью приведенных выше упражнений у детей детским церебральным параличом и нарушениями опорно-двигательного аппарата, в различной степени нормализуются моторные функции.

Одной из задач детского дошкольного учреждения является подготовка детей к письму. Л. А. Парамонова, М. А. Васильева, Ш. А. Амонашвили, Р. С. Буре указывали на то, чтобы по возможности развить механизмы, необходимые для его осуществления, создать условия для накопления ребенком двигательного и практического опыта и, прежде всего, ручной умелости, без которой невозможно быстро и успешно

освоить навык письма. Эта работа начинается задолго до поступления ребенка в школу и включает в себя ряд взаимосвязанных моментов:

- развитие ручной умелости (выполнение разнообразных практических дел, создание поделок с помощью различных инструментов, в процессе чего развиваются такие качества, как точность произвольных движений руки, глазомер, аккуратность, внимание, сосредоточение);

- развитие пространственной ориентации детей, в частности, на листе бумаги, а также в общих направлениях движения (слева направо, сверху вниз и т. д.);

- развитие у детей чувства ритма, умения согласовывать темп и ритм движений, слово и жест;

- развитие изобразительных и графических умений детей (в процессе изобразительной деятельности, а также с помощью графических упражнений).

Хорошей базой для подготовки руки ребенка к письму является работа по всем видам изобразительной деятельности.

Изобразительные навыки дошкольников с детским церебральным параличом и нарушениями опорно-двигательного аппарата имеют ряд качественных особенностей, которые необходимо учитывать при формировании графомоторных навыков у детей данной категории. Пятилетний ребенок с ДЦП и нарушениями ОДА зачастую не владеет теми элементарными навыками, которые должны были быть усвоены им в младшей и средней группах детского сада. Так, выполнение рисунка или резание бумаги нередко сопровождается навязчивыми произвольными движениями – синкинезиями. Выполняемые предметные изображения являются ярко выраженными, устойчивыми, но узнаваемыми штампами с малой степенью детализации. Работы характеризуются плохим мышечным контролем, при котором наблюдается нечеткость движений при рисовании прямых линий, углов, кругов и при раскрашивании (или штриховке) фигур. Лепные поделки выглядят как грубые, плохо узнаваемые нагромождения пластилина, в которых трудно опознаются отдельные значимые детали изображения.

Но есть и еще одна существенная особенность детей с ДЦП – это выраженная неравномерность в уровне владения изобрази-

тельными навыками – от полной несформированности у одних детей (с ДЦП) до уровня возрастной нормы у других (с нарушениями ОДА).

Учитывая особенности изобразительной деятельности детей с ДЦП 5- и 6-летнего возраста, выделяют пять основных направлений при обучении детей рисованию, лепке, аппликации:

- Воспитание эмоционального отношения к процессу изображения и его результатам; работа над выразительностью рисунка, лепки, аппликации.

- Работа по совершенствованию у детей тонкой ручной моторики и зрительно-двигательной координации.

- Формирование графических образов изображаемых предметов и преодоление шаблонных изображений.

- Развитие восприятия и представлений детей о предметах и явлениях окружающей среды.

- Развитие регулирующей и планирующей функции речи.

Система работы по развитию у дошкольников с детским церебральным параличом и нарушениями ОДА тонкой ручной моторики включает в себя кистевую и пальцевую гимнастики, упражнения на выполнение движений в заданном ритме; упражнения на удержание позы и на переключение поз; графические упражнения в альбомах и тетрадях и т. д.

В современных условиях, связанных с качественным изменением состава детей в детских садах и общеобразовательных школах, возникла необходимость поиска нетрадиционных путей организации коррекционно-образовательного процесса уже в дошкольном возрасте. Одним из таких эффективных направлений по подготовке детей с ДЦП и нарушениями ОДА к письму является самомассаж рук. Эта методика учит детей самостоятельно делать себе массаж предплечья, кистей и пальцев рук. Под воздействием несложных массажных упражнений достигается нормализация мышечного тонуса, происходит стимуляция тактильных ощущений, а также под воздействием импульсов, идущих к коре головного мозга от двигательных зон к речевым, более благоприятно развивается речевая функция.

Самомассаж мышц предплечья, кисти и пальцев обеих рук улучшает координацию произвольных движений, восстанавливает ослабленные мышцы, помогает снять излишнее напряжение. Специальные упражнения по самомассажу способствуют вниманию, произвольному переключению движений (торможению ненужных и активизации необходимых). Это, в свою очередь, поможет детям старшего дошкольного возраста направить внимание не столько на техническую сторону письма, сколько на контроль выполненной работы.

При обучении детей самомассажу используются массажные движения по ладоням, кистям и предплечьям обеих рук: поглаживание, растирание, легкое надавливание кончиками пальцев при массировании, легкое пощипывание, похлопывание, сгибание и разгибание пальчиков (как всех вместе, так и поочередно).

Используются следующие упражнения:

- катание одного грецкого ореха или шарика (при усложнении – используем два);
- катание ребристого карандаша, как по внутренней, так и по тыльной сторонам руки, имитация скатывания колобка, палочек (как в лепке);
- сжатие резиновых игрушек разной плотности и т. д.

Для детей старшего дошкольного возраста самомассаж рекомендуется выполнять 2–3 раза в день (не только на занятиях с дефектологом в детском саду, но и дома), причем начинать учебную деятельность полезно именно с массажа. Можно использовать его в качестве физкультминутки на занятиях, прогулке и пр. Старшие дошкольники выполняют самомассаж по 5–10 минут. Используется от 3 до 5 упражнений, между которыми необходимо проводить расслабление мышц рук. Каждое упражнение выполняется 8 раз: по 4 раза для правой и левой руки.

Все массажные движения выполняются по направлению к лимфатическим узлам: от кончиков пальцев к запястью, от кисти к локтю. После каждого упражнения следует делать расслабляющие поглаживания или встряхивание рук. На начальном этапе, выполняя движения, нужно проговаривать действия. Затем взрослый делает самомассаж рук вместе с детьми, пока-

зывая на себе. Потом дети выполняют упражнения по словесной инструкции взрослого. На более поздних этапах, когда дети уже хорошо их усвоили, можно использовать прием показа упражнений не воспитателем или дефектологом, а кем-то из детей. Можно подключать хоровое проговаривание прямого и обратного счета и др.

Начинать самомассаж следует с прогревающих движений, так как согревание делает мышцы более податливыми, помогает избежать болевых ощущений. Самомассаж делается на обеих руках попеременно. Выполнение упражнений можно сопровождать короткими четверостишиями или счетом на «раз, два, три, четыре» для каждой руки, или использовать музыкальное сопровождение.

Успешность обучения детей с детским церебральным параличом и нарушениями опорно-двигательного аппарата в школе во многом зависит от уровня подготовки руки ребенка к обучению письму, от сформированности у них графомоторных навыков. Эти дети, если с ними не проводилась коррекционно-развивающая работа, не готовы к школьному обучению по своим умениям и навыкам (в том числе и графомоторным), личностной незрелости, а, следовательно, они испытывают значительные трудности в обучении.

У детей с ДЦП и нарушениями ОДА отмечаются: снижение работоспособности и быстрая утомляемость, плохо развитая общая и мелкая моторика, нарушение координации движений.

Все это обязывает специалистов и педагогов организовать коррекционно-развивающую работу с детьми старшего дошкольного возраста с детским церебральным параличом и нарушениями опорно-двигательного аппарата, направленную на формирование графомоторных навыков и подготовку руки к школьному обучению.

Процесс подготовки таких дошкольников к обучению письму не должен быть механической тренировкой. Это должна быть система осознанной, творческой работы каждого ребенка во всех видах игровой и учебной деятельности, во всех познавательных областях в процессе НОД (математические представления, изобразительная деятельность, музыка, физическая

культура и других), во всех режимных моментах (одевании на прогулку, дежурства по столовой и в уголке природы, мытье рук и т. д.).

Вся работа по подготовке детей с детским церебральным параличом и нарушениями опорно-двигательного аппарата включает в себя четыре основных направления:

- Развитие руки.
- Подготовка к технике письма.
- Упражнения в аналитико-синтетической деятельности.
- Формирование элементарных графических умений.

Вся коррекционно-развивающая работа с детьми дошкольного возраста с детским церебральным параличом и нарушениями опорно-двигательного аппарата, направленная на повышение уровня сформированности графомоторных навыков, более эффективна по сравнению с традиционными подходами подготовки детей к школе, если она проводится систематически на протяжении 2–4 лет.

В заключение хочется сказать, что трудности формирования графо-моторных навыков у детей с ДЦП отмечаются специалистами разного профиля, это неоспоримый факт. Пропедевтический период является значимым условием предупреждения нарушений письменной речи у детей с церебральным параличом. Большинство приемов развития манипулятивной функции, формирования графических навыков, повышения двигательной активности дополняют традиционные технологии обучения и одновременно решают задачи здоровья сбережения.

Предложенная в личном опыте система коррекционной работы по формированию графомоторных навыков при подготовке детей к школьному письму, рекомендуется для практического применения дефектологам, логопедам и воспитателям детских дошкольных учреждений. Богатый практический материал, представленный в работе, может использоваться ими как дидактические упражнения по развитию мелкой моторики на различных этапах процесса непосредственно образовательной деятельности, а также в совместной и индивидуальной деятельности специалиста с детьми или в самостоятельной свободной деятельности дошкольников.

Педагогические приемы формирования классного коллектива

Социально-педагогический аспект развития и воспитания подрастающего поколения в условиях школы-интерната непосредственно связан с проблемой формирования классного коллектива. Актуальность данной проблемы не теряется и по сей день. Это можно объяснить несколькими основными причинами. Так, например, массовое внедрение компьютерных технологий, Интернета, компьютерные игры приводят к тому, что дети большую часть времени проводят не в общении друг с другом, а в общении в виртуальном мире. Ввиду этого теряются навыки межличностного взаимодействия, притупляется восприятие другой личности в эмоциональном и ценностном отношении.

Воспитание в коллективе, для коллектива и через коллектив являлось основополагающим положением современной теории воспитания. В настоящее время, когда не только провозглашается, но и делается попытка реализации идей личностно ориентированной педагогики, многие или перестали говорить о проблемах формирования детского коллектива. Но и сейчас коллективное воспитание – одно из общих направлений воспитательной работы. За рубежом идея совместной жизнедеятельности детей всегда являлось и является актуальной, но там не используется понятие «коллектив» и акцент делается на социально-психологические аспекты внутригрупповых отношений. Человек – существо социальное, и начиная с малых лет, он должен жить совместно с другими людьми, вступать с ними во взаимодействие и сотрудничество. Этому можно научиться только в групповом общении и взаимодействии, как бы оно не называлось.

Одной из важнейших задач классного руководителя является единение и сплочение семьи, становление взаимопонимания родителей и детей, создание благоприятных и комфортных условий для развития ребенка в семье и школе. Успешное ее решение возможно, если в основе воспитательной работы заложена идея сотрудничества педагога, родителей и детей. Для

детей родители являются авторитетом, поэтому совместная деятельность сближает и сплачивает коллектив. Чтобы помочь родителям стать для учеников помощником и другом, наставником в формировании дружного детского коллектива, в своей работе ставила такие цели:

- воспитание у детей миролюбия, понятия и понимания других людей, умения позитивно с ними взаимодействовать;
- воспитание у ребят умения жить в коллективе и считаться с общественным мнением, взаимодействовать при решении проблем в коллективе;
- воспитание умения терпимо относиться к особенностям поведения людей, стремиться оказывать помощь и быть готовым ее принимать;
- формирование традиций классного коллектива.

Наши родители стали хорошими союзниками в делах больших и малых. Организовывали поездки на природу, тематические экскурсии, походы. Постепенно стали складываться традиции коллектива: отмечать день рождения коллектива, осенний и весенний пикники, концерты для VIP-персон, выпуск тематических стенгазет, совместные праздники, вечера с участием родителей и т. д.

Но в классе каждый боролся за лидерство. Когда обсуждали какое-либо дело, старались перебивать друг друга, навязывать свое мнение, в классе стоял такой шум! Следовало найти такой педагогический прием, который позволял бы взаимодействовать коллективу по определенным требованиям. В арсенале моего педагогического опыта имелась методика проведения «свечи». И с 8 класса ключевым мероприятием стало проведение «Тематической свечи», которое проходило 1 раз в месяц. С целью создания особой атмосферы, придумали правила: все сидят по кругу; ведущий зажигает безопасную свечу в центре стола; говорить нужно в полголоса; не перебивать говорящего; если идея или предложения понравились – не хлопать, а одобрять шарканьем в ладоши; участники передают предмет (любой талисман) по кругу, когда нужно соблюдать очередность высказываний. Возникли разные способы завершения свечи (передача друг другу положительной энергетики, импульса, загадывание желания, постановка ближней или дальней цели. Одобрения

типа «Мы лучшие!», «У нас все получится!» и т. д.). Таким образом, создается романтическая, таинственная атмосфера. Воспитанники научились прислушиваться друг к другу, сформировались конкретные правила, которые объединили коллектив. Такая форма проведения классных часов имеет большое воспитательное значение – нет нотаций, все равны. Дети раскрываются, доверяют друг другу и наставнику-педагогу. Учитываются интересы каждого, учащиеся учатся слушать и слышать. Поднимаются и решаются любые проблемы и вопросы.

Использование методики С. Г. Молчанова «Формирование и оценивание социальных компетенций в образовательном учреждении» способствовала развитию таких качеств, которые помогли становлению и формированию личности воспитанников. Каждый воспитанник ставил перед собой цель: соответствовать современной личности, то есть развивать в себе такие качества личности, которые недостаточно сформированы. Любая идея, инициатива поддерживалась, обрабатывалась и осуществлялась. Системная, поэтапная работа с коллективом позволили достичь поставленной цели.

Подросткам свойственны такие качества, как быть значимыми, особыми. Нашли очень хорошую программу в открытых источниках информации, которая называется «Фиолетовый браслет, или Как изменить жизнь за 21 день?». Этой программой мы заразили многих в школе, когда всем классом стали носить фиолетовый браслет. Результат превзошел все ожидания. Участники программы узнали себя совершенно с другой стороны.

Некоторым воспитанникам хотелось быть успешным во всем: и в учебе, и во внеклассных делах, и в конкурсах, и в олимпиадах. Как стать успешным? Ответить на вопрос помогли аудио лекции Евгения Дейнеко, известного психолога среди успешных бизнесменов в России. Он рекомендует «Пять правил успешного человека». Учитывая особенности детей с ОВЗ, содержание правил немного пришлось изменить, но смысл сохранить.

Никогда не ври. Учись жить честно.

Во всем найди только положительное.

Благовари за все хорошее и даже за плохое.

Научись радоваться жизни.

Займись своим здоровьем.

Хочется поделиться еще одной находкой, которая очень помогла подросткам работать над собой. Это психологическая игра «Черный и белый стул». Такая игра проводится в коллективе, когда воспитанники доверяют друг другу, дорожат мнением сверстников, не обижаются, воспринимают критику и понимают юмор.

Смысл игры заключается в том, если участник садится на белый стул, то одноклассники о нем говорят только хорошее, свойственное ему. Если же садится на черный стул, то объективно называют недостатки, то есть отрицательные особенности. Участник делает вывод, над чем необходимо ему работать. Дети дорожили мнением коллектива и сверстников. Значительно возросла успеваемость, активность, ответственность.

В 9 классе наш класс стал лидером в школьном активе, организатором общешкольных мероприятий. Возросла творческая активность подростков. С огромным желанием учащиеся занимались в театральном коллективе «Сказка» под руководством педагога дополнительного образования Елены Александровны Никитенко. Участвовали в различных конкурсах, олимпиадах и занимали призовые места. Научились уверенно вести себя на сцене. Ответственно относиться к порученному делу, дорожить честью коллектива и школы. Среди воспитанников есть спортсменка, член команды России по легкой атлетике среди детей с ОВЗ. Многократный чемпион России, рекордсмен, победитель Первенства мира на 100 и 200 метров. В 2015 году экстерном окончила нашу школу. В настоящее время продолжает обучение в институте и продолжает заниматься спортом.

Учащиеся любого возраста испытывают потребность в эффективном коммуникативном взаимодействии. Воспитатель, классный руководитель, родители играют большую роль в формировании коммуникативных навыков учащихся. Широкая внеурочная деятельность – важное условие для формирования коммуникативной культуры.

Мои воспитанники закончили в 2016 году школу, но мы сохраняем наши традиции, не оставляем без внимания одноклас-

сницу Настю, которая по состоянию здоровья никуда не поступала, отмечаем за чашкой чая дни рождения, делимся хорошими новостями, радуемся успехам одноклассников и педагогов, если возникают жизненные проблемы, то поддерживаем друг друга советами, оказываем реальную помощь.

Е. А. Куликовских

Интерактивные технологии межпредметной интеграции на уроках естественно-научного цикла

Система образования в настоящее время переживает этап реформирования, связанный с изменением содержания, поиском оптимальных способов и технологий обучения, способных удовлетворить возрастающие требования личности и государства.

Назрела потребность в разработке новой модели выпускника школы, акцентирующей внимание на приобретении опыта самостоятельной деятельности, формирования готовности к дальнейшему обучению и социальной адаптации.

Процессы в сфере образования отражают изменения всей системы на государственном и общественном уровнях. Образование должно стать основой нормальной жизни общества. Сущность и цель современного образования – развитие общих способностей личности и ее универсальных способов деятельности средствами учебных предметов. В этой связи изменяется роль учителя в школе. Он перестает быть для учащихся основным источником знаний и превращается в организатора их деятельности. Изменяются ценности образования. Для успешной социальной адаптации человека в современном информационном обществе ему нужны не только глубокие научные знания, но и умение творчески применять их на практике, в повседневной жизни.

Для прочного усвоения знаний по тому или иному предмету требуется сформировать позитивное отношение, интерес учащихся к изучаемому материалу. Интересный, знакомый и лич-

ностно значимый материал обычно воспринимается ими как менее трудный. Поэтому перед педагогом стоит задача организовать учебный процесс так, чтобы он стал познавательным, творческим процессом, в котором учебная деятельность учащихся становится успешной, а знания востребованными в свете внедрения стандартов второго поколения и соответствия учебных программ уровню ФГОС.

И на данный момент интегрированные уроки играют не маловажную роль в восприятии материала школьниками в комплексе. Учащиеся рассматривают одну и ту же тематику комплексно по всем предметам одновременно и понимают значимость наук.

Интеграция знаний может обозначаться одним из путей повышения эффективности обучения в целом, и уровня познавательной активности в частности. Проблема реализации интегрированных уроков достаточно актуальна.

«Интеграция – это глубокое взаимопроникновение, слияние, насколько это возможно, в одном учебном материале обобщенных знаний в той или иной области» [2].

Традиционно, понятие «интеграция» может иметь два значения:

а) создание у учеников целостного представления об окружающем мире (исходя из такого раскрытия этой категории, интеграция рассматривается как цель обучения);

б) нахождение общего фундамента взаимопроникновения знаний (в таком понимании интеграция является средством обучения) [2; 5].

