

Автономное учреждение
дополнительного профессионального образования
Ханты-Мансийского автономного округа – Югры
«Институт развития образования»

**Методические рекомендации
по внедрению и использованию успешных практик создания
специальных условий получения качественного образования детьми
с ограниченными возможностями, детьми-инвалидами**

(на примере опыта казенного общеобразовательного учреждения Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутская школа с профессиональной подготовкой для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» по созданию специальных образовательных условий получения качественного образования и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью)

Ханты-Мансийск
2022 год

УДК 376.356
ББК 74.3
М 54

*Рекомендовано к изданию решением
научно-методической комиссии Ученого совета
АУ «Институт развития образования»
Протокол № 2 от 18.04.2022 г.*

Под общей редакцией
И.А. Журавлевой, кандидата педагогических наук

Авторы-составители:
В.С. Городицкая,
педагогический коллектив казенного общеобразовательного учреждения
ХМАО – Югры «Сургутская школа с профессиональной подготовкой для
обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»

Методические рекомендации по внедрению и использованию успешных практик создания специальных условий получения качественного образования детьми с ограниченными возможностями, детьми-инвалидами (на примере опыта казенного общеобразовательного учреждения Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутская школа с профессиональной подготовкой для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» по созданию специальных образовательных условий получения качественного образования и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью): методические рекомендации / под общ. ред. И. А. Журавлевой, сост. В. С. Городицкая ; автономное учреждение дополнительного профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Институт развития образования». – Ханты-Мансийск : Институт развития образования, 2022. – 143 с.

В методических рекомендациях рассматривается нормативно-правовое обеспечение организации получения образования обучающимися с ОВЗ и инвалидностью, представлен опыт работы по созданию специальных образовательных условий получения качественного образования и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью казенного общеобразовательного учреждения Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутская школа с профессиональной подготовкой для обучающихся с ОВЗ» по созданию специальных образовательных условий при организации ППМС-сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, организации образовательной деятельности для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) 1-4 классов, 5-9 классов, 10-12 классов.

Методические рекомендации адресованы руководителям, заместителям руководителей, педагогам образовательных организаций, специалистам служб психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью (педагогам-психологам, учителям-дефектологам, учителям-логопедам).

© АУ «Институт развития образования», 2022

Содержание

Введение	5
1. Нормативное правовое обеспечение организации получения образования обучающимися с ОВЗ и инвалидностью	7
2. Создание специальных образовательных условий для получения образования и обучения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью (на примере опыта работы КОУ ХМАО – Югры «Сургутская школа с профессиональной подготовкой для обучающихся с ОВЗ»)	12
2.1. Создание специальных образовательных условий при организации ППМС-сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью	15
2.2. Создание специальных образовательных условий при организации образовательной деятельности для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) 1-4 классов	23
2.3. Создание специальных образовательных условий при организации образовательной деятельности для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) 5-9 классов	38
2.4. Создание специальных образовательных условий при организации образовательной деятельности для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) по программам профессионального обучения (10-11 классы)	52
Заключение	63
Список литературы	64
Приложение	66
Приложение 1. Использование мнемотаблиц в работе с детьми с ОВЗ	66
Приложение 2. Методика проведения интерактивной игры	67
Приложение 3. Программа «Социализация и формирование общей культуры личности» (с применением канистерапии)	69
Приложение 4. Использование методов альтернативной коммуникации	71
Приложение 5. Использование компетентностно-ориентированных заданий «классического типа» по географии по теме: «Охрана природы тундры» для 7-го класса	74
Приложение 6. Опыт работы по формированию базовых навыков учебной деятельности у обучающихся с РАС на примере кейса «Сбор портфеля»	77
Приложение 7. Опыт работы по формированию стереотипа учебной деятельности и навыков сотрудничества у ребенка со сложной структурой дефекта (легкая степень умственной отсталости и РАС)	87
Приложение 8. Деятельность учителя-дефектолога по организации коррекционной работы с обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)	91
Приложение 9. Элементы сказкотерапии как средство установления контакта с детьми ТМНР	107
Приложение 10. «Мастерская родителей» как форма работы с родителями обучающихся с интеллектуальными нарушениями	111