Интерактивная модель своей целью ставит организацию комфортных условий обучения, при которых все ученики активно взаимодействуют между собой. Использование учителем именно этой модели обучения на своих уроках говорит о его инновационной деятельности. Организация интерактивного обучения предполагает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, общее решение вопросов на основании анализа обстоятельств и ситуации, проникновение информационных потоков в сознание, вызывающих его активную деятельность. Понятно, что структура интерактивного урока будет отличаться от структуры обычного урока, это также тре-

бует профессионализма и опыта преподавателя. Поэтому в структуру урока включаются только элементы интерактивной модели обучения – интерактивные технологии, то есть конкретные приемы и методы, позволяющие сделать урок необычным и более насыщенным, и интересным.

Получается, что интерактивное обучение состоит в том, чтобы дать детям возможность сделать что-то, проверить свои работы и на основе анализа решить, что же делать дальше.

Интегрированным уроком называется любой урок со своей структурой, если для его проведения привлекаются знания, умения и результаты анализа изучаемого материала методами других наук, других учебных предметов.

Для того чтобы интегрированный урок прошел качественно и с результатом, необходимо продумать тему, которую можно рассмотреть с точки зрения нескольких предметов и доказать актуальность взаимосвязи наук в единое целое, чтобы у учащихся была комплексная картина. Обязательно должно быть проблемное обучение, сочетание индивидуальных и групповых форм работы с практической деятельностью. Очень важно не забывать про учет возрастных психологических особенностей обучающихся и их ориентацию на здоровый образ жизни.

В настоящее время система интегрированных уроков для коррекционных школ и классов не отработана и не работает в полном объеме. В нашей школе учатся дети с ДЦП и задержкой психического развития, то есть у учащихся низкая работоспособность, различные виды памяти: краткосрочная и долгосрочная, слабо развито мышление, быстрая утомляемость, слабая усидчивость. И у таких детей наблюдается пониженный интерес учебе, низкая мотивация, снижение интереса к жизни и окружающему миру, они считают себя ущербными. Детки не видят, что надо применять знания, полученные на одном уроке в другом по этой же теме. У них вопрос, что и здесь надо им применять знания, полученные совершенно на другом уроке. Ведь мы знаем, что в мире все взаимосвязано и по закону диалектики: ничего никуда не исчезает, а лишь переходит из одного вида в другой. Поэтому все науки взаимосвязаны, то есть все идет на сравнении. В данном случае мы

говорим, как раз про интеграцию предметов: где все вопросы взаимосвязаны.

И мы пришли к мысли попробовать объяснить всю связь окружающего мира в системе интегрированных уроков, тем самым попробовать снять напряжение, развить интерес к учебе и наукам в комплексе, путем переключения внимания на разные формы деятельности одновременно в нескольких науках на одном уроке.

Я совместно с педагогами предметов естественного цикла проводила серию интегрированных уроков по обобщению тем (например, по теме «Вода», «Горение», «Физиокабинеты» и т. д.).

Здесь можно проверить всю глубину знаний учащихся и связь данной темы по всем наукам – составить общую картину данной темы. Ребята делятся на группы, где им необходимо подтвердить и отстоять свою точку зрения. По команде учителя происходит смена партнеров по кругу (как карусель), дискуссия продолжается, а ее участникам необходимо подбирать новые контраргументы. В итоге ученики отшлифовывают свою систему аргументов и приобретают опыт общения с разными партнерами. Еще один этап карусели в заключение урока – ответы на вопросы, можно это сделать как домашнее задание для детей, и они приносят уже готовые вопросы к этому этапу урока – тогда учащийся, который правильно ответил на вопрос автора, получает от него жетон. В конце подводят результат: у кого больше жетонов, тот победитель.

Также на уроке проводят и групповую форму работы – каждая группа получает четкое задание и инструкцию к нему. При этом учитель должен помогать в организации работы групп, не привлекая на себя особого внимания.

В конце урока четко видно, как у детей начинает складываться обобщенная картинка темы по всем предметам в комплексе. И они уже понимают, что можно соединить все свои знания по разным предметам воедино. У учащихся включаются различные виды деятельности. Дети активно включаются в проблемные задачи, которые можно решить практической деятельностью. Дети, которые стесняются высказываться на обычных уроках, здесь работают активно.

Процесс интеграции – это перспективный шаг на пути модернизации образования, ведущий к созданию предпосылок в формировании современного целостного представления об окружающей действительности, имеются богатые возможности для установления межпредметных связей как основы интегративного изучения тем.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Избранные психологические произведения / Л. С. Выготский. – М., 1956.
2. Михайлова, О. С. Интеграция как методическое явление / О. С. Михайлова // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок», 2004/2005 учебный год. – ИД «Первое сентября».
3. Подласый, И. П. Основы коррекционной педагогики / И. П. Подласый. – М. : Владос, 2000. – 98 с.
4. Соловьев, И. М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей: Сравнение и познание отношений предметов / И. М. Соловьев. – М. : Просвещение, 1966. – 279 с.
5. Щербакова, С. Г. Проблема интеграции в школе [Электронный ресурс] / Щербакова, С. Г. // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – ИД «1 сентября». – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/415794/>.
6. Шматко, Н. Д. Для кого может быть эффективным интегрированное обучение / Н. Д. Шматко // Дефектология. – 1999. – № 2. – С. 49–56.
7. <http://pandia.ru/text/78/335/860.php>.

И. В. Калинина

Развитие тонкой моторики рук у детей с задержкой психического развития

Известно, что у многих детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР) при неврологическом и нейропсихологическом исследовании обнаруживаются легкие и латентные формы двигательных нарушений, которые являются

следствием раннего органического повреждения головного мозга. Однако даже негрубая дисфункция двигательной сферы без своевременных и целенаправленных коррекционных воздействий может привести к вторичному недоразвитию более сложных и дифференцированных движений и действий, что отрицательно сказывается на становлении навыков письма, рисования, конструирования и других форм ручной деятельности ребенка.

Изменение (повышение или понижение) мышечного тонуса обуславливает истощаемость и утомляемость мышц кистей рук. Недостаточная дифференцированность иннервации мышц пальцев и кистей рук делает движения неловкими, препятствуют их согласованности и плавности. В связи с этим ребенок не может длительное время удерживать карандаш или ручку, по мере нарастания утомления его движения становятся неточными, крупноразмашистыми либо слишком мелкими. Нередко указанные нарушения сочетаются с расстройствами зрительно-двигательной координации. В таких случаях письмо ребенка отличается не только плохой каллиграфией, но и неправильным воспроизведением графического образа букв. Недостаточность слухового восприятия и трудности фонетико-фонематического анализа в сочетании с имеющимися нарушениями слухозрительно-двигательной координации ухудшают работу каждой из взаимодействующих функций.

Таким образом, даже при отсутствии грубых моторных и сенсорных нарушений нестабильность психического тонуса и функциональная незрелость каждого из звеньев сложной многокомпонентной функции препятствуют автоматизации всех школьных навыков, прежде всего письма и чтения.

При определении системы работы по коррекции двигательных нарушений следует учитывать, что личностная незрелость ребенка с ЗПР проявляется в несформированности учебной мотивации, слабости волевых установок, эмоциональной лабильности. Стойкие неудачи при попытках воспроизвести нужное движение или действие могут привести к отказу от занятий. Поэтому любое занятие надо предлагать ребенку в игровой форме, которая вызовет у него не только интерес, но и за счет

положительной эмоциональной стимуляции будет способствовать повышению психического тонуса, а следовательно, и улучшению работы в целом.

Отмечено, что нарушение целенаправленности и произвольности движений и действий у детей с ЗПР связано также с незрелостью регулирующей функции речи.

Выполнение упражнений под команду взрослого либо в сочетании с собственной речью (аутокоманды) приводит к усилению речевого контроля за точностью реализации программы целостного действия. Например, при воспроизведении серийного движения на переключение с одной позы на другую ребенок проговаривает: «Зайчик, пальчик, зайчик, пальчик»; при рисовании графических элементов: «Башня, крыша, башня, крыша». Однако важно учитывать нарушение речевой моторики, при которых включение речи может не улучшить, а, наоборот, ухудшить выполнение серийных движений. Следовательно, в подобных случаях использование аутокоманд нецелесообразно.

В нашем классе, для детей с ЗПР, регулярно проводится работа по развитию и совершенствованию тонкой моторики кистей и пальцев рук. Весь комплекс упражнений можно разделить на три составляющие: 1) пальцевая гимнастика; 2) работа в тетрадях – отработка элементарных графических навыков; 3) упражнения для пальцев и кистей рук с использованием различных предметов.

Пальцевая гимнастика проводится в течение 3–5 минут в начале занятия либо в его середине в форме физкультминутки.

Начинается она с разминки пальцев рук – сжимания в кулак и разжимания пальцев. Движения производятся одновременно двумя руками под счет «Раз-два! Раз-два!». Для этого упражнения можно использовать резиновые игрушки. Повторяется оно 5 раз.

Затем следуют упражнения на расслабление пальцев и кистей рук: «Погладим котенка» – плавные движения, имитирующие соответствующие действия; выполняются сначала одной, потом другой рукой (от 3 до 5 раз).

«Веселые маляры» – синхронные движения кистей обеих рук вверх-вниз с одновременным подключением кистевого запястья (3 раза), затем – влево-вправо (3 раза).

«Курочка пьет воду» – исходное положение (далее – ИП): локти опираются на стол, пальцы сложены в виде клюва; ритмичные наклоны рук вперед с подключением кистевого замаха.

«Качаем лодочку» – ИП: пальцы сложены вместе; плавные движения кистей рук в горизонтальном направлении.

«Веселый оркестр» – имитация игры на различных музыкальных инструментах. Далее даются задания на удержание позы кисти руки: «Зайчик». ИП: рука опирается на локоть; выпрямляются и разводятся в стороны указательный и средний пальцы, остальные пальцы зажаты в кулак.

«Кольцо». ИП: то же; большой и указательный пальцы соединяются в кольцо, остальные пальцы выпрямляются и разводятся в стороны.

«Гусь». ИП: то же; большой и указательный пальцы распрямляются и соединяются в виде клюва, остальные пальцы зажаты в кулак.

«Коза-дереза». ИП: пальцы тренируемой руки зажаты в кулак; выпрямляются указательный палец и мизинец. На начальном этапе работы действия сопровождаются подсказкой: «Идет коза рогатая за малыми ребятами, кто каши не ест, молока не пьет – забодает, забодает...»

На первых занятиях все упражнения выполняются в медленном темпе. Учитель следит за правильностью позы кисти руки и точностью переключений с одного движения на другое. Можно помогать детям принять необходимую позу, позволить поддерживать и направить свободной рукой положение другой руки. Важно, чтобы указания педагога были ясными, четкими, содержали элементы одобрения, оценки действий детей. Например, «Положим правую руку на стол перед собой, левую поставим на локоть. Сейчас пальчики левой руки покажут нам зайчика. Молодцы! Посмотрите, какие у всех получились хорошие зайчики с ровными, красивыми ушками! А теперь сделаем «козу-дерезу». «Если у кого-нибудь не получается, помогите себе другой рукой. Вот молодцы! Пусть наша коза пободается. Хорошо». И т. п.

Постепенно задания усложняются, уже на втором месяце обучения можно приступить к работе двумя руками одновременно.

Упражнения на удержание позы могут проводиться на разных уровнях сложности: по подражанию, по речевой инструкции. Сначала словесная инструкция сопровождается показом, т. е. дети работают по подражанию. Затем степень их самостоятельности увеличивается – показ устраняется и остается только словесная инструкция.

Упражнения, состоящие из серии последовательных движений, предполагают следующие задания: «Пальчики поздоровались» – упражнение может выполняться либо одной рукой, либо обеими руками. В первом случае ИП: рука опирается на локоть; кончик большого пальца поочередно прикасается к другим пальцам. Во втором случае ИП: обе руки опираются на локти; ладони обращены друг к другу, кончики пальцев поочередно соприкасаются.

«Зайчик – кольцо» – упражнение, основанное на переходе из одной позиции в другую. Эти изменения позиции могут отрабатываться сначала одной, затем другой рукой, а в дальнейшем обеими руками вместе.

«Ладонь – кулак» – кисть руки опускается на стол ладонью вниз, затем сжимается в кулак. При одновременном движении двумя руками упражнение выполняется в симметричном (правая рука – «кулак», левая рука – «кулак») и ассиметричном (правая рука – «кулак», левая рука – «ладонь») режимах. Усложнение задания достигается также за счет увеличения числа переключений и ускорения ритма.

Важное место в работе по развитию тонкой моторики детей с ЗПР занимает ритмическая организация движения, оказывающая положительное влияние на совершенствование слуходвигательной и слухозрительно-двигательной координации движений. Достигается это в упражнениях, суть которых состоит в том, что ребенок должен произвести движениями определенный двигательный рисунок в виде единой плавной «кинетической» мелодии. Такими движениями могут быть хлопки, постукивания деревянной палочкой по столу и т. п. Эти задания выполняются при совместном действии взрослого и ребенка, по показу, по слуховому восприятию (с использованием технических средств). Эмоциональная стимуляция и смысловая организация этих действий

осуществляется с помощью речевых команд. Дальнейшее развитие целенаправленности в организации движений и действий происходит при воспроизведении движений, цель которых – выработка навыка произвольных движений с отказом от двигательных стереотипов. Начинаются такие задания с простейших инструкций: «Я хлопну один раз – ты поднимешь одну руку; я хлопну два раза – ты поднимешь две руки». Затем предлагают задания, предусматривающие более сложный выбор: «Я стукну в бубен один раз – ты поднимешь красный флажок (левую руку), я стукну два раза – ты поднимешь синий флажок (правую руку)». В этой работе может использоваться материал описанных выше упражнений: «Я стукну один раз – ты сделаешь «зайчика», я стукну два раза – ты сделаешь «колечко» и т. д.

Отдельно следует остановиться на графических работах в альбомах и тетрадах. Этот вид заданий способствует лучшей ориентировке в условиях двумерного пространства листа бумаги и готовит руку ребенка к обучению письму. Важно, чтобы графические задания имели образно-смысловую значимость, потому для рисования выбираются такие объекты как волны, радуга, клубы дыма, чешуйки у рыб. Одним из видов графических заданий является дорисовывание недостающих деталей у цветов и предметов, обводка лекал заштриховка и раскрашивание контурных изображений, картинок в альбомах для раскрашивания.

В такой работе не может быть жестко заданной схемы действий и их последовательности, но тем не менее предусматривается постепенный переход к работе по заданной схеме действий и их последовательности, но тем не менее предусматривается постепенный переход к работе по заданной схеме действия, например, «Нарисуй волны, большие и маленькие, три большие волны и три маленькие». Детям предлагаются для дорисовывания орнаменты и лабиринты с постепенным нарастанием сложности.

Хорошо зарекомендовала себя разнообразная предметная деятельность, а именно: застегивание и расстегивание пуговиц, шнурование ботинок, шнуровка на специальных рамках, нанизывание колец на тесьму, сортировка монет, перебор

крупы и т. д. Необходимо приобрести для класса и посоветовать купить родителям разные виды мозаик и конструкторов, работа с которыми также способствует развитию моторной умелости и совершенствованию конструктивных навыков у детей.

В процессе тренировки отдельных компонентов ручной моторики (тонус, сила, точность движений кинестетический и динамический праксис) у детей с ЗПР совершенствуется произвольное внимание, развиваются навыки контроля и планирования целостного действия. Совместная работа с педагогом и одноклассниками создает благоприятные условия для формирования учебной мотивации, готовит ребенка к дальнейшему обучению в школе. Здесь было бы уместно вспомнить выражение Н. А. Бернштейна, который писал в 1947 г. «Представление, что при любом двигательном тренинге... упражняются не руки, а мозг, вначале казалось парадоксальным и лишь с трудом проникало в сознание педагогов». Мы надеемся, что творчески работающий педагог, опираясь на общие положения и рекомендации, изложенные в статье, сумеет самостоятельно организовывать работу по развитию мелкой моторики у детей с ЗПР, учитывая тесное взаимодействие двигательной сферы со всеми психическими процессами эмоциональными особенностями аномального ребенка.

Список литературы

1. Дауленскене, Ю. И. Неврологический анализ неуспевающих детей массовых школ : дис. ... канд. мед. наук / Ю. И. Дауленскене. – М., 1973.
2. Демьянов, Ю. Г. Клинико-психологическое исследование детей с затруднениями усвоения элементарных школьных навыков : дис. ... канд. мед. наук / Ю. Г. Демьянов. – Л., 1971.
3. Лубовский, В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей / В. И. Лубовский. – М., 1978.
4. Марковская, И. Ф. Задержка психического развития церебрально-органического генеза : дис. ... канд. мед. наук / И. Ф. Марковская. – Л., 1982.

Психолого-педагогическая коррекция и развитие младших школьников с расстройством аутистического спектра в условиях сенсорной комнаты

В своей публикации хочу поделиться опытом работы педагога-психолога по сопровождению младших школьников с расстройством аутистического спектра в условиях сенсорной комнаты.

Проблемы аутичных детей предполагают четкое понимание того, что одним из главных в реабилитации должно быть психологическое сопровождение, которое заключается в психологической коррекции, складывающейся из контакта с взрослыми, смягчения сенсорного и эмоционального дискомфорта, страхов, обучения навыкам взаимодействия, формирования целенаправленного поведения, преодоления отрицательного поведения (агрессии, негативизма, расторможенности влечений).

Метод сенсорной интеграции, который в основном используют педагоги-психологи, удовлетворяет потребность ребенка в осознании себя и окружающего предметного мира, обеспечивает развитие зрительно-моторной координации, познавательных, сенсорных умений. Коррекционно-развивающая работа в данном направлении иллюстрируется комплексом специальных игр и упражнений.

Терапия с помощью сенсорной интеграции основывается на предположении, что ребенок либо чересчур возбужден, либо недостаточно возбужден окружающей обстановкой. Таким образом, цель сенсорной интеграции – совершенствовать способность мозга обрабатывать сенсорную информацию, таким образом, что ребенок начинает лучше общаться в повседневной жизни.

Примеры сенсорной интеграции:

– Танец под музыку (слуховая система, музыкальная и арт-терапия, видеорелаксация).

– Игра в мозаику, ходьба по тактильной тропе (тактильные ощущения).

- Ползание в «мягкой бочке» (ориентация в пространстве).
- Прикосновение к раскачивающимся волокнам фиброоптического душа, шарикам воздушного бассейна (зрительно-тактильная координация) и т. д.

При проведении коррекционно-развивающих занятий в сенсорной комнате, педагоги-психологи совмещают 2 варианта комплектации оборудования:

1. Темный вариант (видеорелаксация, музыкальная терапия, упражнения, снижающие эмоциональную напряженность и тревожность).

2. Светлый вариант (активные двигательные упражнения, развитие моторики и тактильной чувствительности, игротерапия).

По классификации О. С. Никольской, все разнообразие детей с ранним детским аутизмом может быть условно отнесено к 4-м группам.

Основными критериями деления избраны характер и степень нарушений взаимодействия с внешней средой и тип самого аутизма.

У детей I группы речь идет об отрешенности от внешней среды, II – ее отвержения, III – ее замещения и IV – сверхтормозимости ребенка с окружающей его средой.

Первая группа. Дети не развивают активной избирательности в контактах со средой и людьми, что проявляется в их поведении. Они практически не реагируют на обращение и сами не пользуются ни речью, ни невербальными средствами коммуникации, их аутизм внешне проявляется как *отрешенность от происходящего*.

Вторая группа включает детей, находящихся на следующей по тяжести ступени аутистического дизонтогенеза. Дети имеют лишь самые простые формы активного контакта с людьми, используют стереотипные формы поведения, в том числе речевого, стремятся к скрупулезному сохранению постоянства и порядка в окружающем. Их аутистические установки уже выражаются в активном негативизме, а аутостимуляция как в примитивных, так и в изощренных стереотипных действиях – активном избирательном воспроизведении одних и тех же привычных и приятных впечатлений, часто сенсорных и получаемых самораздражением.

Третья группа. Дети имеют развернутые, но крайне косные формы контакта с окружающим миром и людьми – достаточно сложные, но жесткие программы поведения (в том числе речевого), плохо адаптируемые к меняющимся обстоятельствам и стереотипные увлечения, часто связанные с неприятными острыми впечатлениями. Это создает экстремальные трудности во взаимодействии с людьми и обстоятельствами, аутизм таких детей проявляется как поглощенность собственными стереотипными интересами и неспособность выстраивать диалогическое взаимодействие.

Четвертая группа. Для этих детей произвольная организация очень сложна, но в принципе доступна. В контакте с другими людьми они быстро устают, могут истощаться и перевозбуждаться, имеют выраженные проблемы организации внимания, сосредоточения на речевой инструкции, ее полного понимания. Характерна общая задержка в психоречевом и социальном развитии. Трудности взаимодействия с людьми и меняющимися обстоятельствами проявляются в том, что, осваивая навыки взаимодействия и социальные правила поведения, дети стереотипно следуют им и теряются при неподготовленном требовании их изменения. В отношениях с людьми проявляют задержку эмоционального развития, социальную незрелость, наивность.

Дети первой и второй группы по клинической классификации относятся к наиболее типичным, классическим формам детского аутизма, описанным Л. Каннером.

Я представляю опыт работы с ребенком, которой 8 лет обучается по программе IV варианта, особенности развития и поведения которой можно условно отнести ко второй группе.

Внешние признаки обучающейся: напряжена и скована в движениях, но при этом демонстрируют стереотипные ауто-стимулирующие движения, может проявляться двигательное беспокойство, в том числе стереотипные прыжки, пронзительный крик и страх войти в кабинет

Речь – эхоталичная и стереотипная, со специфичной скандированностью. Контакт с ребенком чаще носил формальный характер, скорее «по поводу» предмета, а не с человеком. При

этом вмешаться в деятельность ребенка возможно было, подключившись к ее стереотипиям.

В мышлении проявляется манипулятивность, механичность, но при этом ребенок предпочитает самостоятельно классифицировать предметы по признакам (в данном случае – соотнесение с эталоном), дифференцирует цвета.

Зрительный контакт устанавливается таким образом: в ответ на просьбу «Посмотри на меня» в пределах 5 секунд задерживает взгляд. Имитирует основные, тонкие, произносительные движения в последовательности, действия с предметами. Узнает предмет по его значению, окружающие звуки, высказывает предпочтение или не предпочтение игре с предметами.

Цель программы индивидуальной работы с обучающейся: создание психологических условий для адаптации ребенка с нарушениями в эмоционально-волевой сфере.

Задачи:

- создание атмосферы безопасности, способствующей снижению тревожности в ситуации общения;
- обеспечение возможности использования тактильного контакта в общении;
- формирование мотивации к общению;
- развитие зрительно-моторной координации;
- развитие саморегуляции, самоконтроля.

Приемы работы с обучающейся

Данные задачи реализую с помощью следующих приемов.

Хождение по тактильной дорожке является любимым и увлекательным занятием для обучающейся. Ходьба по тропе ей необходима для развития тактильного восприятия, координации и профилактики плоскостопия. Выполняет упражнения самостоятельно, без напоминания.

Музыкальная и арттерапия. Обучающейся были свойственны бесцельные монотонные движения и раскачивания. И чтобы отвлечь ее от этого, я стала применять в работе музыкальную и арттерапию, а именно: видеорелаксацию с морской тематикой, любимый ее образ – дельфины, музыкальное сопровождение видео настроило девочку на выполнение ритмичных телодвижений. Я подключаюсь и пытаюсь син-

хронизировать ее движения и добавляю психогимнастические упражнения на снятие эмоциональной напряженности. Это занятие занимает большую часть времени нашей индивидуальной программы.

Переход к игре с «фибероптическим душем» выполняет по инструкции, самостоятельно перебирает волокна, держит их, обматывает вокруг рук и тела. Изменяющийся цвет и плавный его перебор привлекают внимание и успокаивают девочку

В игре с мозаикой уверенно и с хорошим темпом заполняет ячейки шариками, пытается конструировать различные фигуры (машинку, цветок и др.).

Обучающаяся испытывает большой интерес к передвижению в подвижных шариках сухого бассейна, выполняет релаксационные упражнения, имитирует плавательные движения.

В результате проведения игровых занятий мне удавалось изменить поведение обучающейся. Прежде всего, это выражается в отсутствии всякого опасения, смягчения сенсорного и эмоционального дискомфорта и мотивации к общению, взаимодействию.

Список литературы

1. Мамайчук, И. И. Помощь психолога детям с аутизмом / И. И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2007. – 287 с.
2. Морозова, С. С. Аутизм : коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах : пособие для учителя-дефектолога / С. С. Морозова. – М. : Владос, 2007. – 176 с.
3. Никольская, О. С. Аффективная сфера человека: взгляд сквозь призму детского аутизма / О. С. Никольская. – М. : Центр лечебной педагогики, 2000. – 272 с.
4. Никольская, О. С. Аффективная сфера как система смыслов, организующих сознание и поведение / О. С. Никольская. – М. : МГППУ, 2008. – 464 с.
5. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1976. – 304 с.
6. Янушко, Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия / Е. А. Янушко. – М. : Теревинф, 2004. – 136 с.

Саморегуляция при обучении детей с расстройствами аутистического спектра

Школьники с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС), к сожалению, имеют эмоциональные, когнитивные, личностные и коммуникативные нарушения, они (нарушения) не самым лучшим образом влияют на педагогический процесс и его результативность.

Разноплановые трудности с усвоением учебного материала, некоторые особенности поведенческого характера учеников с РАС могут вызывать у учителя отрицательные эмоции и даже формировать отрицательную реакцию, направленную на свой педагогический труд. Идея применения саморегуляции при обучении детей с расстройствами аутистического спектра состоит в том, что учитель может применить отдельные приемы, направленные на себя до того, как он зайдет в класс, настроит свой внутренний мир так, что учащиеся будут воспринимать учителя исходя из его педагогических установок.

Необходимо отметить, что проблема «сгорания» на работе (высокая педагогическая нагрузка, не только положительные эмоции, полученные в ходе педагогического труда) могут негативно влиять на учителя. Здесь применение отдельных приемов саморегуляции может быть направлено на поддержание хорошего настроения и высокой работоспособности педагога в том числе, когда он работает с детьми с РАС.

Отечественная педагогическая школа имеет значительные наработки в этой области. Так, еще в 1890 году известный исследователь Л. А. Токарский опубликовал статью «Гипнотизм в педагогике», в которой высказал идеи, связанные с использованием саморегуляции при образовании «трудных» молодых людей. Он указывал, что саморегуляция сопутствует в педагогике. Более того, саморегуляция дополняет имеющиеся педагогические воздействия и, что особенно важно, осуществляется в состоянии активном, бодрствовании.

Страстным поборником использования саморегуляции в педагогическом процессе был академик В. М. Бехтерев. Проводя

эксперименты по исследованию внушаемости, он приходит к интересным для нас выводам в отношении учебного процесса. Саморегуляция, по мнению Бехтерева, способствует реализации внушающего воздействия педагога на личность, усвоению изучаемого материала, повышает роль самостоятельной работы, непосредственно влияет на воспитание характера. И хотя саморегуляция не заменяет образовательного процесса, воспитательной работы, к ней стоит относиться с известным интересом.

Яркой иллюстрацией особой роли саморегуляции в педагогической практике являются взгляды А. С. Макаренко. Талантливый педагог-новатор практически реализовал принципиально новую систему обучения и воспитания. Он предложил подходить к методике педагогического воздействия с позиции взаимодействия внешних и внутренних факторов формирования личности. А. С. Макаренко разрабатывает специальные педагогические приемы сильного внушающего воздействия на ребят с «искривленным характером». Одним из таких приемов является «мгновенное воздействие, переворачивающее все желания человека, все его стремления» – метод взрыва. А. С. Макаренко был глубоко убежден, что его метод будет широко применяться в педагогической работе. Конечно, А. С. Макаренко не возводит саморегуляцию в ранг универсального средства, но для него это один из существенных компонентов целенаправленного педагогического воздействия.

Значительный вклад в развитие теории и практики педагогической саморегуляции внес К. С. Станиславский. «Система К. С. Станиславского» возникла не на голом месте. Изучая философское наследие йогов, К. С. Станиславский определил для себя, что имеющиеся достижения можно использовать для подготовки актеров. Важно то, что, убрав из такой теории мистицизм и религиозную практику, ученый и педагог К. С. Станиславский создал педагогическую систему, обучающую актерскому мастерству. Основанная на последовательных упражнениях система Станиславского позволяет вживаться в исполняемый на сцене образ, добиваясь в этом феноменальных результатов. Необходимо, по мнению К.С. Станиславского, развить чувство зала, сцены, самой игры.

И тогда, знаменитое «Не верю...» вызывает восхищенные аплодисменты. Необходимо отметить, что сам К. С. Станиславский неоднократно подчеркивал, что не хотел бы, чтобы его систему преподавали как, скажем, таблицу умножения. «Немногие, – говорил великий педагог, – могут претендовать на обучение этой психотехники». Важно отметить, что система Станиславского предполагает саморегуляцию, а только потом – результат – актер «внушает» свою игру зрителю. Беру на себя некоторую смелость сказать, что в педагогике возможно использование самой системы психотехники по К. С. Станиславскому для совершенствования практики саморегуляции, а может быть даже внушения во время работы с учащимися с РАС. Понятно, что не каждый педагог готов работать с детьми по системе Станиславского, более того, необходимо проведение значительного исследования этой проблемы. Но если в будущем кто-то из педагогов будет применять психотехнику Станиславского в работе с детьми с РАС, то можно предположить высокий результат в учебно-педагогическом процессе. Сегодня можно применять приемы театра Станиславского, а его театр – это игра, и если игра интересна участникам, то она захватывает и вовлекает в педагогический процесс всех, кто находится в учебном классе.

Исследователь Х. Линдемман в своей книге «Аутогенная тренировка: Путь к восстановлению здоровья и работоспособности» указывает на специальные упражнения, их всего шесть, которые позволяют осуществлять практику саморегуляции на личность в том числе с целью улучшения своего здоровья [2]. Я не являюсь последовательницей Линдеммана, но сама идея интересна. Если с помощью саморегуляции можно что-то менять у себя, то может быть стоит рекомендовать провести соответствующие исследования для детей с РАС.

В настоящий момент отечественная педагогическая практика отмечена возросшим интересом к проблеме педагогической саморегуляции. Исследования в этой области проводились А. М. Свядош, В. И. Решетниковым, Б. А. Ермолаевым, Б. И. Хачапуридзе, В. А. Бакеевым, В. Н. Куликовым, А. Г. Ковалёвым, Ю. В. Пахомовым, И. Е. Шварц и многими другими учеными. И всё же многочисленные работы по педагогической саморегуля-

ции сегодня могут лишь свидетельствовать о начале работы в этом направлении, особенно это касается работы с учащимися с расстройствами аутистического спектра.

В завершении можно рекомендовать создать на базе какого-либо учебного заведения лабораторию по изучению отдельных приемов саморегуляции выше перечисленных ученых с целью оптимизации учебной деятельности с детьми с расстройствами аутистического спектра. В случае получения положительного результата возможна дальнейшая целенаправленная работа в этой области.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Основные проблемы дефектологии / Л. С. Выготский // Собр. соч.: в 6-ти т. Т. 5. – М. : Педагогика, 1983.
2. Линдеман, Х. Аутогенная тренировка: Путь к восстановлению здоровья и работоспособности / Х. Линдеман. – М. : ФиС, 1985.
3. Никольская, О. С. и др. Аутичный ребенок: (пути помощи) / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М. : Теревинф, 1997.
4. Шульц, И. Аутогенная тренировка / И. Шульц. – М. : Медицина, 1985.
5. Теория и практика аутогенной тренировки / под ред. В. С. Лобзина. – Л. : Медицина, 1980.

С. А. Полулях

Особенности преподавания истории в специальных (коррекционных) классах VIII вида

Через несколько лет обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья и обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальные нарушения) 7–9 классов, начнут учиться по новому федеральному государственному образовательному стандарту образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), кото-

рый вступил в силу с 1 сентября 2016 года. Стандарт направлен на обеспечение равных возможностей получения качественного образования обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) вне зависимости от места жительства, пола, национальности, языка, социального статуса, степени выражения ограничений здоровья, психофизических и других особенностей [4]. А пока 7–9 классы продолжают обучение по адаптированным рабочим образовательным программам. Рассмотрим особенности преподавания истории в специальных (коррекционных) классах VIII вида.

Обучение истории организовано на основе «Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида: 5–9 классы» под редакцией В. В. Воронковой. Программа состоит из пояснительной записки, содержания и основных требований к знаниям и умениям учащихся [5].

В пояснительной записке к программе по истории для специальной (коррекционной) школы VIII вида отмечается, что «история в школе для детей с нарушением интеллекта рассматривается как учебный предмет, в котором заложено изучение исторического материала, овладение знаниями и умениями, коррекционное воздействие изучаемого материала на личность ученика, формирование личностных качеств гражданина, подготовка подростка с нарушением интеллекта к жизни, социально-трудовая и правовая адаптация выпускника в общество» [5, с. 88].

Учебным планом специальной (коррекционной) школы VIII вида предусмотрено изучение «Истории Отечества» с 7 по 9 класс. По всему курсу предусмотрено так же изучение краеведческого материала, соответствующего конкретным темам.

Класс	Кол-во часов	Содержание программы
7	68	Введение. Что такое история. Что изучает история. Русь Древняя. Киевская Русь. Раздробленность Руси и борьба с иноземными захватчиками. Объединение Руси вокруг Москвы

Класс	Кол-во часов	Содержание программы
8	68	Единая Россия (конец XV – начало XVII в.). Великие преобразования России в XVIII в. История нашей страны в XIX веке
9	68	Россия в XX веке

Основным учебником по истории остается «Учебник специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида: История Отечества, Б. П. Пузанов, О. И. Бородина, Л. С. Сековец, Н. М. Редькина».

Для учителя, работающего по программе VIII вида, издано методическое пособие тех же авторов. Методическое пособие для учителя раскрывает требования программы и основные идеи учебника по истории.

Пособие содержит примерное тематическое планирование уроков, в нем представлена единая структура конспектов. В пособии раскрываются образовательные, коррекционно-развивающие и воспитательные задачи, приведены особенности содержания и методика проведения каждого урока, примерные материалы и оборудование [8, с. 3].

Несмотря на то, что в пояснительной записке к программе по истории нет четкого определения образовательно-воспитательных и коррекционно-развивающих задач, каждый учитель истории специальной (коррекционной) школы будет комплексно решать их на уроках и во внеклассной работе, используя все возможности предмета [3, с. 28]. Давайте рассмотрим основные задачи курса истории Отечества.

1. Образовательные задачи курса истории. Они связаны с формированием у учащихся прочных знаний по истории (важнейших исторических фактов, исторических представлений, исторических понятий).

2. Воспитательные задачи курса истории. Они связаны с воспитанием гражданственности и патриотизма, нравственности и сострадания; уважительного отношения к другим народам, их традициям и культуре; привитие уважительного отношения к труду и людям труда; правовое воспитание.

3. Коррекционно-развивающие задачи. Они связаны с развитием и коррекцией внимания, восприятия, воображения, памяти, мышления, речи.

На уроках истории в специальной (коррекционной) школе используются те же методы, приемы и средства обучения, что и в общеобразовательной школе, но с учетом содержания курса истории для школ VIII вида и познавательных возможностей, учащихся с нарушением интеллекта.

Вот некоторые из нарушений, которыми страдают обучающиеся:

- наглядно-образный вид мышления, который отличается ригидностью мыслительных процессов, соскальзыванием;
- внимание неустойчивое, требует стимуляции и удержания;
- предметное запоминание, воспроизведение медленное, с искажениями;
- преимущественно механическое запоминание;
- самостоятельно задания не выполняют, необходимы совместные действия с педагогом.

Кроме вышеперечисленного имеют сочетанные дефекты: нарушение познавательных процессов и дизартрия, дисграфия, нарушение мелкой моторики.

Знание особенностей обучающихся позволит подобрать соответствующие приемы и методы. Какой-то один метод не может быть ведущим в течение всего урока истории; методы и приемы обучения, сочетаясь друг с другом, должны варьироваться, обеспечивая разнообразие видов учебной деятельности учащихся с нарушением интеллекта и разнообразие используемых источников познания. Учителя очень часто используют индивидуальные опоры: зрительные, слуховые. Предлагаем познакомиться с некоторыми приемами, которые используются на уроках истории.

№	Прием	Коррекционная направленность (коррекционно-развивающие задачи)
1.	Комментированное чтение	Развитие внимания, памяти, речи
2.	Работа с историческими схемами	Развитие внимания, памяти

№	Прием	Коррекционная направленность (коррекционно-развивающие задачи)
3.	Чтение исторического текста целиком	Развитие внимания, речи
4.	Пересказ по плану	Развитие памяти, речи
5.	Составление хронологических таблиц	Развитие памяти
6.	Историческая викторина	Развитие кратковременной памяти
7.	Заполни пропуски в тексте	Развитие кратковременной памяти
8.	Работа с «лентой времени»	Развитие внимания, памяти, развитие временных представлений
9.	Работа с исторической картой	Развитие внимания, памяти, пространственных представлений
10.	Текстовые схемы, раскрывающие состав понятия	Развитие мышления, речи
11.	Сюжетная картина	Развитие внимания, памяти, мышления, речи
12.	Опорный план	Развитие внимания, памяти, мышления, речи
13.	Игра «Что лишнее?»	Развитие памяти
14.	Тесты	Развитие памяти

В конце изучения каждого раздела предусматриваются уроки контрольно-обобщающего повторения для лучшего усвоения и систематизации знаний у учащихся с нарушением интеллекта.

Основные требования к знаниям и умениям учащихся.

Учащиеся должны знать:

- когда началось и закончилось событие (по выбору);
- как протекало конкретное событие;
- великих русских поэтов, писателей, ученых.