Приложение 11. Использование Монтессори-среды в коррекционной работе с обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)	113
Приложение 12. Применение нетрадиционных методов и технологий в работе учителя-логопеда. Творческие находки, педагогические идеи и опыт работы учителей-логопедов. Логопедическая работа в дистанционном формате	118
Приложение 13. Среда темной сенсорной комнаты в работе с детьми с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)	135
Приложение 14. Гончарное дело как средство социализации обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)	138
Приложение 15. Организация внеурочной деятельности в рамках спортивно-оздоровительного направления: отработка правил и элементов игры «Хоккей на полу» с обучающимися РАС	141
Приложение 16. Использование метода социальных историй в психолого-педагогической работе с детьми с РАС	144

Введение

Получение качественного образования обучающимися с ОВЗ и инвалидностью и обеспечение их полноценного участия в жизни общества – одно из приоритетных направлений государственной политики в сфере образования. Развитие социальной состоятельности обучающихся с ОВЗ и инвалидностью на всех уровнях образования занимает важное место в Концепции развития образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью до 2030 года [1].

Понятие «Обучающийся с ОВЗ» определено подпунктом 16 части 1 статьи 2 Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее – ФЗ-273) – это физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией (далее – ПМПК) и препятствующие получению образования без создания специальных условий [9]. Категория «Обучающийся с ОВЗ» определяется не с точки зрения собственно ограничений по здоровью, а с точки зрения необходимости создания специальных условий для получения образования.

Наличие у конкретного обучающегося нужды в создании специальных условий для получения образования определяет ПМПК. Открытый перечень специальных условий для получения образования обучающимися с ОВЗ и инвалидностью определен в Статье 79 ФЗ-273 «Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья».

Понятие «Инвалид» (до 18 лет – ребенок-инвалид) закреплено в Федеральном законе от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» – это лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты. Статус инвалида (ребенка-инвалида) присваивает федеральное государственное учреждение медико-социальной экспертизы [8].

Пункт 1 статьи 79 ФЗ-273 определяет, что содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ определяются *адаптированной образовательной программой*, а для детей с инвалидностью также в соответствии с *индивидуальной программой реабилитации или абилитации ребенка-инвалида (инвалида)* (далее – ИПРА).

Согласно пункту 2 Статьи 79 в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам, *создаются специальные условия для получения образования* указанными обучающимися.

Таким образом, при организации процесса получения образования обучающимися с ОВЗ и инвалидностью деятельность образовательной организации должна быть направлена на создание специальных условий в соответствии с требованиями вышеуказанной статьи Федерального закона.

Процесс создания специальных условий получения образования детьми с ОВЗ и инвалидностью осуществляется органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющими государственное управление в сфере образования, органами местного самоуправления, осуществляющими управление в сфере образования, образовательными организациями, а также ПМПК, и направлен, в первую очередь, на создание комфортно-развивающей среды для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, построенной с учетом их особых образовательных потребностей, которая обеспечивает высокое качество образования, его доступность, открытость и привлекательность для обучающихся, их родителей (законных представителей), духовно-нравственное (нравственное) развитие обучающихся, гарантирует охрану и укрепление физического, психического и социального здоровья обучающихся. Эти требования к организации образовательной среды закреплены в ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

В данных методических рекомендациях рассматривается деятельность образовательной организации по созданию специальных условий получения образования детьми с ОВЗ и инвалидностью, нормативные правовые акты, регулирующие процесс получения образования обучающимися с ОВЗ и инвалидностью, на примере представленного опыта работы *казенного общеобразовательного учреждения Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутская школа с профессиональной подготовкой для обучающихся с ОВЗ»*.

Методические рекомендации адресованы руководителям, заместителям руководителей, педагогам образовательных организаций, специалистам служб психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью (педагогам-психологам, учителям-дефектологам, учителям-логопедам) и направлены на реализацию прав детей с ОВЗ и инвалидностью на получение качественного образования, повышение эффективности образовательной деятельности и коррекционной работы для достижения требований к результатам освоения адаптированных основных общеобразовательных программ, установленных ФГОС для обучающихся с ОВЗ.

1. **Нормативное правовое обеспечение организации получения образования обучающимися с ОВЗ и инвалидностью**

Основополагающим законодательным актом, регламентирующим процесс получения образования детьми с ОВЗ и инвалидностью является Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (далее- ФЗ-273).

ФЗ-273 обязывает федеральные государственные органы, органы государственной власти субъектов Российской Федерации и органы местного самоуправления создавать необходимые условия для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи обучающимся на основе специальных педагогических подходов (ч. 5 ст. 5 ФЗ-273). Основанием для создания специальных условий получения образования обучающимися с ОВЗ и инвалидностью является заключение ПМПК.