Учащиеся должны уметь:

- пользоваться «Лентой времени»;
- устанавливать причинно-следственные связи и зависимости, связь исторических событий;
- выделять главную мысль в отрывке исторической статьи;
- оценивать ответ ученика, дополнить его, пользуясь учебником и картой [5].

Нами были разработаны контрольно-диагностические материалы для отслеживания результативности усвоения образовательной программы детьми с нарушением интеллекта, которые составлены с учетом программных требований по истории для 8 классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида.

Проверочные работы по изученной теме. Например, «Исторический диктант» по теме «Смутное время».

I. Соотнесите имя и характеристику:

1. Лжедмитрий I – а) боярский царь, которого отправили в монастырь.
2. Борис Годунов – б) самозванец.
3. Василий Шуйский – в) первый царь из рода Романовых.
4. Михаил Федорович – г) завел и погубил поляков в болотах.
5. Иван Сусанин – д) избранный царь, после смерти последнего из рода Рюриковичей.

II. Объясните понятия, выберите из списка ответы!

1. Период правления семи знатных бояр.
2. Любовь к своей Родине.
3. Начало XVII века, когда прекратился род Рюриковичей, и шла борьба за власть.
4. Глава русской православной церкви.
5. Недовольство людей повышением цен на соль.
6. Недовольство людей заменой серебряных денег медными.

Ответы: патриарх, «медный бунт», Семибоярщина, «соляной бунт», смута, патриотизм.

III. Закончите предложение:

1. Козьма Минин и Дмитрий Пожарский были руководителями _____.
2. Царь Алексей Михайлович стремился к покою в государстве, за это его прозвали _____.
3. С воцарением династии Романовых закончилось _____.

4. 4 ноября в нашей стране отмечается праздник, в честь освобождения России от иностранных захватчиков и называется он _____.

Ответы: тишайший, смута, День народного единства, ополчение.

Итоговая проверочная работа по всему изученному разделу.
Например, по теме «Великие преобразования России в XVIII веке».

I. Закончите предложения:

А. Петр I первый российский...

Б. Форма правления, при которой вся власть принадлежит императору, называется...

В. Привилегированным сословием стали называть...

Выберите ответы из списка: дворянство, император, абсолютизм.

II. Кто есть кто? Соотнесите фамилии людей и определите, кем они были:

а) А. В. Суворов – 1) изобретатель.

б) Е. И. Пугачев – 2) полководец.

в) Д. И. Фонвизин – 3) руководитель крестьянского восстания.

г) И. П. Кулибин – 4) писатель.

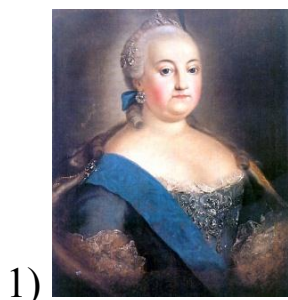
III. Найдите лишние слова в предложениях:

А. Армия Пугачева состояла из работных людей, крестьян, дворян, казаков.

Б. В период дворцовых переворотов правили: Екатерина I, Анна Иоановна, Иван IV, Петр III.

В. В XVIII веке Россия воевала с Турцией, с Францией, со Швецией, с Китаем.

IV. Узнайте исторических личностей XVIII века:



а) Петр I, б) Елизавета Петровна, в) А. В. Суворов, г) Е. И. Пугачев, д) Екатерина II.

Преподавание истории в классах, обучающихся по программе VIII вида, имеет особенности не только в организации урочной деятельности, но и в результатах обученности. Нужно быть готовыми к тому, что придется несколько раз повторять пройденный материал, акцентируя внимание на наиболее значимых исторических событиях, фактах и именах. При этом используя видеофильмы, презентации и другой иллюстративный материал.

Учитель должен помнить, что именно от его профессионализма во многом зависит интерес учащихся к предмету и успешность в его изучении.

Список литературы

1. Гонеев, А. Д. и др. Основы коррекционной педагогики / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева. – М., 2010. – 272 с.
2. Кузнецов, Ю. Ф. Формирование умения ориентироваться в исторических личностях у учащихся вспомогательной школы / Ю. Ф. Кузнецов // Дефектология. – 2002. – № 5. – С. 57–67.
3. Петрова, Л. В. Методика преподавания истории в специальной (коррекционной) школе VIII вида / Л. В. Петрова. – М. : Владос, 2003. – 208 с.
4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении федерального государственного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».
5. Программы для 5–9 классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. Сб. 1. История. Обществоведение. – М., 2000.
6. Пузанов, Б. П. Некоторые особенности усвоения элементов правовых знаний учащимися старших классов вспомогательной школы / Б. П. Пузанов // Дефектология. – 1978. – № 3. – С. 54–60.
7. Смирнова А. Н. Коррекционно-воспитательная работа учителя вспомогательной школы : пособие для учителей и воспитателей / А. Н. Смирнова. – 3-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1982. – 104 с.

8. Уроки истории в 8 классе специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида : учеб-метод. пособие / Б. П. Пузанов, О. И. Бородина, Л. С. Сековец, Н. М. Редькина. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 223 с.

С. В. Потапчук

**Деятельность
руководителя образовательной организации
при включении обучающихся с расстройствами
аутистического спектра
в образовательное пространство
школы-интерната**

Одним из основных направлений в реформировании современного школьного образования является создание условий для полноценного включения в образовательное пространство и успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Качество образования детей с ограниченными возможностями здоровья напрямую связывает с созданием образовательной среды, обеспечивающей реализацию особых образовательных потребностей данной категории обучающихся.

Миссия современного образовательного учреждения для обучающихся с ОВЗ – создание открытого безопасного образовательного пространства для детей, имеющих разные стартовые возможности, обеспечивающее качественное и доступное образование, социализацию, реабилитацию учащихся с ОВЗ в условиях инновационных изменений

Миссия руководителя образовательного учреждения для обучающихся с ОВЗ – обеспечить в учреждении создание и развитие интегрированного образовательного пространства, способствующего получению качественного образования детей с ОВЗ.

Распространенность нарушений аутистического спектра (далее – РАС) среди детской популяции неизменно прогрессирует (до 1% детской популяции). Являясь первазивным нарушением,

аутизм захватывает все стороны жизни ребенка, помимо трудностей социального взаимодействия, проявляясь в наличии ограничений в собственной активности (в том числе в стереотипных формах поведения), сужении круга интересов, трудностях восприятия и обработки сенсорной информации, нарушениях речи и коммуникации, снижении способности к воображению и др. При этом отмечается значительное разнообразие в выраженности проявлений аутизма.

Основная цель образовательного учреждения при обучении детей с РАС – создание специальных условий для их полноценного включения в образовательное пространство, усвоения образовательных программ и формирования жизненных компетенций, обеспечивающих поддержание личной независимости и социальной ответственности.

Деятельность руководителя образовательной организации при включении обучающихся с РАС в образовательное пространство школы складывается из следующих направлений деятельности: информационно-аналитической, нормативно-правовой, планово-прогностической, организационно-содержательной, мотивационно координационной, контрольно-экспертной.

1. Информационно-аналитическая деятельность руководителя состоит в изучении и объективной оценке состояния, тенденций развития, результатов образования детей с РАС с последующей выработкой на этой основе управленческих решений по таким аспектам как: качество образования, воспитательная работа, здоровье и медицинское обслуживание, кадровое обеспечение, материально-техническое обеспечение, взаимодействие с родителями.

Результатом обозначенного направления деятельности выступает: а) аналитическая обоснованность принимаемых управленческих решений; б) создание банка данных о состоянии деятельности по данному направлению.

2. Нормативно-правовая деятельность руководителя образовательной организации при включении обучающихся с расстройствами аутистического спектра в образовательное пространство школы-интерната предполагает приведение в соот-

ветствие с современными требованиями и новыми направлениями деятельности нормативно-правовую базу образовательной организации.

В образовательной организации принят перечень локальных актов, регламентирующих деятельность образовательной организации в части обучения и воспитания детей с ОВЗ (в том числе детей с РАС), который включает в себя:

- Устав образовательной организации МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска»;
- Положение о разработке адаптированной образовательной программы;
- Положение о психолого-медико-педагогическом (психолого-педагогическом) консилиуме МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска»;
- Положение о социально-психолого-логопедической службе МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска»;
- Положение о школьной валеологической службе МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска»;
- Договоры о сетевом взаимодействии с образовательными организациями, лечебно-профилактическими учреждениями, учреждениями здравоохранения, учреждениями социального обслуживания;
- Положение о внутренней системе оценки качества образования в МБОУ «Школа – интернат № 4 г. Челябинска».

Результатом реализации деятельности в данном направлении является актуализация нормативно-правовых основ процесса образования обучающихся с РАС.

3. Планово-прогностическая деятельность руководителя предполагает планирование и принятие решений по вопросам реализации основных направлений, содержания, форм и методов работы с детьми с РАС и включает в себя:

- модернизацию нормативно-правовой базы образования детей с РАС;
- определение оптимального содержания образования обучающихся с РАС;
- совершенствование образовательного процесса обучающихся с РАС;

- совершенствование материальных, кадровых и методических условий социально-бытовой подготовки, обучения и воспитания обучающихся с РАС;
- разработку и внедрение индивидуальных образовательных программ и индивидуальных коррекционно-развивающих программ для детей с РАС;
- создание современной системы оценки качества образования детей с РАС;
- обеспечение эффективности государственно-общественного управления школой;
- развитие системы сетевого взаимодействия;
- обеспечение и развитие координации усилий социальных партнеров, принимающих участие в образовательной деятельности образовательной организации, процессе ее обновления;
- развитие инновационных процессов, участие в экспериментальных проектах по внедрению новых образовательных технологий обучения, воспитания и социализации детей с РАС.

Результат выражается в программируемости процесса и результатов образования детей с РАС.

4. Организационно-содержательная деятельность руководителя предполагает побуждение педагогов и специалистов к эффективной деятельности для достижения целей образовательной организации, создание ситуации успеха, положительной мотивации. Реализуется через:

- мотивирование педагогов на качественное выполнение должностных обязанностей, качественную подготовку и прохождение аттестации;
- обеспечение стимулирования творческой и инновационной деятельности педагогов и специалистов решении задач обучения, воспитания, коррекции, реабилитации обучающихся с РАС;
- обеспечение согласованности действий всех структурных подразделений и субъектов образования обучающихся с РАС.

Результат представляет собой формирование положительной внутренней профессиональной мотивации педагогов и специалистов.

5. Мотивационная координационная деятельность руководителя предполагает организацию деятельности по реализации основных мероприятий планово-прогностической направленности и включает:

- создание здоровых и безопасных условий обучения, воспитания и труда в школе, доступной и безопасной образовательной среды;
- реализацию требований ФГОС к условиям, содержанию, результатам урочной и внеурочной деятельности обучающихся с РАС;
- дидактическое насыщение образовательного пространства школы;
- внедрение перспективных инноваций, организацию поиска, выбора и апробации педагогических технологий обучения детей с РАС;
- интеграцию всех субъектов учебно-воспитательного процесса в решении задач образования обучающихся с РАС;
- организацию сетевого взаимодействия образовательной организации с учреждениями социальной защиты населения, здравоохранения, местным сообществом, психолого-педагогическими, медико-социальными центрами и др., обеспечение открытого информационного образовательного пространства;
- организацию системы взаимодействия школы с родителями учащихся с РАС по вопросам обучения и воспитания;
- материально-техническое и кадровое обеспечение образовательного процесса;
- индивидуальную организацию питания (по заявлению родителей).

Результатом выступает организованность и содержательность процесса образования и социализации обучающихся с РАС.

6. Контрольно-экспертная деятельность руководителя направлена на установление соответствия образовательного процесса и результатов работы образовательным стандартам и нормативно – правовым документам, отражает приоритеты школы и включает в себя:

- контроль за реализацией мероприятий планово-прогностической деятельности;

- мониторинг качества образования обучающихся с РАС;
- экспертизу расстановки, аттестации педагогических кадров, выполнения должностных обязанностей;
- контроль за изучением и распространением передового педагогического опыта;
- экспертизу использования педагогами оборудования и научно-методического обеспечения в практической деятельности;
- контроль за выполнением нормативно-правовых документов.

Результат направлен на: а) получение достоверной информации для принятия управленческих решений; б) получение оснований для коррекции и регулирования деятельности образовательного учреждения по созданию специальных условий для их полноценного включения в образовательное пространство, усвоения образовательных программ и формирования жизненных компетенций, обеспечивающих поддержание личной независимости и социальной ответственности.

Следует отметить, что успешное включение в образовательную среду детей с расстройствами аутистического спектра и выраженными проблемами поведения позволяет максимально реализовать потенциальные возможности их развития и повысить качество жизни и решить проблему изоляции не только самого ребенка, но и членов его семьи.

Л. А. Русяева

Формирование основ логического мышления у детей дошкольного возраста в процессе реализации ФГОС

Дошкольный период развития ребенка – период интеллектуального становления основных психических процессов, обеспечивающих ребенку полноценное ознакомление с окружающим миром. Ребенок приобретает навыки взаимодействия с предметами, учится говорить, думать, воспринимать, усваивает определенные правила, делает первые попытки

управлять своим поведением. Все это предполагает наличие развитой памяти и элементов логического мышления. Для успешного освоения школьной программы ребенку необходимо не только много знать, но и последовательно и доказательно мыслить, догадываться, проявлять умственное напряжение, логически мыслить.

Я педагог-дефектолог, стаж работы по данной специальности 9 лет, работаю с детьми, имеющими сочетанные дефекты в развитии.

Для формирования основ логического мышления у детей дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата в сочетании с нарушениями интеллекта, задержкой психического развития в ходе обучения применяются известные методики работы. Приведу несколько примеров практических заданий и последовательность их применения при обучении детей.

1. Разделение предметов по группам – общая классификация (сначала я ввела две группы, например, фрукты и овощи, затем добавила другие – посуда, транспорт, одежда и так далее).

2. Сортировка предметов (игрушек) по признаку (цвет, размер, величина, форма, материал, из которого они сделаны).

3. Составление целого из частей. Предлагала ребенку собрать разрезанную геометрическую фигуру. Сначала это был квадрат, поделенный 2, далее на 3, 4 и более неравных частей (согласно методике Б. П. Никитина). Затем дети выкладывали из геометрических фигурок силуэты животных и различных предметов (елочка, домик). Магазинные пазлы – тоже хорошие помощники в развитии логического мышления у детей, которые я использую и рекомендую родителям для домашних занятий.

Приведенные выше задания проводились с детьми от 3 до 6 лет.

Дети 4–5 лет способны мыслить при помощи образов. Соответственно, для них задания на развитие логики носили наглядно-образный характер. Затем дети начали переходить к образному восприятию, решать логические задачи в виде картинок или схем-рисунков.

Для последующего формирования логического мышления, развития и совершенствование мыслительных операций: ана-

лиз, синтез, обобщение, сравнение я использовала такие практические задания:

1. Поиск лишнего предмета, который не обладает признаками общей группы (среди овощей – фрукт, среди мебели – игрушка и так далее).

2. Повтор чередования предметов или ритма звуков. Предлагала ребенку продолжить в определенном порядке последовательность предметов, имеющих различные признаки (круг, квадрат, круг, квадрат или дерево, цветок, домик, дерево, цветок, домик). После выполнения этих заданий, дети переходили к более сложному варианту – определяли, какой фигуры не достает в ряду, начиная с чередования двух фигур, постепенно усложняя задание.

3. Предлагала ребенку разложить картинки по порядку (например: семечко, росток, цветок в бутоне, раскрывшийся цветок).

4. Загадки хорошо развивают образное и логическое мышление, поэтому я читала их ребенку и просила его придумывать загадки для меня и других детей.

Ребенок, приближающийся к 6 годам, уже способен мыслить, то есть воспринимает словесно-логические задания. Старшим дошкольникам постепенно предлагаю решать устные задания без изображений и образов, развивая способность решать задачки «в уме».

Примеры практических заданий:

1. «Добавь нужное слово». Есть множество вариантов таких заданий. Антонимы: сухой – мокрый, высокий – ... (низкий). Предлагала указать место жительства: собака – будка, птичка – гнездо, медведь – ... (берлога) или род деятельности: учитель – учит, врач – лечит, повар – ... (готовит).

2. Использовала заполнение различных таблиц. Первые таблицы брала на 9 ячеек и заполняла фигурами в определенном порядке. Перед ребенком ставила различные задачи, например, что должно быть в свободной ячейке вертикального ряда, если в предыдущих был квадрат? Какого цвета должен быть квадрат, если все фигуры его горизонтального ряда красные?

3. Дидактические игры, различные беседы, головоломки, лабиринты, загадки способствуют развитию умения находить в

предметах сходство и различия, выделять наиболее существенные признаки, группировать предметы на основании общих признаков. Это обеспечивает усвоение детьми обобщенных названий группы предметов.

Для детей независимо от их возраста важно не торопиться и проходить с ребенком все три этапа развития мышления. Когда дети уже хорошо ориентируются в решении разнообразных логических заданий одного уровня, постепенно переходу к следующему этапу (от предметов – к картинкам, а от картинок – к устным задачкам).

Чтобы научить ребенка такой последовательности мышления, первое время озвучивала ему не только задание, но решение. Например, «Найди, что здесь лишнее. Посмотри на картинки, что у них общего? Чашка – это посуда, тарелка – тоже посуда и ложка – посуда, а вот юбка – не посуда! Это одежда. Она лишняя, поэтому ее уберем!».

В результате, к 7 годам дети с ЗПР научились анализировать различные жизненные ситуации, делать определенные выводы. Осваивая логические операции, дети стали более внимательными к заданиям, ясно и четко стали выражать свои мысли и описывать свои действия.

На момент поступления в дошкольное отделение, у Леры З. не было сформировано логическое мышление, отсутствовало умение анализировать, сравнивать, рассуждать и делать выводы. У ребенка слабо проявлялись признаки логического мышления, такие как способность классифицировать, обобщать и думать самостоятельно. Ребенок не запоминал имен детей, педагогов. На вопросы отвечала односложно, использовала в речи только простые односложные слова (на, дай, хочу, больно и др.), не составляла описательный рассказ по картинкам. К концу обучения Лера стала лучше анализировать свою деятельность, научилась сравнивать, стала рассуждать и делать полноценные выводы. У ребенка появилась способность классифицировать и обобщать. Ребенок начал говорить полными предложениями, обращаться к детям по имени, а ко взрослым – по имени и отчеству. Появилась способность составлять рассказ по картинкам. Лера научилась раскладывать картинки по принципу «что было сначала, что стало потом».

Таким образом, применяя общеизвестные и доступные для дошкольников с ограниченными возможностями здоровья приемы можно развить элементы логического мышления и умение воспроизводить и делать умозаключения, выводы.

Л. Ю. Семенкова

Традиции и инновации в реализации дополнительных общеобразовательных программ художественной направленности

Программа курса «Ритмопластика» является результатом моей практической деятельности на протяжении многих лет. В свое время я работала в основном с детьми, имеющими отличную физическую подготовку и обладающими артистическими данными.

Но в процессе работы всегда возникала необходимость создания программы для детей, желающих заниматься пластикой и танцем, но не обладающими этими данными и имеющими особенности в физическом развитии. А проработав в школе-интернате для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата, полученный практический опыт был обобщен и была разработана методика преподавания ритмики, танца и пластики как единого предмета-курса «Ритмопластика», который бы имел еще и коррекционное воздействие на детей, имеющих отклонения в физическом и психическом развитии.

Главной целью работы по этой программе является творческая абилитация детей с нарушением опорно-двигательного аппарата.

Традиции, которые сохраняются в работе с детьми. Именно в детстве накапливается тот уникальный опыт, который потом образует жизненный стиль человека, определяет его базовую культуру. Поэтому движение я рассматриваю как творческий процесс, посредством которого ребенок приобретает знания об окружающем мире, опыт личностного взаимодействия, а затем лучше адаптируется в окружающей его среде.

Танец раскрывает и растит духовные силы, воспитывает художественный вкус и любовь к прекрасному. Танец таит в себе огромное богатство для успешного художественного и нравственного воспитания. Публичные выступления, концерты и участие в праздниках – это воспитание гармоничной личности.

Структура, построение занятий, внутренняя жизнь творческих коллективов – это крепкие и замечательные традиции и ритуалы, которые я стараюсь сохранять в своей работе. Но узкая направленность в каком-то одном танцевальном направлении в условиях школы-интерната просто невозможна по ряду причин.

Танцевальных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности для детей с НОДА, просто нет. Поэтому актуальность программы по ритмопластике определяется, прежде всего, необходимостью проектирования образовательного минимума в освоении базовых знаний и двигательных умений воспитанников в специальном (коррекционном) образовательном учреждении.

1. Доступность и простота.
2. Адаптация различных форм движения.
3. Оригинальность форм подачи комплексов упражнений и тренировок.

Цель курса – формирование разносторонне физически и творчески развитой личности, готовой к активной реализации своих способностей. Развитие творческой самостоятельности посредством освоения двигательной деятельности.

Реализация данных целей связана с решением следующих образовательных задач:

- развитие основных физических качеств;
- формирование культуры движений, обогащение двигательного опыта физическими упражнениями с общеразвивающей и корригирующей направленностью, а также приемами и упражнениями из области сценического движения;
- совершенствование навыков и умений посредством обучения специальным тренингам и стилевым приемам сценического движения;
- освоение знаний о культуре движения, истории и современных направлениях танца и спорта;

– развитие интереса к самостоятельным занятиям двигательного характера, к формам активного и творческого отдыха и досуга;

– обучение простейшим способам контроля и самоанализа за своими показателями физической подготовленности;

– воспитание положительных качеств личности, взаимодействия и сотрудничества друг с другом в учебной и творческой деятельности.

Учебно-творческая программа курса «Ритмопластика» включает в себя следующие разделы, каждый из которых имеет собственные цели и задачи (ценностные ориентиры), определяющиеся основами содержания курса: развивающая гимнастика, ритмика, пластика, танец.

Лишь комплексное использование разнообразных упражнений из разных видов двигательных дисциплин помогает выработать естественную пластику и натренировать тело. Поэтому одной из форм инноваций при работе с детьми является сочетание всех форм и направлений танцевального искусства. Когда появляются новые направления в танцевальном искусстве, мы вместе с детьми сначала смотрим, затем осваиваем стилистику, анализируем, пробуем исполнить. Создаются новые тренировки, комплексы упражнений, концертные номера. Дети растут и развиваются.

Помимо программы разработаны методические рекомендации к комплексам упражнений, предназначенными для работы с детьми, отягощенными различными заболеваниями опорно-двигательного аппарата. Они составлены на основе пластических тренировок и развивающей гимнастики.

Рекомендации посвящены актуальной проблеме коррекции опорно-двигательного аппарата у школьников с индивидуализацией подхода и с четким изложением принципов дозирования.

Главными принципами при разработке комплексов упражнений являются:

1. Постепенность.
2. Осторожное повышение нагрузки.
3. Последовательность.

При составлении комплексов упражнений использовались и традиционные формы, и необычные – пластические имитаци-

онные элементы. Этот подход определил характер работы с детьми: воспитанники развиваются не только в физическом плане, но и в эстетическом. Тем самым учтены психофизические особенности и особенности познавательной сферы детей с нарушением опорно-двигательного аппарата – их эмоционально-образное восприятие.

Практическая эффективность программы подтверждена тем, что дети, ограниченные в нормальном движении, обучаются искусству танца и пластике.

Результаты освоения программного материала курса «Ритмопластика».

1. Всевозможные публичные выступления: концерты, праздники, конкурсы.

2. У детей формируются: двигательные, социокультурные, учебно-познавательные, компенсаторные компетенции.

3. Каким образом это происходит?

Двигательные компетенции

В процессе изучения курса дети учатся:

- владеть основами базовых видов двигательных действий;
- развивать, разогревать, укреплять мышцы и связки;
- развивать координационные способности (ориентирование в пространстве, перестроение двигательных действий, быстрота и точность реагирования на словесные и звуковые сигналы, согласование движений всех звеньев тела).

- управлять своим телом, закреплять навык правильной осанки;

- владеть комплексами упражнений для развития гибкости и подвижности мышц и связок, суставов;

- владеть простейшими элементами танца;

- владеть умением выразительно передавать различные игровые образы, выполнять упражнения с предметами, придумывать варианты образных движений в играх;

- владеть техникой элементарной релаксации.

Социокультурные компетенции

В процессе обучения дети:

- формируют и развивают волевые и нравственные качества при подготовке публичных выступлений (концерты и праздники).

- формируют представления о физической и эстетической культуре личности и приемах самоконтроля и самоанализа;

- учатся управлять своими эмоциями, взаимодействовать со взрослыми и сверстниками, владеть культурой общения, быть дисциплинированными, проявлять инициативность, ответственность;

- формируют в себе лидерские качества, участвуя в праздниках, конкурсах и концертах.

Учебно-познавательные компетенции

Дети учатся:

- действовать по образцу и по аналогии при выполнении упражнений.

- технически правильно осуществлять двигательные действия, использовать их в организации собственного досуга (моделировать танцевальные рисунки).

- анализировать и творчески применять полученные знания во внеурочное и урочное время под руководством педагога и самостоятельно.

- оценивать адекватно собственные физические и творческие возможности.

Компенсаторные компетенции

В процессе занятий дети:

- развивают умения в процессе двигательной активности выходить из затруднительного положения, вызванного психофизическими нарушениями;

- осваивают индивидуальные комплексы упражнений лечебной и корригирующей гимнастики;

- учатся формировать положительные мотивации;

- учатся оценивать и распределять физическую и эмоциональную нагрузку в соответствии со своими возможностями.

Выводы

Особые дети могут быть успешными. Приобретая коммуникативные качества и навыки, дети социализируются, выходят в жизнь подготовленными, легко интегрируются в общество.

Я верю в наших детей, как и в то, что занятия в кружках и секциях, в студиях и любительских объединениях помогают им жить, творить и развиваться.

**Психокоррекция в условиях сенсорной комнаты
как элемент системы
психологического сопровождения детей
с ограниченными возможностями здоровья**

Обучение, воспитание и развитие детей с различными ограниченными возможностями здоровья в настоящее время является одной из основных задач системы образования. Проблема обучения и социализации детей с ОВЗ начала изучаться не так давно, буквально с середины XX века. Был остро поставлен вопрос об инклюзивном образовании, который активно обсуждается и по сегодняшний день. Для полноценного развития ребенка с ОВЗ следует использовать все имеющиеся ресурсы и задействовать компенсаторные возможности его организма, а также создавать необходимые условия для успешной адаптации в обществе и становления личности в целом.

Для решения подобного вопроса были созданы специальные коррекционные школы для детей с различными нарушениями в здоровье, которые предполагают наличие специальных условий и адаптированных программ обучения и воспитания. В их число входит и наше учреждение: Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат для обучающихся и воспитанников с ограниченными возможностями здоровья (нарушение опорно-двигательного аппарата) № 4 г. Челябинска». Образовательная организация осуществляет образовательный процесс в соответствии с уровнями общеобразовательных программ:

- начальное общее образование (1–4 классы);
- основное общее образование (5–10 классы);
- среднее общее образование (11–12 классы).

Дифференцированная система обучения предполагает:

- Классы для детей, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата.
- Классы для детей, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата и задержку психического развития.

– Классы для детей, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата и умственную отсталость.

– Классы для детей, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата и умеренную умственную отсталость.

Для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата основной проблемой является наличие ограниченности движений и несформированность крупной и мелкой моторики, что мешает их физическому развитию. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата представляет собой категорию детей, неоднородную по составу. Группа обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата объединяет детей со значительным разбросом первичных и вторичных нарушений развития. В зависимости от причины и времени действия вредных факторов отмечаются следующие виды патологии опорно – двигательного аппарата.

По типологии двигательных нарушений, предложенной И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько, выделяются:

I. Заболевания нервной системы: детский церебральный паралич, полиомиелит.

II. Врожденная патология опорно-двигательного аппарата: врожденный вывих бедра, кривошея, косолапость и другие деформации стоп, аномалии развития позвоночника (сколиоз), недоразвитие и дефекты конечностей, аномалии развития пальцев кисти, артрогрипозы.

III. Приобретенные заболевания и повреждения опорно-двигательного аппарата: травматические повреждения спинного мозга, головного мозга и конечностей, полиартрит, заболевания скелета (туберкулез, опухоли костей, остеомиелит), системные заболевания скелета (хондродистрофия, рахит). В других классификациях дополнительно к перечисленным выделяется группа нарушений опорно-двигательного аппарата наследственной патологии с прогрессирующими мышечными атрофиями (миопатия Дюшена, амиотрофия Верднига – Гофмана) [6].

Наличие сенсорной комнаты способствует решению данных проблем. Сенсомоторика (от лат. *sensus* – чувство, ощущение и *motor* – двигатель) – область изучения взаимодей-

ствия сенсорных и моторных (двигательных) компонентов психической деятельности. На основании сенсомоторной информации, поступающей от анализаторов, осуществляется запуск, регуляция, контроль и коррекция движений. Вместе с тем сам процесс выполнения движений связан с уточнением, изменением и возникновением новой сенсорной информации. Таким образом, координация сенсорных и моторных компонентов двигательного акта, с одной стороны, придает ему целесообразно-приспособительный характер, с другой является важнейшим условием функционирования сенсорных систем и, в конечном счете, формирования адекватного образа [1].

Сенсорная комната – это специально оборудованное помещение для релаксации, снятия стресса и расслабления. В данной комнате возможно проводить профилактику заболеваний нервной системы и развитие органов чувств. Актуальность проведения занятий в сенсорной комнате заключается в том, что психоэмоциональное состояние является одним из важных компонентов развития ребенка, поэтому эмоциональная нестабильность препятствует гармоничному развитию ребенка в целом. Значение сенсорного воспитания хорошо понимали видные представители педагогики: Ф. Фребель, М. Монтессори, О. Декроли, Е. И. Тихеева, Л. А. Венгер, Н. Н. Поддьяков.

Сенсорные комнаты бывают разных видов, в зависимости от направленности деятельности, осуществляемой в ней. Существуют детские сенсорные комнаты, используемые в детских садах, школах, а также взрослые, так называемые комнаты психологической разгрузки. Основное разделение таких комнат идет на светлые и темные. Оба вида сенсорных комнат – светлая и темная – оказывает влияние на психофизиологию ребенка. Они способствуют развитию моторики, а также помогают развитию адекватного восприятия реальности. В светлых сенсорных комнатах оборудование значительно отличается от темных. Сухие бассейны для активных игр, батуты и гигантские яркие мячи, качели и туннельные модули со спортивными элементами – все это помогает ребенку научиться быстро и правильно реагировать в различных неопределенных ситуациях. Упражнения в светлой сенсорной комнате несут заряд положительной

энергии и придают сил для дальнейшей деятельности, а также способствуют активизации мозга [5].

Темный вариант сенсорной комнаты направлен, наоборот, на расслабление и отдых от дневной нагрузки. Целью такой комнаты является восстановление эмоционального состояния. Темные комнаты чаще устраивают с оздоровительной и коррекционной целью. Их можно найти в школах-интернатах для детей с отклонениями в развитии. Сенсорные ощущения при исследовании ребенком такой комнаты восстанавливают его внутреннее равновесие, вытесняют негативные эмоции. Новые навыки самообладания и избавление от агрессивности достигаются ощущением волшебного мира такой комнаты, особенно при общем влиянии музыки и ароматерапии. Особенно важны занятия в темной сенсорной комнате для детей с нарушениями зрения, а световые яркие пятна в темноте стимулируют зрительные рецепторы, глазные мышцы и нервные окончания.

Основной целью занятий в сенсорной комнате является снятие умственного, физического и эмоционального напряжений, улучшить жизненный тонус, предотвратить очевидные и скрытые факторы стрессового состояния. Благодаря наличию сенсорной комнаты в нашем учреждении становится возможным решение следующих блоков задач:

Развитие и гармонизация эмоционально-волевой сферы детей:

- снятие психоэмоционального напряжения;
- саморегуляция и самоконтроль;
- умение управлять своим телом, дыханием;
- умение передавать свои ощущения в речи;
- умение расслабляться, освобождаться от напряжения;
- формирование представлений о положительных и отрицательных эмоциях;
- уверенность в себе.

Развитие коммуникативной сферы детей:

- эмпатические чувства, желание оказывать друг другу эмоциональную и физическую поддержку;
- формирование мотивации к общению и развитие коммуникативных навыков;

- преодоление негативных эмоций по отношению к сверстникам (агрессивность).

Развитие психических процессов и моторики детей:

- произвольность внимания, его устойчивость и переключаемость;

- память, мышление, воображение, восприятие (зрительное, тактильное, слуховое), умственные способности;

- развитие координации, в том числе зрительно-моторной [4].

Существуют также и определенные правила работы в сенсорной комнате, а именно показания для работы в ней и противопоказания, которые необходимо учитывать при работе с детьми. Так, к противопоказаниям к занятиям в сенсорной комнате являются инфекционные заболевания. Ограничивает использование интерактивного оборудования сенсорной комнаты эпилептический синдром или готовность к эпилепсии, умеренная и тяжелая умственная отсталость, психоневрологические заболевания, лечение которых проходит с помощью психотропных препаратов, синдром гиперактивности. Несмотря на наличие некоторых запретов невозможно переоценить пользу данной комнаты. Показаниями к занятиям в сенсорной комнате являются:

- различные психоневрологические проблемы: невротоподобные состояния;

- задержки психомоторного и речевого развития;

- резидуально-органические поражения ЦНС с явлениями заикания,

- энуреза, энкопреза, тиков и т. п.

- аутизм (легкие формы);

- адаптационные расстройства (при поступлении в детский сад, школу, смене места жительства и т. п.);

- школьные проблемы (неуспеваемость, отсутствие познавательного интереса, учебной мотивации);

- явления нарушенного поведения (агрессивность, СДВГ (синдром гиперактивности и дефицита внимания, неусидчивость, импульсивность);

- нарушения эмоциональной сферы (страхи, замкнутость, застенчивость);

- психосоматические заболевания;

– различные психологические проблемы: состояние психоэмоционального напряжения, стрессы, депрессивные состояния [3].

В нашем учреждении сенсорная комната представлена наличием следующего оборудования: сухой бассейн с шарами, для улучшения работы центральной нервной системы, оказывает массажный эффект. Зеркальная пирамида, используется для формирования образа «Я» и идентификации предметов в отражении. Воздушно-пузырьковая колонна предназначена для стимуляции зрительного анализатора и для снятия психического, эмоционального напряжения. Тактильные дорожки, используются для развития тактильных ощущений с массажным эффектом. Фиброоптический душ используются для развития тактильных ощущений с массажным эффектом. Стол-мозаика применяется для тренировки мелкой моторики и развивает образное мышление.

Наличие сенсорной комнаты является незаменимым в процессе обучения и развития детей, имеющих расстройства аутистического спектра. Именно эти дети имеют серьезные сенсорные нарушения, которые необходимо развивать и корректировать. Данная комната помогает налаживать связь с окружающими, а также стабилизировать эмоциональный фон ребенка аутиста.

Таким образом, понимаем, что переоценить возможности сенсорной комнаты невозможно. Она способствует развитию несформированных навыков ребенка, а также корректирует искажения в поведении и эмоционально-волевой сфере.

Список литературы

1. Головин, С. Ю. словарь практического психолога / С. Ю. Головин. – 1998. – 624 с.
2. Давыдова, Е. Сказочный мир сенсорной комнаты / Е. Давыдова // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 22. – С. 73.
3. Браудо, Т. Е. Методическое пособие по использованию сенсорной комнаты / Т. Е. Браудо // Сенсорные комнаты «Снузли» : сборник. – М. : ООО Фирма «Вариант», 2001. – 243 с.
4. Караваева, Е. В. Психологическая работа с детьми в сенсорной комнате: формы и методы / Е. В. Караваева // Сенсорные

комнаты «Снузли» : сборник. – М. : ООО Фирма «Вариант», 2001. – 38 с.

5. Сенсорная комната – волшебный мир здоровья : учебно-методическое пособие / под ред. В. Л. Женева, Л. Б. Баряевой, Ю. С. Галлямовой. – СПб. : ХОКА, 2007. – 254 с.

6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».

И. Ю. Усова

Метод сенсорной интеграции в работе учителя-логопеда с дошкольниками с детским церебральным параличом

Метод сенсорной интеграции, используемый учителем-логопедом в своей работе, позволяет реализовать важные принципы федерального государственного стандарта (ФГОС ДО). Такие как: создание развивающей образовательной среды; формирование взаимодействия учителя-логопеда с детьми дошкольного возраста, которое основывается на индивидуальном подходе, учете зоны ближайшего развития ребенка, мотивационном подходе, доброжелательном отношении к ребенку; осознание того, что игровая деятельность – ведущая в дошкольном возрасте и т. д.

Значение сенсомоторного восприятия чрезвычайно велико в коррекционно-логопедической работе, особенно с детьми с отклонениями в развитии. Это объясняется тем, что основой восприятия и речи является условно-рефлекторная деятельность межанализаторных (ассоциативных) комплексов нервных связей. Группа детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и детским церебральным параличом крайне неоднородна и имеет сложную структуру дефекта. «Спутниками» детского церебрального паралича могут быть: нарушение интеллекта, нарушение зрения, нарушение слуха, задержка речевого разви-

тия, алалия (отсутствие речи), дизартрия, заикание, отклонения в эмоционально-волевой сфере.

У детей с ДЦП отмечаются отсутствие или резкое снижение мотивации к речевому общению, речевой негативизм; трудности усвоения последовательности артикуляционных движений и воспроизведения артикуляционной позы; нарушения слоговой структуры слов; трудности усвоения лексико-грамматической стороны речи. Проявляются также особенности нейропсихических процессов: нарушение равновесия процессов возбуждения и торможения, эмоциональная лабильность, невротические реакции. В связи с органическим нарушением центральной нервной системы обнаруживается невозможность интегрировать сенсорную информацию, поступающую от различных органов чувств, для того, чтобы получить полноценную картину окружающего мира.