Зачисление в образовательные организации детей с ОВЗ и инвалидностью регламентируется приказами Министерства просвещения РФ:

от 15.05.2020 № 236 «Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам дошкольного образования» (с изм. от 08.09.2020);

от 02.09.2020 № 458 «Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования»,

согласно которым дети с ОВЗ принимаются на обучение по АООП только с согласия их родителей (законных представителей) и на основании рекомендаций ПМПК (для поступающих с ОВЗ, достигших возраста восемнадцати лет, – только с согласия самих поступающих) [5, 6].

Заключение ПМПК, как и ИПРА, носит для родителей (законных представителей) заявительный характер (они имеют право не представлять эти документы в образовательные и иные организации). Вместе с тем, представленное в образовательную организацию заключение ПМПК является *основанием для создания условий для обучения и воспитания детей* органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющими государственное управление в сфере образования, и/или органами местного самоуправления, осуществляющими управление в сфере образования, образовательными организациями, иными органами и организациями в соответствии с их компетенцией (п. 23 Положения о ПМПК, утвержденного приказом Министерства образования и науки РФ от 20.09.2013 № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии») [4].

Приказами Министерства просвещения РФ утверждены порядки организации и осуществления образовательной деятельности и устанавливаются требования к организациям, осуществляющим образовательную деятельность по основным общеобразовательным и дополнительным общеобразовательным программам, в том числе в части получения образования обучающимися с ОВЗ и инвалидностью с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и состояния здоровья:

от 31.07.2020 № 373 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования»;

от 22.03.2021 № 115 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования»;

от 09.11.2018 № 196 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» (с изм. от 30.09.2020).

Важными нормативными документами, регулирующими организацию получения образования обучающимися с ОВЗ и инвалидностью, являются *Федеральные*

государственные образовательные стандарты, которые утверждены приказами Министерства образования и науки РФ:

от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ОВЗ»;

от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».

Перечисленными нормативно-правовыми документами регламентируется необходимость организации образовательного процесса обучающихся с ОВЗ и инвалидностью посредством создания специальных условий получения образования. Условия обучения, воспитания и развития обучающихся с ОВЗ, в том числе с инвалидностью, согласно ст. 79 ФЗ-273, включают в себя:

использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания,

использование специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов,

использование специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования,

предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь,

проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий,

обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность,

другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ОВЗ. Подробнее остановимся на описании специальных условий.

Использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания. Необходимо еще раз подчеркнуть, что согласно ст.79 ФЗ-273, содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ определяются АООП. Таким образом, использование специальных образовательных программ – важнейшее условие получения образования обучающимися с ОВЗ и инвалидностью.

Часть 28 статьи 2 ФЗ-273 определяет, что адаптированная образовательная программа – это образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ОВЗ с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц [9].

АООП разрабатывается образовательной организацией на основе ФГОС, с учетом примерной АООП, и учитывает особенности психофизического развития и индивидуальные возможности обучающихся. АООП для обучающихся с ОВЗ, имеющих инвалидность, дополняется ИПРА в части создания специальных условий получения образования.

На основе ФГОС для обучающихся с ОВЗ образовательная организация в соответствии со спецификой своей образовательной деятельности разрабатывает один или несколько вариантов АООП с учетом особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ. В процессе освоения АООП обучающийся сохраняет возможность перехода с одного варианта АООП на другой на основании комплексной оценки результатов освоения АООП, по рекомендации ПМПК и с учетом мнения родителей (законных представителей).

При необходимости АООП индивидуализируется: на основе АООП с учетом требований ФГОС образовательная организация разрабатывает специальную индивидуальную программу развития (СИПР), учитывающую специфические образовательные потребности обучающихся [2].

АООП, в том числе СИПР, разработанная на основе АООП, предусматривает использование специальных методов обучения и воспитания.

Использование специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов. Предоставление указанного условия определяется образовательной программой, которую осваивает обучающийся. Так, в соответствии с ФГОС НОО ОВЗ, при освоении первого и второго вариантов АООП дети с ОВЗ обучаются по базовым учебникам для нормально

развивающихся сверстников со специальными, учитывающими особые образовательные потребности, приложениями, дидактическими материалами, рабочими тетрадями и пр. на бумажных и/или электронных носителях, обеспечивающими реализацию программы коррекционной работы, направленной на развитие жизненной компетенции обучающихся с ОВЗ и специальную поддержку освоения основной образовательной программы.