Именно поэтому метод сенсорной интеграции – прекрасный дополнительный инструмент логопеда в работе с детьми со сложной структурой дефекта.

Отечественные и западные физиологи, психологи и логопеды связывают формирование речи с сенсорным развитием. Теория «сенсорной интеграции» разработана западным специалистом по детскому развитию Джин Айрес. Данная теория основана на системном подходе к функционированию мозга и помогает понять связь процессов обработки сенсорной информации с поведением и обучением ребенка.

М. И. Лынская адаптировала метод сенсорной интеграции к решению речевых задач в работе с неговорящими детьми и разработала метод сенсорно-интегративной логотерапии.

Элементы сенсорной стимуляции проводятся на фронтальных и индивидуальных занятиях учителя-логопеда. Важно отметить, что в работу включаются все сохранные анализаторы – тактильные, слуховые, зрительные, вкусовые, обонятельные.

Сенсорные игры являются привлекательным видом деятельности для ребенка, обеспечивая эмоционально-насыщенный фон логопедических занятий и преодоление речевого негативизма. Сенсорный опыт, приобретенный при специально организованном обучении, позволяет не заучи-

вать речь механически, а способствует ее спонтанному формированию.

На каждом занятии, исходя из его темы и цели, стимулируется несколько видов восприятия, так, задействовав как можно больше сенсорных стимулов для восприятия предмета, мы создаем эмоциональную ситуацию для ребенка, в которой он лучше и быстрее запомнит этот предмет и его название. На занятиях логопед использует реальные предметы, и дети видят их цвет, размер, могут потрогать, понюхать и попробовать на вкус, послушать их звучание. Если же мы не имеем возможности применять в работе реальные предметы, то для стимулирования зрительного восприятия используются предметные картинки (лучше фотографии) и игрушки, приближенные к реальности.

Далее перечислены некоторые виды сенсорных игр и упражнений.

Упражнения на развитие моторных функций

Упражнение «Ком». Скатывание пальцами ног шелкового платка в ком – произнесение слова «ком». Упражнение способствует профилактике плоскостопия.

Упражнение «Звуки и движения». Логопед демонстрирует ребенку движения руками, побуждая ребенка к совместным действиям и произнесению. Руки в стороны – «а»; приставление ладоней к углам рта – «у»; Ноги в стороны – «и» и т. д.

Упражнение «Изображаем буквы». Решаем задачу активизации речевого подражания, преодоления артикуляционной апраксии, совершенствования тонкой моторики.

Ребенок сначала сопряжено с логопедом, а затем по инструкции изображает руками (пальцами, всем телом) с одновременным произнесением соответствующих звуков: «О», «Х», «Ф», «Т», «М» и др.

Такое упражнение активизирует речевое подражание, формирует умение выстраивать ритмический ряд на основе координации движений и фонации.

Игра «Монтессори». Для игры понадобятся лоскуты ткани с нашитыми на них разными пуговицами (лучше, чтобы пуговицы были детскими в виде цветов, машинок и т. п.) и петлями, разнообразные банки и бутылочки с завинчивающимися крыш-

ками. Игра используется с целью обучения пониманию значений разноприставочных глаголов: «застегни – расстегни», «завинти – отвинти», «закрути – открути», «открой – закрой»; при этом формируется регулирующая функция речи. Взрослый предлагает ребенку выполнить соответствующие действия: застегнуть – расстегнуть пуговицы, отвинтить – завинтить крышку и т. д. Обучение начинается с совместной, затем репродуктивной деятельности (эхопраксии).

Игра «Съедобное – несъедобное». Традиционную игру целесообразно по-разному модифицировать: например, ребенок ловит мяч, когда взрослый показывает картинку, спрашивает: «Съедобное?», а ребенок, поймав мяч, должен ответить: «Да!». Если ребенок отбрасывает мяч, он должен ответить: «Нет!». В этом варианте игры взрослый сосредотачивает внимание на вызывании у ребенка слов: «Да, нет». Другим вариантом игры может быть закрепление обобщающих понятий: взрослый называет обобщающее слово: «фрукты», «мебель», а ребенок должен просто поймать или отбросить мяч.

Игра «Помогаем маме». Задачи этой игры: стимулировать подражания действиям взрослого, преодоление апраксии, обучение символическим движениям, развитие слухового внимания и понимания речи. Логопед совместно с детьми выполняет символические действия, сопровождая их речевым комментарием: стряхивание воды с кистей рук, полоскание белья, глажка утюгом, натирание на терке, подметание пола, надевание перчаток, шапочки и т. д.

Игры и упражнения на развитие слухового восприятия

Игра «Шумящие коробочки». Педагог предлагает угадать по звуку и назвать, чем заполнены коробочки: кофе, монеты, камни, песок и т. д. Можно предложить ребенку парные по звучанию коробочки и предложить: «Найди такую же».

Игра «Покричи в банку». Педагог продуцирует в различные стеклянные банки звуки, стимулируя ребенка к повторению этого действия. Варианты: пузырьки и бутылочки с горлышком разного диаметра.

Игра «Музыкальные инструменты». Названия музыкальных инструментов подбираются в соответствии со слоговой

структурой и языковой способностью ребенка: туба, бубен, гусли, дудка, баян, бузуки. Взрослый демонстрирует ребенку аудиозаписи звучания различных инструментов, ребенок должен показать соответствующую картинку, совместно со взрослым попытаться назвать ее. Игру удобно проводить, используя мультимедийную презентацию, подготовленную заранее.

Игра «Мое тело – прекрасный инструмент». Взрослый учит детей находить и прислушиваться к звучащим жестам своего тела. «Звук живет везде: в предметах, в природе, в космосе, в музыкальных инструментах... Можно сказать, спеть звук, а можно создать звук без помощи голоса и языка. Ты тоже можешь быть музыкальным инструментом. Давай найдем в себе разные звуки – звучащие жесты: хлопки, притопы, шлепки, щелчки языком, трение ладошками».

Игра «Отдерни ручку». Взрослый кладет ладонь ребенка на свою. Поглаживая каждый пальчик, произносит любое слово, например, «зайка». Объясняет ребенку, что как только он произнесет слово «лиса» – «зайки должны убежать», т. е. ребенок должен отдернуть руку.

Упражнение «Рисование музыки». «Рисование» быстрой и медленной музыки. Быструю музыку «рисует» красным цветом, медленную – синим. Громкую музыку «рисует» частыми штрихами (III), тихую – редкими (I I I).

Игры и упражнения для развития тактильной чувствительности

Игра «Угадай предмет». Взрослый раскладывает на столе предметы, накрывает их непрозрачной тонкой тканевой салфеткой. Ребенок через салфетку ощупывает предметы, и сопряжено со взрослым или самостоятельно называет их. Игра может проводиться для выработки навыка произнесения слов определенной слоговой структуры: нитки, кепка, сумка, губка, вафли, щетка и т. д.

«Массаж рук». Логопед проводит массаж рук (традиционный, с помощью массажеров), сопровождая произнесением различных звукоподражаний, слов типа: «Оп!», «Ух», «М-м-м», «Вот так!» и др. Массаж рук способствует установлению контакта с ребенком, снятию эмоциональных «зажимов»,

преодолению негативизма. Для массажа используются: кольца Су-джок, махровые рукавички, зубные щетки (в том числе резиновые, силиконовые, электрические), бытовые щетки различной жесткости, бигуди, аппликаторы Кузнецова, Ляпко и др.

Специалист может осуществлять контрастно-термический массаж лица, рук ребенка, обращая внимание на слова «холодный», «горячий», «теплый» (такой массаж можно производить нагретым мешочком с песком, горячим яйцом и льдом, завернутым в носовой платок); пробует с ребенком воду различной температуры. После введения в чувственный опыт ребенка понятий «холодный», «горячий» взрослый просит назвать, что бывает горячим, а что холодным (разложить картинки под условные значки «огонь», «снежинки»; раскрасить «горячие» картинки – красным цветом, а «холодные» – синим): плита, утюг, лед, снег, лава, иней, огонь, камень.

Игра «Сухой бассейн». Для игры понадобятся: сухой бассейн, мелкие игрушки из «киндер-сюрпризов», изображающие действия, например, пьет, сидит, летит, готовит и т.д. Логопед предлагает на ощупь отгадать персонаж, выполняющий определенное действие, либо достать его по инструкции (например, «Достань, кто пьет. Что он делает?»).

Упражнение «Аппликатор Кузнецова». Проговаривание слогов с использованием аппликатора Кузнецова: прижатие подушечек пальцев к звездочкам с одновременным произнесением слогов. Используются слоговые упражнения с постепенным наращиванием числа слогов, с попеременным ударением.

Игры и упражнения на развитие зрительного восприятия

Игра «Фонарик». Игра проводится в темной комнате. Педагог периодически включает и выключает фонарик, направляя свет в различные места комнаты, ребенку необходимо «поймать» луч света, хлопнув по нему и сказав: «Оп!», «Свет!», «Нет!» Обращается внимание ребенка на разноприставочные глаголы «включить – выключить» и предлоги. Где сейчас лучик? НА полу, ПОД столом и т. д.

Упражнение «Закрашиваем зеркало». Педагог сажает ребенка на колени перед большим зеркалом, совместно рассматрива-

ется лицо ребенка. Затем взрослый вместе с ребенком губкой или большой кистью закрашивает зеркало краской, чтобы постепенно, смывая краску влажной губкой, рассказывать ребенку о его частях лица, стимулировать ребенка к их сопряженному или повторному произнесению. В конце игры взрослый несколько раз эмоционально произносит: «Где Саша? Вот!», побуждая ребенка к активной речи. Важно, что действия по закрашиванию и смыванию краски проводились ребенком или совместно с ребенком, но не самим взрослым.

Упражнение «Волшебный диск». Логопед выкладывает игрушки или картинки с изображением предметов по определенной лексической теме. Важно, чтобы их названия были доступны для произнесения ребенком. Ребенок берет предложенный ему CD-диск и называет предметы, рассматривая их через диск.

Игры и упражнения на развитие обоняния, вкусовых, температурных и барических ощущений

Игра «Угадай варенье (сок)». Игра проводится для развития понимания относительных прилагательных. Ребенку предлагают попробовать различные виды сока и просят указать (сказать) из чего они. Затем взрослый экспрессивно называет сок – вишнеВЫЙ, апельсиноВЫЙ, ударением подчеркивая окончания слов.

Игра «Вкусовые баночки». Игра позволяет ввести в лексикон ребенка прилагательные, обозначающие вкус: горький, сладкий, острый, соленый, пресный. Взрослый предлагает ребенку с помощью пипетки забрать различную по вкусу жидкость из стаканов, попробовать ее. Взрослый обращает внимание на название вкуса жидкости. В конце игры ребенок раскладывает картинки с изображением продуктов, имеющими характерные вкусы, под баночки с жидкостями; называет картинки; взрослый постоянно спрашивает ребенка, следя за правильным согласованием прилагательного с существительным: «Что бывает соленым? соль соленАЯ, сало соленОЕ. «Что бывает сладким?»: сахар сладкИЙ, конфета сладкАЯ.

Игра «Фен». Для игры понадобится электрический фен. Педагог направляет на ребенка струю холодного и теплого воздуха попеременно, эмоционально комментирует: «тепло!», «холод-

но!». Затем взрослый дует на разные части тела ребенка, называет их, в конце игры взрослый и ребенок меняются местами.

Метод сенсорной интеграции удовлетворяет потребность каждого ребенка в осознании себя и окружающего мира, обеспечивает развитие сенсорных, моторных, речевых и познавательных возможностей у детей с ДЦП, позволяет им социализироваться. Важно, чтобы при выполнении упражнений было как можно меньше принуждения, вся работа строится на интересах ребенка и зависит от его эмоционального состояния, что соответствует требованиям Федерального государственного Образовательного Стандарта (ФГОС).

Список литературы

1. Айрес Э., Джин. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Джин Айрес ; пер. с англ. Юлии Даре. – М. : Теревинф, 2009.
2. Алябьева, Е. А. Психогимнастика в детском саду / Е. А. Алябьева. – М. : ТЦ «Сфера», 2003. – 88 с.
3. Грибова, О. Е. Что делать если ваш ребенок не говорит / О. Е. Грибова. – М. : Айрис-пресс, 2004. – 48 с.
4. Дедюхина, Г. В. Учимся говорить. 55 способов общения с неговорящим ребенком / Г. В. Дедюхина, Е. В. Кириллова. – М. : Изд. Центр «Техинформ» МАИ, 1997. – 88 с.
5. Колос, Г. Г. Сенсорная комната в дошкольном учреждении / Г. Г. Колос. – М. : Аркти, 2007. – 80 с.
6. Лынская, М. И. Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий / М. И. Лынская. – М. : Парадигма, 2015.
7. Миненкова, И. Н. Обеспечение сенсорной интеграции в коррекционно-развивающей работе с детьми с тяжелыми и или множественными нарушениями психофизического развития / И. Н. Миненкова // Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации : учеб.-метод. пособие / С. Е. Гайдукевич и др. ; науч. ред. С. Е. Гайдукевич. – Мн. : УО БГПУ им. М. Танка, 2007. – С. 86–92.
8. Нуриева, Л. Г. Развитие аутичных детей / Л. Г. Нуриева. – М. : Теревинф, 2003. – 107 с.

Техника ниткографии как средство развития мелкой моторики детей дошкольного возраста

Дошкольный возраст – уникальный период для развития всех сторон личности. Именно в этом возрасте необходимо развивать память, восприятие, мышление, внимание и, конечно, двигательные навыки. Тренировка движений пальцев и кистей рук является важнейшим фактором, стимулирующим речевое развитие ребенка, способствующим улучшению артикуляционных движений, подготовки кисти руки к письму, а также мощным средством, повышающим работоспособность коры головного мозга и, следовательно, уровень развития мышления.

Работами профессора М. М. Кольцовой доказано, что тренировка тонких дифференцированных движений пальцев является и стимулом для речевого развития, и мощным тонизирующим фактором для коры головного мозга в целом.

Одним из средств совершенствования пальчиковой моторики детей можно считать ниткографию. Деятельность с нитками, ножницами, клеем, карандашом – это не только сенсорно-двигательные упражнения. Это способ детального представления детей об окружающих предметах, способствующий проявлению умственной и речевой активности, развитию воображения.

Ниткография – выкладывание с помощью шнурка или толстой нити контурных изображений различных предметов, то есть *«рисование»* с помощью нити. *«Рисунки»*, выполненные толстой нитью или шнуром, отличаются мягкостью получаемых форм, кажутся объемными и *«живыми»* по сравнению с обычным контурным изображением. Кроме того, занятия с податливой, мягкой и пушистой нитью успокаивают детей и развивают у них интерес к декоративно-прикладному искусству.

В детских садах ниткография не очень популярна, несмотря на то, что, в общем, легка и доступна, а главное задания для детей можно корректировать в зависимости от состояния разви-

тия мелкой моторики. Метод ниткографии позволяет не только развивать мелкую моторику, но и вырабатывает усидчивость, кропотливость; у детей заметно развивается глазомер, так как они видят, какую по длине нитку надо взять, какой длины провести клеевую линию, при наклеивании нити; желание довести работу до нужного результата, а также решать сразу несколько дидактических задач:

- а) развивать мышление, внимательность, аккуратность;
- б) совершенствовать зрительное восприятие детей;
- в) развивать зрительно-моторную координацию;
- г) подготавливать руку ребенка к письму;
- д) формировать плавность, ритмичность и точность движений руки.

Виды и приемы ниткографии, применяемые нами в детском саду.

Вариант № 1 – собственно ниткография Разновидность техники, с которой начинается знакомство малышей с изобразительными возможностями ниток. Обычно это происходит в средней группе. Что нужно: шерстяные нитки (чем более ворсистой она будет, тем замысловатее получится изображение); краска (гуашь или акварель); 2 листа плотной бумаги (акварельные листы подходят идеально, но можно и обычные). Инструкция: Берем шерстяную нитку длиной 40–60 см. Окунаем ее в краску (гуашь удобнее использовать, чем акварель), оставляя чистый хвостик. Выкладываем на листе бумаги (лучше брать плотные). Прикладываем чистый лист, прижимаем. Не открывая верхний лист, за хвостик водим нить влево-вправо. Снимаем верхний лист, убираем нить. Дорисовываем узоры, которые оставила нитка, придумывая образы.

Вариант № 2 – аппликация нитками, как разновидность ниткописи вместо цельных ниток используются кусочки, то есть нити нарезаются небольшими отрезками, которыми засыпается пространство рисунка. Такой способ считается более удобным в работе с детками помладше. К тому же он не требует много времени на выполнение задания. Это интересно. Знакомство с ниткописью цельной ниткой обычно происходит в старшей группе, в то время как освоение техники из кусочков применяется в средней, а иногда и во второй млад-

шей (только в качестве 1–2 дополнительных элемента композиции).

Вариант № 3 – ниткопись. В этом случае необходимы нити разных цветов, фактур, клей (ПВА или силикатный) и лист для основы. Это интересно. Ниткопись можно выполнять на ткани, тогда нитки просто выкладываются на основу. Клей использовать не нужно. Только вот картинки получатся временные – пока ниточки не осыпятся. На листе рисуем контур сюжета картинки (можно свой, а можно взять шаблон обычной раскраски). Наносим клей по контуру. Пока он не застыл, выкладываем нить и слегка прижимаем, чтобы она приклеилась. Теперь по элементам заполняем рисунок нитками подходящих цветов. Технику можно усложнять способом выкладывания ниток: по спирали; по кругу; ровными линиями; зигзагообразными линиями и т. д.

Ниткография может быть хорошим средством для развития мелкой моторики – это способ детального представления детей об окружающих предметах, способствующий проявлению умственной и речевой активности, развитию воображения. Для этого нужно использовать комплекс занятий, соблюдать поэтапность от простого задания, к более сложному, учитывать возможности каждого ребенка, начинать обучение с готового образца, сочетать занятия с развитием речи, в дальнейшем пересказ с изобразительной деятельностью.

Довольно часто после завершения работы с нитками дети увлекаются, а каждая работа ребенка уникальна. Ее невозможно с точностью воспроизвести на последующих занятиях. Каждая новая работа – это естественный способ рассказа о себе, о своих чувствах и мыслях в текущий момент времени, а также о своем опыте и переживаниях, не нашедших словесного выражения и ставших для ребенка эмоциональным грузом. Все, что беспокоит ребенка, волнует его, он может выразить на специально подобранном для этого материале. Весь процесс творческой деятельности является важным элементом его развития. На занятиях в ребенке открываются такие творческие начала, о которых он ранее и не подозревал. Ребенок не задумывается о конечном результате, он получает удовольствие от самого процесса, он учится выражать свои чув-

ства, справляться с переживаниями, дает возможность выходу своей накопившейся энергии, а также развивает творческие способности. Именно поэтому ниткография так эффективна при работе с детьми.