В вариантах три и четыре обучающиеся с ОВЗ осваивают АООП по специальным, учитывающим особенности их психофизиологического развития и особые образовательные потребности, учебникам в комплексе со специализированными приложениями, дидактическими материалами, рабочими тетрадями и пр. на бумажных и/или электронных носителях [2].

Согласно требованиям ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), для обучающихся по первому варианту АООП используются специальные учебники, адресованные данной категории обучающихся, подбирается специальный учебный и дидактический материал.

Для обучающихся по второму варианту АООП с учетом особых образовательных потребностей обучающихся осуществляется подбор учебного и дидактического материала, позволяющего эффективно осуществлять процесс обучения по всем предметным областям [3].

Использование специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования. Исходя из психофизиологических особенностей обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, для повышения качества и эффективности обучения по АООП могут применяться технические средства обучения.

Для *глухих и слабослышащих* обучающихся в процессе обучения используется индивидуальная современная электроакустическая и звукоусиливающая аппаратура. Учебный процесс оснащается дополнительными техническими средствами, обеспечивающими оптимальные условия для восприятия устной речи при повышенном уровне шума (коммуникационные системы, видео- и аудиосистемы, технические средства для формирования произносительной стороны устной речи, в том числе, позволяющие ребенку осуществлять визуальный контроль за характеристиками собственной речи).

К техническим средствам обучения *слепых* обучающихся, ориентированным на их особые образовательные потребности, относятся: персональный компьютер, оснащенный брайлевской строкой и средствами речевого доступа; различные виды оптической коррекции (электронные лупы, дистанционные лупы, карманные увеличители и т.д.); читающие книги; брайлевский принтер; специально пишущие машинки, печатающие рельефно-точечным шрифтом; тифлотехнические приборы: для рисования и черчения и их варианты, для математики, для письма по системе Л. Брайля; прибор «Ориентир»; приборы и оборудование для обучения пространственному ориентированию и социально-бытовой ориентировке (трости, компасы, часы, дозиметр и др.).

Для *слабовидящих* обучающихся используются специальные увеличительные средства.

Для обучающихся с *тяжелыми нарушениями речи* (ТНР) предусмотрены специализированные компьютерные инструменты обучения, ориентированные на удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся с ТНР (обеспечение видеопроекционным оборудованием, индивидуальными логопедическими зондами, зеркалами, лингводидактическими комплектами, специальным дидактическим материалом для развития дыхания, голоса, мелкой моторики, специальными компьютерными программами по диагностике и коррекции нарушений речи).

Обучающиеся с *нарушениями опорно-двигательного аппарата* (НОДА) обеспечиваются техническими средствами обучения (включая специальный компьютерный инструментарий) с учетом особых образовательных потребностей обучающегося с НОДА: специальные клавиатуры (с увеличенным размером клавиш, со специальной накладкой, ограничивающей случайное нажатие соседних клавиш, сенсорные), специальные мыши (джойстики, роллеры, а также головная мышь), выносные кнопки, компьютерная программа «виртуальная клавиатура».

Для обучающихся с *задержкой психического развития* обеспечение техническими средствами обучения (включая специальный компьютерный инструментарий) предполагает:

компьютеры с колонками и выходом в сеть Интернет, принтер, сканер, мультимедийные проекторы с экранами, интерактивные доски, средства для хранения и переноса информации (USB-накопители), музыкальные центры с набором аудиодисков со звуками живой и неживой природы, музыкальными записями, аудиокнигами и др. [2].

Образование обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) сопровождается при необходимости техническими средствами обучения, включая специализированные компьютерные инструменты обучения, мультимедийные средства, и дают возможность удовлетворить особые образовательные потребности обучающихся с умственной отсталостью, способствуют мотивации учебной деятельности, развивают познавательную активность обучающихся.

Обучение детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) также предполагает использование технических средств, в том числе электронных, специального программного обеспечения, предназначенного для коррекции и развития движения, коммуникации, познавательной деятельности, сенсомоторных действий, ассистивных технологий [3].

К ассистивным технологиям относятся: индивидуальные технические средства передвижения (кресла-коляски, ходунки, вертикализаторы и др.); приборы для альтернативной и дополнительной коммуникации; электронные адаптеры, переключатели и др.; подъемники, душевые каталки и другое оборудование, облегчающее уход и сопровождение.

Предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь. Техническая помощь ассистента (помощника) оказывается обучающимся с ОВЗ и инвалидностью при нарушении их способности к самообслуживанию, передвижению, ориентации, общению при получении образования (обучающимся с нарушениями опорно-двигательного аппарата, слепым обучающимся, обучающимся с ТМНР) [7].

Проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий. Для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью необходимым условием, обеспечивающим коррекцию нарушений развития, является проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий педагога-психолога, учителя-дефектолога, учителя-логопеда.

Обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность. Создание указанного условия предполагает возможность для беспрепятственного доступа обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, у которых имеются нарушения опорно-двигательных функций, зрения к объектам инфраструктуры организации. С этой целью территория и здание организации должны отвечать требованиям безбарьерной среды [2].

Для создания указанных и других специальных условий получения образования, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ОВЗ и инвалидностью, образовательная организация должна обладать необходимым ресурсным обеспечением.

В ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) закреплены *обязательные требования к условиям реализации АООП* для глухих, слабослышащих, позднооглохших, слепых, слабовидящих обучающихся, обучающихся с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с расстройствами аутистического спектра, со сложными дефектами, с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Требования к условиям получения образования обучающимися с ОВЗ представляют собой интегративное описание совокупности условий, необходимых для реализации АООП, и структурируются по сферам ресурсного обеспечения.

Это кадровые, финансовые, материально-технические условия (организация пространства, временного режима обучения; технические средства обучения; специальные учебники, рабочие тетради, дидактические материалы, компьютерные инструменты обучения),

которые обеспечивают предоставление необходимых условий получения образования обучающимися с ОВЗ и инвалидностью [2, 3].

Далее представлен опыт создания специальных образовательных условий для получения образования и обучения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в казенном общеобразовательном учреждении Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутская школа с профессиональной подготовкой для обучающихся с ОВЗ».

2. Создание специальных образовательных условий для получения образования и обучения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью (из опыта работы КОУ ХМАО – Югры «Сургутская школа с профессиональной подготовкой для обучающихся с ОВЗ»)

Рассмотрим деятельность КОУ ХМАО – Югры «Сургутская школа с профессиональной подготовкой для обучающихся с ОВЗ» по созданию специальных образовательных условий для получения образования и обучения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.

КОУ «Сургутская школа с профессиональной подготовкой» (далее – Школа, ОУ) – образовательная организация общего образования, реализующая в качестве основного вида деятельности **адаптированные основные общеобразовательные программы** (далее – АООП).

С целью обеспечения специальных условий получения образования обучающимися с ОВЗ и инвалидностью, имеющими различную структуру дефекта и степень сложности познавательных и эмоционально-волевых нарушений, из которых первичным является умственная отсталость (интеллектуальные нарушения), в ОУ организована образовательная среда в соответствии с требованиями ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ, ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью.

Кроме того, ОУ включено в перечень базовых организаций, предоставляющих услуги и мероприятия по реабилитации и (или) абилитации, включенных в систему комплексной реабилитации и осуществляющих комплексное сопровождение людей с инвалидностью в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре, в соответствии с которым оказывает услуги социально-педагогической адаптации, социально-психологической реабилитации, социально-бытовой адаптации, профессиональной ориентации, профессионального обучения.

Содержание деятельности по каждому направлению раскрывается в реализации:

АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);

АООП начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра в сочетании с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

В 10-11 классах обучающиеся с ОВЗ и инвалидностью продолжают обучение в классах профессиональной подготовки по профилям: «Швея», «Столяр строительный», «Рабочий зеленого хозяйства», «Рабочий по комплексному обслуживанию и ремонту зданий», «Машинист фальцевальных машин».

Все АООП для обучающихся с ОВЗ соответствуют требованиям указанных выше ФГОС: АООП составлены на основе деятельностного и дифференцированного подходов к образованию обучающихся с ОВЗ, структура АООП включает целевой, содержательный и организационный разделы.

Целевой раздел определяет общее назначение, цели, задачи и планируемые результаты реализации АООП в ОУ для обучающихся с ОВЗ, а также способы определения достижения этих целей и результатов.

Содержательный раздел определяет общее содержание образования обучающихся, включает программы, ориентированные на достижение личностных/жизненных и предметных результатов.