Список литературы

1. Никитина, А. В. Нетрадиционные техники рисования в детском саду : пособие для воспитателей и заинтересованных родителей / А. В. Никитина. – СПб. : КАРО, 2008.
2. Рузакова, Ю. В. Развитие моторики рук в нетрадиционной изобразительной деятельности / Ю. В. Рузакова. – СПб. : КАРО, 2007.
3. Светлова, И. Развитие мелкой моторики / И. Светлова. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2011.
4. <http://shkolabuduschego.ru/doshkolniki/kak-ispolzovat-netraditsionnuyu-tehniku-risovaniya-nitkami-v-starshey-gruppe-detskogo-sada.html>.

О. В. Шкилонцева

Формирование пространственных представлений у младших школьников с нарушением опорно-двигательного аппарата и нарушением интеллекта

Детский церебральный паралич за последние годы стал одним из наиболее распространенных заболеваний нервной системы у детей. По состоянию интеллекта дети с церебральным параличом представляют крайне разнородную группу. У части детей имеются нарушения интеллектуального развития, эти дети составляют в среднем до 40% контингента в специальных образовательных учреждениях. Практическая потребность в изучении этих детей, определении их образовательных потребностей и в разработке программы их реабилитации исключительно велика. Обучение и воспитание детей со сложными нарушениями представляют собой достаточно малоизученную и труднейшую проблему специальной педагогики. У младших

школьников с церебральным параличом и с нарушениями интеллектуального развития пространственные представления недостаточно сформированы, что вызывает трудности в обучении и в повседневной жизнедеятельности. Данная категория детей испытывают трудности в овладении письмом и чтением, в овладении навыками самообслуживания, затруднениями на уроках математики, труда и физической культуры.

На основании вышесказанного следует сделать вывод о том, что возникает острая необходимость в проведении целенаправленных коррекционно-развивающих занятий с детьми, имеющими проблемы в интеллектуальном развитии. Данная программа поможет как детям, так и педагогам.

Цель программы – подготовка младших школьников к адаптации в окружающем мире через формирование у них пространственных представлений. При составлении программы учитывались потребности и запросы участников образовательного процесса, направления коррекционной работы педагогов (логопедов, психологов, дефектологов).

Предлагаемая программа предназначена для групповой, подгрупповой и индивидуальной коррекционной работы учителя-дефектолога, и воспитателя с младшими школьниками с НОДа и нарушением интеллектуального развития.

Данная программа апробируется учителем-дефектологом МБОУ школы-интерната VI вида № 4 города Челябинска с 2014 года на занятиях педагогической коррекции. За данный период удалось не только накопить большой опыт коррекционной деятельности, но и собрать информацию об эффективности работы по данной программе. Исходя из цели программы, в качестве основного параметра эффективности коррекционной работы рассматривается уровень сформированности пространственных представлений у учащихся начального звена вспомогательной школы.

У младших школьников с церебральным параличом и с нарушениями интеллектуального развития пространственные представления недостаточно сформированы, что вызывает трудности в обучении и в повседневной жизнедеятельности. Данная категория детей испытывают трудности в овладении письмом и чтением, в овладении навыками самообслужива-

ния, затруднениями на уроках математики, труда и физической культуры. Именно в начальном звене вспомогательной школы необходимо уделять особенно большое внимание формированию пространственных представлений у учащихся с целью дальнейшей адаптации в окружающем мире. Эффективность коррекционной работы анализируется по результатам диагностических срезов. Изучаются следующие параметры:

1. Ориентировка в схеме собственного тела.
2. Ориентировка в окружающем пространстве.
3. Ориентировка на листе бумаги.

Формирование пространственных представлений у младших школьников с нарушением опорно-двигательного аппарата и нарушением интеллекта осуществляется на общеобразовательных уроках, на специальных коррекционных занятиях и во внеурочное время. Формирование пространственных представлений проводится в различных видах игровой и бытовой деятельности при обязательном включении активных движений, зрительных, слуховых и двигательных реакций.

Основные этапы коррекционной работы:

- 1 этап – Ориентировка в схеме собственного тела.
- 2 этап – Ориентировка в окружающем пространстве.
- 3 этап – Ориентировка на листе бумаги.

Создание жизненных ситуаций, специальные игры, повседневная деятельность учащихся с акцентированием их внимания на пространственном расположении предметов, занятия физкультурой, ручным трудом позволяют развивать и совершенствовать пространственные представления учащихся.

III. Методическое обеспечение программы.

Занятия по формированию пространственных представлений могут проводиться в обычном учебном кабинете, спортивном зале, холле, помещении игротеки.

Оснащение и оборудование:

1. ТСО (магнитофон, аудиозаписи).
2. Спортивный инвентарь.
3. Настольно-печатные игры, учебные пособия.
4. Наборы для ручного труда, пластилин, альбом для рисования, краски, карандаши, тетради в клетку.

В ходе коррекционной работы используются и психотерапевтические методы (музыкотерапия, игротерапия) и педагогические. Используемые приемы: 1. Игры (сюжетно-ролевые, печатные, подвижные) и упражнения. 2. Психогимнастика. 3. Беседа. 4. Графический диктант. 5. Рисование. 6. Карточки для индивидуальной работы.

Основные этапы коррекционной работы:

1 этап – Ориентировка в схеме собственного тела и напротив сидящего.

2 этап – Ориентировка в окружающем пространстве.

3 этап – Ориентировка в пространстве листа бумаги.

1 этап коррекционной работы: ориентировка в схеме собственного тела и напротив сидящего

Цель: развивать пространственные представления на основе невербальной и вербальной дифференциации правых и левых частей тела с опорой на умение выделять ведущую правую руку.

Задачи и последовательность из решения:

1. Выделять ведущую правую руку и на ее основе выделять левую руку, закрепить их речевые обозначения.

– показать, какой рукой кушаем, рисуем и т. д.;

– закрепить речевое обозначение этой руки;

– показать левую руку;

– закрепить обозначение этой руки;

– дифференцировать речевые обозначения правой и левой руки:

1 – показать правую (левую) руки;

2 – показать игрушку правой (левой) рукой;

3 – взять предмет правой (левой) рукой.

2. Определить схему собственного тела через ведущую руку.

– закрепить знание частей тела и их речевое обозначение:

1 – на собственном теле;

2 – на игрушках-куклах, животных;

3 – на изображениях людей;

– дифференцировать на невербальном и вербальном уровнях правые и левые части тела;

1 – прямая ориентировка в схеме тела (показать правую (левую) руку, правое (левое) ухо, правый (левый) глаз;

2 – закрепление речевых обозначений правых и левых частей тела;

3 – перекрестная ориентировка в схеме тела (показать правой рукой левый глаз, левое ухо, правую ногу, левую ногу и т. п.).

3. Закреплять и развивать знание частей лица, схемы лица:

– показать и называть основные части лица (глаза, нос, рот, брови, ресницы, щеки, лоб, подбородок):

1 – на себе,

2 – на кукле, на изображении лица,

– учить рисовать лицо человека с изображением названием основных элементов, накладывать детали;

– на овал лица, описывая их местоположение.

Цель: формировать умение осуществлять пространственный анализ объектов, повернутых на 180 градусов.

Задачи и последовательность их решения:

1. Закрепить представления и речевые обозначения правой и левой стороны тела.

2. Закрепить умения определять правую и левую стороны у человека, сидящего рядом.

3. Развивать навыки мысленного перемещения и трансформации зрительных образцов.

4. Учить определять правую и левую стороны у человека, сидящего напротив.

5. Учить определять пространственное расположение объектов по отношению к человеку, сидящему напротив.

2 этап коррекционной работы: ориентировка в окружающем пространстве

Цель: формировать умения определять пространственное расположение предметов и направление по отношению к самому себе.

Задачи и последовательность их решения:

1. Закрепить понятия «справа» и «слева»:

– уточнить, что «справа» – это значит ближе к правой руке, а «слева» – это ближе к левой руке;

– закрепить речевые обозначения «справа», «слева».

2. Закрепить понятия «направо» и «налево»:

– уточнить направление движения «направо» – в сторону правой руки, «налево» – в сторону левой руки;

– уточнить пользоваться рисованными схемами передвижения в пространстве с речевым обозначением направлений движения (> «направо», «слева направо»; < «налево», «справа налево»);

– выполнять серии движений в пространстве по речевой инструкции.

Цель: формировать умение анализировать пространственные отношения и понимать связь между определенным местоположением предмета в пространстве и речевым обозначением этого места в пространстве.

Задачи и последовательность их решения:

1. Учить воспроизводить пространственные отношения между предметами по образцу.

2. Учить воспроизводить пространственные соотношения между предметами и их изображениями с помощью речи:

– уточнить расположение двух предметов;

– уточнить расположение трех и более предметов;

– уточнить расположение изображений предметов.

3. Учить воспроизводить заданные фигуры из заданных элементов методом активного конструирования:

– по образцу;

– по речевой инструкции.

Список литературы

1. Левченко, И. Ю. Технология обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько. – М. : Академия, 2001.

2. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / под ред. В. В. Воронковой. – М. : Школа-пресс, 1994.

3. Коррекционно-педагогическая работа в школе для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / под ред. И. А. Смирновой. – СПб., 2000.

4. Симонова, И. М. Состояние пространственно-временных отношений у детей с церебральным параличом / И. М. Симонова // Дефектология. – 1980. – № 6.

5. Симонова, И. М. Состояние пространственно-временных отношений у детей с церебральным параличом / И. М. Симонова // Дефектология. – 1981. – № 4.

6. Мастюкова, Е. М. Особенности психофизического развития учащихся школ для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / Е. М. Мастюкова, М. В. Ипполитова. – М., 1985.

7. Филатова, И. А. Развитие пространственного гнозиса у дошкольников с нарушениями речи : учебно-методическое пособие / И. А. Филатова. – Екатеринбург, 2000.

Приложение

Н. В. Замышляева

Что значит быть хорошим товарищем? (методическая разработка)

И без друзей прожить нельзя,
И без друзей не стоит жить,
Но чтоб тебе нашлись друзья,
Ты должен сам уметь дружить.
Цели и задачи:

Вырабатывать умение ценить дружбу; готовность понять другого человека; ответственность за свои слова и обещания; умение хранить доверенную тайну; быть бескорыстным, внимательным.

Воспитатель: ребята, вы связаны по жизни со многими людьми: с одними вы учитесь в одном классе, с другими – проводите свободное время, с третьими – встречаетесь в кружке, секции. Тех из них, которые вам симпатичны, близки по взглядам, связаны с вами совместной деятельностью, называют товарищами (товарищ по классу, товарищ по секции и др.).

Дружба – высшая степень товарищества. Это глубокое знание друг друга, взаимное доверие, понимание, чуткость, внимательность, готовность к взаимопомощи, преданность, верность. Способность к дружбе, умение дружить, выбор друзей, сохранение дружбы – одно из важнейших качеств человека.

Какими качествами должен обладать друг? Какой вы друг? Вспоминают ли ваши друзья в связи с вами старинную поговорку: «С таким другом и враги не нужны»? Или же вы настоящий друг, готовый помочь в беде? Доверяете ли вы друзьям? Доверяют ли они вам? Поделитесь, пожалуйста. Расскажите (ребята по желанию высказывают свои мысли).

А теперь с помощью теста выясним, какой (какая) вы на самом деле в дружбе. Возможно, тест и не сообщит вам то, что вы хотели бы услышать. Но он может помочь вам войти в контакт с самим собой, если вы искренне ответите на его вопросы.

Тест

«Какой вы друг?» (ребята работают над заданиями теста)

1. Вспомните вашего лучшего друга. Какие из перечисленных ниже качеств вы цените в нем (ней) больше всего:

- а) надежность – он (она) никогда вас не подведет;
- б) верность – он (она) всегда с вами, чтобы вы ни сделали;
- в) совместимость – вам хорошо в его (ее) компании.

2. Если друг пришел к вам поздно вечером в слезах, что вы сделаете:

- а) выслушаете и успокоите;
- б) не откроете дверь, сделаете вид, будто вас нет дома;
- г) скажете, что уже поздно, и пообещаете встретиться завтра.

3. Вы выслушиваете длинную историю бед одного друга, в это время появляется другой, который тоже нуждается в вашем сочувствии. Что вы сделаете:

- а) предложите второму другу присоединиться к беседе;
- б) объясните второму другу, что заняты проблемами первого, и предложите ему подождать;
- в) начнете отвергать все просьбы, с которыми к вам обращаются.

4. Если друг попросит вас одолжить новую вещь, прежде чем вы ее успели хоть раз использовать, что вы сделаете:

- а) дадите без всяких колебаний;
- б) согласитесь, но неохотно;
- в) не дадите, признавшись, что хотели бы быть первым, кто ею воспользуется.

5. Если один друг попросит вас солгать ради него другому, вы:

- а) наотрез откажетесь;
- б) откажетесь и сообщите второму другу о просьбе первого;
- в) согласитесь, но поясните, что ненавидите такие дела и занимаетесь ими в первый и последний раз.

6. Если вам кажется, что друг испытывает материальные затруднения, что вы сделаете:

- а) постараетесь помочь ему;
- б) спросите, не нужна ли помощь;
- в) отнесетесь к этому, словно вас это не касается.

7. Ваши друзья:

- а) люди примерно одного типа, но отличаются от вас;

б) все похожи друг на друга и на вас;

в) все разные.

8. Кто для вас одноклассники:

а) часть – друзья, часть – товарищи;

б) все – товарищи;

в) часть – товарищи, часть – «чужие».

9. Какое качество из перечисленных является главным для того, чтобы быть другом:

а) доставлять удовольствие от общения;

б) всегда быть на вашей стороне;

в) оказывать вам практическую помощь или давать совет всякий раз, когда вы в этом нуждаетесь.

10. Кого из домашней живности вы хотите, чтобы напоминал ваш друг:

а) говорящего попугая;

б) ласковую кошку;

в) злую, но верную вам овчарку.

Обработка и интерпретация результатов. В таблице приведены баллы за варианты ответов на каждый вопрос.

№ вопроса	Варианты ответов		
	а	б	в
1	4	5	3
2	5	0	3
3	5	4	0
4	5	4	3
5	5	0	3
6	5	3	0
7	4	3	5
8	5	3	1
9	3	3	5
10	3	3	4

Давайте, ребята, подсчитаем сумму набранных вами баллов.

37–39. Вы хороший, настоящий друг – внимательный, великодушный, верный, полный сочувствия, но не рабски преданный. Ваши друзья знают, что на вас всегда можно положиться, и вы готовы уделить время тому, чтобы попытаться их понять.

27–36. Вы способны быть хорошим другом, но в определенных рамках. Вы порой проявляете эгоизм, когда сталкиваются ваши и их интересы. Если вы подводите друзей, то, как правило, это происходит потому, что вы не разделяете их точку зрения. Если вы стремитесь к подлинной дружбе, вы должны быть готовы к самопожертвованию ради окружающих.

16–26. Вы человек, который берет все и ничего не дает. И если друзья намереваются вас о чем-нибудь попросить, вы уходите от этого, поэтому настоящих друзей у вас не много, только узкий круг почитателей, которых привлекает какое-то ваше качество.

Упражнение «Я – друг»

<i>Я = друг</i>	– верный, преданный – щедрый, бескорыстный – внимательный – понимающий – добрый
-----------------	---

Воспитанникам дается задание составить свою характеристику как друга (свой образ «Я – друг»), отметив степень положительного качества (по пятибалльной системе). И, если ваш друг находится здесь, то попросить его дать аналогичную характеристику вам.

Теперь, ребята, сопоставьте данные, сделайте выводы о правильности своих оценок. С чем вы категорически не согласны? Если хотите – обсудим. Кто желает? (Желающие доказывают, с чем и почему не согласны.)

А теперь познакомимся с высказываниями и мыслями мудрых людей.

– Нет уз святее товарищества (Н. В. Гоголь).

– Истинные друзья ничего не требуют друг от друга во имя дружбы, но делают друг для друга все, что могут (Н. В. Гоголь).

– Друг должен принимать на себя часть огорчений друга (Э. Роттердамский).

– Друг тот, кто всякий раз, когда ты в нем нуждаешься, об этом догадывается (Э. Роттердамский).

– Истинная дружба должна быть откровенна и свободна от притворства и поддакивания (Цицерон).

– Если у двух человек имеется по одному яблоку, и они обменяются, то у каждого из них окажется опять по одному яблоку. Если у каждого человека есть по одной идее, и они обмениваются ими, то у каждого будет уже по две идеи (Б. Шоу).

И без друзей прожить нельзя,
И без друзей не стоит жить,
Но чтоб тебе нашлись друзья,
Ты должен сам уметь дружить.

Мы непросто так повторяем слова, с которых начали свой разговор. Я очень прошу всех еще раз их прочитать, даже выучить наизусть и хорошо подумать: почему у некоторых из вас нет друзей.

А теперь решим с вами одну не совсем простую задачу. Слушайте.

Ситуация-проба «Друг выдал вашу тайну».

У вас есть тайна, о которой никто не должен знать. Вы доверяете ее только своему самому близкому другу. А он открыто рассказал о ней другому однокласснику.

Задание. Это предательство? Вы осуждаете его за это? Вы никогда бы так не поступили? Бывают ли случаи, когда это может быть оправдано? Если да, то приведите условия, когда это может быть оправдано.

Ребята, мы с вами хорошо поработали. Думаю, после нашего разговора вам есть о чем подумать. Давайте подведем итоги. Итак, что самое главное в дружбе?

Дети отвечают: (социально приемлемые позиции):

- умение хранить доверенную тайну,
- ответственность за свои слова и обещания,
- готовность понять другого человека,
- умение ценить дружбу,
- быть готовым всегда прийти на помощь другу.

Спасибо, ребята. МОЛОДЦЫ! До следующей встречи.

«В гостях у Хозяйки медной горы» (методическая разработка)

Цель: расширение и закрепление представлений детей о народных промыслах Урала.

Образовательные задачи:

- познакомить со свойствами камней через практические опыты;
- закрепить умение пользоваться планом, схемой;
- научить различать виды народных промыслов.

Развивающие задачи:

- развивать самостоятельность мышления, умение сравнивать;
- развитие навыков ориентирования в пространстве;
- развивать связную речь путем составления выводов; развивать слуховое восприятие и чувство ритма;
- стимулировать проявление любознательности;
- развивать воображение.

Воспитательные задачи:

- воспитывать интерес к труду уральских мастеров;
- развивать эстетическое восприятие окружающего мира.

Оборудование: ноутбук, мультимедийное сопровождение, самоцветные камни, камни, каменный уголь, пластилин, мел, вода, колбы для экспериментирования, конверт с письмом, молоток, изображения Уральских мастеров за работой, изображение народных промыслов, шкатулка с самоцветами, план-схема, угощение, светящийся шар.

Предварительная работа: Посещения краеведческого музея, геологического музея камней – знакомство с уральскими народными промыслами: уральские камни, ювелирные изделия. Чтение сказок уральских писателей: П. Бажова, А. Алфёрова, Д. Н. Мамина-Сибиряка и др. Просмотр мультфильмов по сказам П. Бажова: «Серебряное копытце», «Золотой волос», «Хозяйка медной горы» и т. п.

Ход занятия

№	Деятельность педагога	Деятельность детей	Оборудование
1. Орг. момент	Слайд 2 – Музыка Д: Наш Урал могуч собою, И красив он и велик... Любим мы его душою! Да и как же не любить? В небеса уходят горы, Реки бурные текут, А леса стоят стеною Посмотри и там, и тут. Здесь, у нас в Уральских недрах, Ископаемых не счесть, Потому Уралу Слава! Слава! Слава! Да и честь! Ребята, вы помните, к нам в гости приходила Хозяйка медной горы? Сегодня Хозяйка медной горы пригласила нас к себе в гости. А вот и она!	Ответы детей:	Ноутбук. Звучит музыка № 1
2. Основная часть	Слайд 3 – Голос ХМГ: Здравствуйте ребята, я очень рада вас видеть. Мне нужна ваша помощь. Злой волшебник Камнегор разбил мой любимый кристалл и каменный цветок погас. И в моем горном царстве наступила темнота. Без света в горах могут погибнуть все растения и животные. Чтобы зажечь цветок, необходимо собрать кристалл. Вам в этом помогут мои верные помощники – Иван-горняк и Данила-	Дети слушают	Запись голоса ХМГ

№	Деятельность педагога	Деятельность детей	Оборудование
	мастер, вы найдете их с помощью моей карты. Они помогут вам найти осколки кристалла, и тогда засияет мой каменный цветок и в горах вновь станет светло. Д: Ребята, поможем ХМГ? Я знаю волшебные слова, которые помогут нам попасть в ее горное царство. Все вы глазки закрывайте, Книгу сказок представляйте... Крибле, крабле, крубле кри, В гости к сказке попади... Д: Ребята, как нам найти Данилу мастера и Ивана Горняка? Нам нужен план, карта или схема. Слайд 4 – Карта-схема Молодцы ребята, эта карта приведет нас к Уральским мастерам. Слайд 5	Ответы детей: поможем Выполняют словесные инструкции	Карта-схема на экране
3. Экспериментирование	Слайд 6 – Музыка Ш: Я – Иван-горняк и Данила-мастер: Здравствуйте, ребята, куда путь держите? Я – Иван-горняк, горный рабочий. Добываю полезные ископаемые, самоцветные камни (показывает). Кстати, любимый камень Хозяйки медной горы – малахит (показывает). У меня для вас задания от Хозяйки медной горы.	Дети отвечают. А вы кто?	Звучит музыка № 2. Самоцветные камни. Шкатулка. Письмо с заданиями

№	Деятельность педагога	Деятельность детей	Оборудование
	Опыт 1: Возьмите в одну руку камешек, в другую пластилин. Сожмите обе ладошки. Что произошло с пластилином, он изменил свою форму? А камень? Вывод: Значит камень твердый, а пластилин мягкий. Молодцы ребята, справились с заданием. За выполненное задание, вы получаете части кристалла. А я – Данила – кузнечных дел мастер. Кузнечное дело – самое древнее и самое распространенное на Урале ремесло. На Урале большое количество железа, меди и других металлов. Если раскалить металл, то из него можно сделать очень много предметов, которые помогают человеку в жизни. Ребята, какие предметы, сделанные из металла, вы можете назвать? У меня для вас задания от Хозяйки медной горы. Опыт 2: Возьмите обычный камень и каменный уголь. Сожмите их в руках. Какие они. Ударьте поочередно по ним молотком. Полученные результаты сравните, и сделайте вывод. Вывод: Оба камня твердые, но простой камень тверже, чем уголь. Уголь можно рас-	Дети экспериментируют	Пластилин. Камни Разрезанный калейдоскоп Уголь. Камни

№	Деятельность педагога	Деятельность детей	Оборудование
	колоть на части, а простой камень нет. Молодцы ребята, справились с заданием. За выполненное задание, вы получаете части кристалла. Еще хозяйка медной горы просила вам передать послание. Письмо: Ребята, следующее задание вы найдете с помощью моей карты схемы. Слайд 13 – Карта-схема Д: Ребята, как вы думаете, где это? Опыт 3: Возьмите обычный камень и мел. Опустите каждый в сосуд с водой. Помешайте трубочкой. Что произошло с камнями, с водой? Полученные результаты сравните, и сделайте вывод. Вывод: Камни тяжелые, поэтому в воде они тонут. Обычный камень в воде не растворяется, а мел растворяется. Д: Ой, смотрите, мы справились с заданием, вот еще части кристалла. Д: Ребята, какой коварный злодей Камнегор, какие сложные испытания. Но мы молодцы, со всеми заданиями справились. Ой, а это что за камни? ХМГ: Ребята, вы, наверное, устали, отдохните у огня.		Стакан с водой. Мел

№	Деятельность педагога	Деятельность детей	Оборудование
	Я приготовила для вас камни, камни не простые, а музыкальные		
4. Динамическая пауза	Игра «Музыка камней»	Дети сидят в кругу и стучат камнями под музыку	Камни. Звучит музыка
5. Заключительная часть	Д: Ребята, смотрите, последняя часть кристалла. Давайте, соберем кристалл. ХМГ: Спасибо, дорогие ребята, выполнили все задания, разрушили чары злого волшебника Камнегора, спасли вы мое горное царство. Край родной вам завещаю, Знать, любить его, беречь, Чтобы рощи зеленели, Продолжали речки течь, Чтоб цветы цвели на клумбах, Чтоб скворец весною пел, Чтобы край родной уральский Год от года хорошел! Получите от меня подарок – сладкие разноцветные камешки. До свидания, ребята. Д: Ребята, нам пора возвращаться в детский сад. Давайте вновь повторим волшебные слова.	Дети складывают самоцвет. Цветок загорается, на экране появляется ХМГ Дети ищут подарки	Свечящийся шар Звучит музыка № 3. Запись голоса ХМГ Изображение схем-карты

№	Деятельность педагога	Деятельность детей	Оборудование
	Вы все глазки закрывайте, Сад скорее представляйте... Крибле. крабле, крубле, кри, В детский садик попади...		
7. Рефлексия	В: Дети, вам понравилось наше путешествие? Ребята, какое задание было самым интересным? Какое задание вам показалось самым сложным? А какое было самым легким? А как вы думаете, почему вы справились со всеми заданиями? Потому что вы очень дружные, и никогда не бросаете друзей в беде. Я вас всех благодарю за активное участие. Угощайтесь сладкими камешками и угощайте наших гостей	Ответы детей	

Самоанализ открытого занятия «В гостях у Хозяйки медной горы»

Одно из современных требований, предъявляемых к педагогическому процессу в дошкольном образовании, предполагает включение регионального компонента, связанного с расширением знаний о народных промыслах Урала.

В соответствии с ФГОС обучение входит в жизнь ребенка через игру. Занятие «В гости к Хозяйке медной горы» построено в форме игры-квеста, т. е. приключенческой игры. Детям были предложены задания, в которых надо было что-то разыскать: предмет, подсказку, сообщение, чтобы двигаться дальше. Дети проходили по ранее разработанному маршруту (в данном случае к ХМГ), решали творческо-ориентированные коллективные задания, находя подсказки. Основным фоном этой игры было повествование и обследо-

вание предметов окружающего мира. Все это характеризует игру-квест как уникальную форму образовательной деятельности, объединяющей в себе различные виды двигательной, познавательно-исследовательской, коммуникативной, музыкальной деятельности.

Выбор темы занятия продиктован календарной и проектной тематикой (тема недели «Профессии. Инструменты»; социальный проект, в котором участвует МБОУ «Школа-интернат № 4» – «Дарим радость» в рамках Всероссийской акции «Я гражданин России»). Так как это общий проект нашего учреждения, в занятии приняли участие учащиеся 6 класса – выпускники нашего дошкольного отделения.

Во время проведения игры-путешествия дети получили эмоциональный заряд, учились вместе решать познавательные задачи, что способствовало сплочению детского коллектива. Такие занятия раскрепощают детей, повышают познавательно-речевую активность. Используемые на занятии методы и приемы способствовали максимальной активности всех сенсорных каналов восприятия (зрение, слух, осязание, обоняние), интегрированному развитию психических, познавательных, двигательных способностей, а также повышению эмоционального статуса детей, самооценки, что имеет большое значение для их психофизического и социального развития.

Ю. Н. Коновалов, Д. Мочнев, К. Иноземцев

Действующая модель самодельного усилителя для компьютера 2*10 Вт (методическая разработка)

Целью данной работы является создание действующей модели усилителя 2*10 Вт. Демонстрация модели способствует более глубокому усвоению таких учебных дисциплин, как физика, математика, химия, технология и других. Способствует пробуждению интереса школьников к техническим кружкам.

Модель изготовлена, показана, проведен эксперимент по работе с данной моделью. Отзывы учащихся подтверждают актуальность проекта. Наглядная модель позволяет экономить учебное время, формирует интерес к учебным предметам, активизирует учебно-познавательную деятельность, пробуждает интерес к техническим кружкам.

Для реализации цели использовались следующие методы:

- теоретический метод – изучение актуальности идеи, анализ литературы по созданию электронных схем, подбор деталей и материалов, определение основных этапов работы;
- практический метод – монтаж электронных цепей, эстетическое решение работы;
- экспериментальный метод – в рамках изучения идеи была проведена презентация модели для учащихся средних и старших классов.

Содержание работы

1. Описание усилителя. Стереофонический усилитель мощности имеет хорошие эксплуатационные характеристики. Он надежен в работе и прост в сборке. Его можно использовать как в домашних условиях, так и в автомобиле. Применение в качестве усилительного элемента интегральной микросхемы (TDA2003) позволило реализовать следующие функции: защита от КЗ нагрузки; защита от перегрева; защита от бросков напряжения в пределах до 40 В; широкий диапазон питающих напряжений от 8 до 16 В. При использовании усилителя с максимальной мощностью микросхему необходимо установить на теплоотвод, радиатор площадью 100–150 см², желательно с помощью теплоотводной пасты.

2. Основные технические характеристики усилителя:

Напряжение питания (однополярное 8–16 В).

Ток покоя – 30–50 мА.

Пиковое значение выходного тока – 5 А.

Коэффициент гармоник (при $P = 7$ Вт) 0,5%.

Соппротивление нагрузки 2–4 Ом.

Выходная мощность 10 Вт.

Диапазон воспроизводимых частот 20–25 000 Гц.

Входная чувствительность 50 мВ.

Площадь теплоотвода 100–150 кв. см.

Примечание. Входная чувствительность отрегулирована до 1,5 В. Путем изменения сопротивлений резисторов R4 и R6 с 20 Ом на 100 Ом для лучшего согласования с выходом CD- и DVD-проигрывателей.

3. Блок питания. Блок питания использован от персонального компьютера, мощность блока питания 250 Вт. Для питания усилителя использован выход +12 В, 8 А (желтый провод), а черный провод (земля) – минус. Кроме того для питания сигнальных светодиодов (красного и зеленого) использован выход блока питания +5 В, 25 А (красный провод).

4. Монтаж. Плата усилителя вместе с радиатором вмонтирована в корпус блока питания. Для этого пришлось демонтировать кулер и на его место закрепить радиатор с платой усилителя, используя готовое отверстие в корпусе блока питания. Отверстия для крепления кулера использованы для монтажа входных разъемов (типа тюльпан – 2 шт.). Эти отверстия пришлось расширить с помощью развертки. Акустические колонки подключаются через специальную колодку, в которую вставляются зачищенные провода от акустических колонок. Для регулирования громкости на передней панели блока питания установлен стереофонический переменный резистор 50 К. Сетевое напряжение подается с помощью шнура от неисправного видеоманитона непосредственно на плату блока питания, а на месте сетевых разъемов установлены – регулятор громкости и выключатель (тумблер).

Для монтажа использованы провода, из приборов для тестирования цифровой техники производства США.

Основные этапы работы

1. Подбор деталей. Поскольку усилитель изготовлен на базе радиоконструктора подбор деталей свелся к выбору тумблера – для выключателя, переменного резистора – для регулирования громкости, тюльпанов – для входных цепей и колодки – для подключения акустических колонок.

2. Монтаж деталей на плату. Сначала распаиваем микросхему, затем аккуратно впаиваем резисторы и конденсаторы. При пайке соблюдаем технику безопасности и стараемся не перегреть радиодетали. Затем устанавливаем тумблер (выключа-

тель), тюльпаны — для входа и колодку для подключения колонок.

3. Закрепление усилителя на радиатор. Распаянную плату прикручиваем винтом к радиатору, используя теплопроводную пасту. После этого можно проверить работоспособность усилителя, подключив к нему питание через миллиамперметр и контролируя напряжение на усилителе с помощью вольтметра, подключенного параллельно источнику питания и усилителю. В это время мы можем провести регулировку нашей модели.

4. Регулировка. Поскольку мы сразу получили заявленный в технической характеристике ток покоя (около 35 мА) при напряжении питания 12 В, регулировка свелась к подбору резисторов R4, R6. После этого мы подключили к входу усилителя проигрыватель и прослушали усилитель с различными акустическими колонками. Добившись хорошего звучания, мы вмонтировали плату усилителя с радиатором в корпус компьютерного блока питания. После проверки работоспособности мы можем сказать, что наша модель готова.

5. Доработка. Поскольку мы используем в качестве источника сигнала DVD-проигрыватель, с которого снимается сигнал с амплитудой до 2 В, нам пришлось для лучшего согласования DVD-проигрывателя с входом усилителя понизить чувствительность усилителя, изменив его входное сопротивление. Для этого нам пришлось изменить сопротивление резисторов R4 и R6.

Таким образом, демонстрация модели усилителя помогает учащимся увидеть, где и как применяются полупроводники, электрические и электромагнитные явления, постоянный и переменный электрический ток. Демонстрация модели способствует более глубокому усвоению многих школьных дисциплин, привлекает внимание к дополнительному образованию, особенно к техническим кружкам и способствует вовлечению детей в эту область творчества.

Стереофонический усилитель мощности имеет хорошие эксплуатационные характеристики. Он надежен в работе и прост в сборке. Его можно использовать как в домашних условиях, так и в автомобиле. Применение в качестве усилительно-

го элемента интегральной микросхемы (TDA2003) позволило реализовать следующие функции: защита от КЗ нагрузки; защита от перегрева; защита от бросков напряжения в пределах до 40 В; широкий диапазон питающих напряжений от 10 до 16В. При использовании усилителя с максимальной мощностью микросхему необходимо установить на теплоотвод, радиатор площадью 100–150 см², желательно с помощью теплоотводной пасты. Мы подключаем усилитель с колонками к школьному компьютеру, который собран воспитанниками кружка из блоков от старых домашних компьютеров.

Г. Г. Саламатова

«Подарки» к родительскому собранию (методическая разработка)

Родительские собрания – это важная составляющая организации педагогического просвещения. Она требует от учителя большой подготовительной работы, умения выработать позитивный стиль психологического мышления, цель, которого – помочь современной семье в решении воспитательных задач.

Необходимо сделать так, чтобы родители, посещая собрания, сами наглядно видели, как учится и чем живет их ребенок, каковы причины его трудностей в обучении, поведении, общении. Случается, что папы и мамы, если их дети слабо учатся, не желают ходить на собрания, не хотят лишний раз выслушивать замечания учителя и его нелестные отзывы об успеваемости их детей. А родители «отличников» и детей, успешно усваивающих программный материал, исправно посещают собрания, но ничего нового о ребенке от учителя не узнают.

Чтобы повысить посещаемость классных родительских собраний, детей следует привлечь к подготовке этого мероприятия. Первым этапом подготовки к родительскому собранию в моем классе является собрание «ПОДАРКОВ» родителям от детей. Громким словом «подарки» можно назвать

что угодно: детские рисуночки, записочки-секретики, которые встретят родителей на парте их дочери или сына. Даже какие-то самостоятельные работы (без «двоек», естественно), тетрабочка или альбом для рисования, который закончился. Для детей старшего возраста интересной темой подарка может стать мини-сочинение, письмо родителям и т. д. (рис. 1).

Детские работы с традиционной в начальной школе классной выставки в преддверии родительского собрания также могут переключаться в папки с сюрпризами для родителей и, тем самым, освободят место для новых рисунков и поделок. Это сделает выставки в классных комнатах начальной школы более мобильными, а значит, и более интересными для детей и взрослых. Например, к собранию, проходившему в канун Нового года, к стопке подарков добавились замечательные подсвечники из соленого теста, сделанные второклассниками на уроках технологии.



Рис. 1

Когда в течение продолжительного времени ребяташки моего класса откладывают свои работы в подарок маме или папе, которые должны прийти на родительское собрание, то часть проблемы, связанной с посещением родителями собраний от-

падает сама собой. Мама девочки-второклассницы говорит: «У меня болела голова, но как я могла не прийти, – ведь дочка спросит, видела ли я ее рисунок на новой выставке и получила ли подарок?» Взрослые на собрании внимательно и бережно перебирают содержимое «подарка», радуются новым рисункам. Когда я проводила собрание в канун 8 марта, мамы были расстроены, читая записочки, посвященные им.

Очень приятно, что на моем классном собрании, за редким исключением, присутствуют все родители, а некоторые семьи находят время прийти парой: и папа, и мама.

Дорогие учителя! Сделайте родительские собрания интересными для себя, и они станут интересными родителям наших учеников!

Сведения об авторах

Агеенко О. М., учитель начальных классов МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска».

Амамбаева М. В., педагог-психолог дополнительного образования, МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска», кандидат биологических наук.

Баженова Е. В., учитель-логопед МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска».

Власова Ю. А., учитель начальных классов МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска».

Ниденталь М. Н., учитель начальных классов МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска».

Голубева Д. Е., учитель-логопед МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска».

Шкуропатская Ю. А., учитель-дефектолог МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска».

Доронкина С. Г., педагог дополнительного образования МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска».

Дюкова Ф. Р., старший воспитатель МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска».

Замышляева Н. В., педагог дошкольного образования МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска».

Иванцова Н. А., учитель-дефектолог МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска».

Ильясова В. И., учитель-дефектолог МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска».

Кагарманова Р. Х., воспитатель МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинск».

Коновалов Ю. Н., педагог дополнительного образования МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска».

Мочнев Д., учащийся 8 класса МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска».

Иноземцев К., учащийся 6 класса МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска».

Куликовских Е. А., учитель химии МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска».

Калинина И. В., учитель начальных классов МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска».

Курман С. И., педагог-психолог МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска».

Никитюк Е. Н., учитель начальных классов МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска».

Полулях С. А., учитель истории МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска».

Потапчук С. В., директор МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска».

Русяева Л. А., учитель-дефектолог МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска».

Саламатова Г. Г., учитель начальных классов МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска».

Семенкова Л. Ю., педагог дополнительного образования МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска».

Сметанина Д. А., педагог-психолог МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска».

Усова И. Ю., учитель-логопед МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска».

Фатыхова Г. Р., педагог дошкольного образования МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска».

Шкилонцева О. В., учитель начальных классов МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска».

Учебное издание

**Практика обучения, воспитания и социализации обучающихся
с ограниченными возможностями здоровья**

Сборник материалов

*Ответственный за выпуск А. В. Ильина
Технический редактор Н. А. Лазариди*

ГБУ ДПО «Челябинский институт
переподготовки и повышения квалификации
работников образования»
454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, 88