Организационный раздел определяет общие рамки организации образовательного процесса, а также механизмы реализации АООП в ОУ и включает: учебный план; систему специальных условий (кадровых, финансовых, материально-технических) реализации основной образовательной программы в соответствии с требованиями Стандарта для обучающихся с ОВЗ.

В части обеспечения возможности профессионального обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью, в ОУ внедрена и реализуется *модель получения профессионального обучения лицами с ОВЗ и инвалидностью* (Модель представлена в Разделе 2.4).

Формы организации внеурочной деятельности в ОУ разнообразны, и их выбор определяется школой на основе потребностей обучающихся с ОВЗ и инвалидностью и социального запроса со стороны их семей: экскурсии, кружки и секции, соревнования, праздники, общественно-полезные практики, смотры, конкурсы, викторины, беседы, культпоходы в театр и кино, фестивали, игры (сюжетно-ролевые, развивающие, ситуационные и т. п.) и др.

В школе реализуется 5 адаптированных дополнительных общеобразовательных программ («Лыжные гонки», «Мини-футбол», «Весёлые нотки», «Гончарная мастерская», «Ритмика и танец»).

Выбор коррекционно-развивающих курсов осуществляется ОУ самостоятельно, исходя из психофизических особенностей обучающихся на основании рекомендаций ПМПК и мероприятий, предусмотренных ИПРА.

Осуществление *индивидуального и дифференцированного подходов*, соответствие используемых методик и технологий типологическим и индивидуальным особенностям обучающихся с ОВЗ осуществляется посредством следующих механизмов:

1) Проведение комплексного психолого-педагогического обследования обучающихся в формате школьного психолого-педагогического консилиума при участии их родителей/законных представителей.

2) Использование *карты индивидуальных достижений обучающегося*, разработанной на основе требований вышеуказанных ФГОС в ОУ, что обеспечивает целостный и рациональный подход к системе оценки.

3) Включение в рабочие программы по учебным предметам и коррекционным курсам индивидуальных и групповых форм деятельности (в зависимости от заключения ПМПК, а также данных психолого-педагогической диагностики обучающихся на начало учебного года).

Использование в образовательной деятельности обучающихся с ОВЗ и инвалидностью **специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов** осуществляется посредством работы с *учебно-методическим комплексом* по учебным предметам по каждой образовательной/предметной области, который составлен в соответствии с приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 20 мая 2020 года № 254 «Об утверждении федерального перечня учебников, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования организациями, осуществляющими образовательную деятельность» (с изм. от 23.12.2020) в части реализации АООП, а также с использованием современных методических и электронных (цифровых) образовательных материалов, учитывающих особые образовательные потребности обучающихся со сложной структурой дефекта.

Программно-методическое содержание учебного материала по каждой образовательной/предметной области содержит в себе методики и технологии, направленные на достижение целей и задач, закрепленных в АООП для каждой категории обучающихся с ОВЗ.

Учет индивидуальных особенностей обучающихся при построении образовательного процесса осуществляется на основе комплексного диагностического психолого-педагогического обследования, что обуславливает выбор **технологий, методов и форм обучения**, соответствующих индивидуальным психофизиологическим особенностям обучающихся с различной структурой дефекта: сенсорно-перцептивные технологии, технология деятельностного и личностно-ориентированного подхода, дифференцированное обучение, ИКТ (использование ресурсов интерактивного комплекса SKY Interactive; интерактивных учебно-развивающих комплектов «Социализация», «Познание», «Коммуникация») и других наглядно-дидактических материалов. Также педагоги ОУ активно используют метод Floortime, ТЕАССН-терапия, элементы АВА-терапии, использование карточек PECS, метод социальных историй, сенсомоторная интеграция, использование современных ИКТ.

Применяемые на практике методы и технологии отражаются в учебно-методическом комплексе для каждой рабочей программы для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.

Для обеспечения комплексного сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в образовательной организации организована *система методической работы в форме методического совета*. План работы методического совета, в частности, включает в себя мероприятия по созданию условий для повышения квалификации педагогических работников в части организации сопровождения детей с ОВЗ и инвалидностью, организацию и координацию методического обеспечения учебно-воспитательного процесса для данной категории обучающихся.

С целью реализации потребности обучающихся с ОВЗ и инвалидностью **в психолого-педагогическом сопровождении специалистов, оказании необходимой коррекционно-развивающей помощи**, образовательная организация оснащена кадровым ресурсом, который представлен междисциплинарным составом специалистов, компетентных в понимании особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, которые обеспечивают систематическую психолого-педагогическую и социальную поддержку: учителя, олигофренопедагоги, учителя-логопеды, педагоги-психологи, специалисты по адаптивной физкультуре, социальный педагог, тьюторы.

Вся территория образовательной организации соответствует условиям **беспрепятственного доступа, безопасного и удобного передвижения** инвалидов и лиц с ОВЗ. В *части материально-технического оснащения* образовательной организации, для обеспечения безопасных условий организации образовательного процесса для передвижения маломобильных посетителей, в здании предусмотрен пандус и лифт, организован беспрепятственный доступ, досягаемость мест целевого посещения, безопасность путей движения (в том числе эвакуационных).

Помещения имеют естественное и искусственное освещение, оснащены мебелью с учетом возрастных (ростовых) групп, персональными компьютерами, интерактивными досками, ультракороткофокусными проекторами. Также оборудована зона двигательной активности (кабинет двигательной активности, интерактивная платформа «EyeStep», аэрохоккей, дартс); оборудован спортивный зал; тренажерный зал со специальными тренажерами; оборудована спортивная площадка; пандусный спортивный комплекс для детей с ОВЗ.

В кабинетах ОУ оборудованы учебные зоны, игровые зоны и зоны продуктивной деятельности, структура которых обеспечивает возможность организации урочной и внеурочной деятельности. Имеется специальный *кабинет развивающей среды* для обучающихся с РАС, адаптированный и оснащенный в соответствии с психофизическими возможностями и особенностями данной группы обучающихся.

Информационно-техническая база школы обеспечивает в полной мере возможность осуществлять в электронной форме следующие виды деятельности:

- планирование образовательного процесса для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью;
- размещение и сохранение материалов образовательного процесса;
- фиксацию хода образовательного процесса и результатов освоения образовательной программы на каждом уровне образования через использование электронных журналов и электронных дневников;

- доступ участников образовательных отношений к информационным образовательным ресурсам в сети Интернет;

- взаимодействие школы с органами, осуществляющими управление в сфере образования, и с другими образовательными организациями.

Доступ к печатным и электронным образовательным ресурсам, размещенным в федеральных и региональных базах данных в части организации сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью обеспечен для всех участников образовательных отношений.

Кроме того, в школе разработана *внутренняя система оценки качества образования обучающихся с ОВЗ* (далее – ВСОКО), которая включает оценивание следующих параметров: качество образовательных программ;

уровень квалификации педагогических работников, осуществляющих образовательный процесс;
степень обученности и уровень индивидуальных образовательных достижений обучающихся;
качество средств образовательного процесса (материально-технических, учебно-методических, информационных и др.);
качество образовательных технологий;
качество управления образовательными системами различного уровня и процессами.

В качестве источников данных для ВСОКО в ОУ используются: образовательная статистика; промежуточная и итоговая аттестация; мониторинговые исследования; опросы и анкетирование удовлетворенности образовательным процессом участников образовательных отношений; отчеты работников школы; посещение уроков и внеклассных мероприятий; данные электронного журнала.

Таким образом, в КОУ «Сургутская школа с профессиональной подготовкой для обучающихся с ОВЗ» создана система комплексного сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, которая обеспечивает организацию образования посредством предоставления специальных условий получения образования в соответствии с ФГОС НОО ОВЗ, ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Рассмотрим опыт работы КОУ «Сургутская школа с профессиональной подготовкой для обучающихся с ОВЗ» по созданию специальных образовательных условий при организации ППМС-сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в образовательной организации.

2.1. Создание специальных образовательных условий при организации ППМС-сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью

В соответствии с частью 1 п. 12 статьи 8 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г., к полномочиям органов государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования относится организация предоставления психолого-педагогической, медицинской и социальной (далее – ППМС) помощи обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, своем развитии и социальной адаптации. В связи с этим, актуальной задачей для органов государственной власти ХМАО – Югры в сфере образования является наиболее эффективная реализация полномочий по осуществлению ППМС-сопровождения обучающихся, а также обеспечение создания психолого-педагогических условий реализации ФГОС НОО ОВЗ, ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в сфере образовательных организаций для обучающихся с ОВЗ.

Рассмотрим особенности организации и функционирования ППМС-сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в ХМАО – Югре на примере КОУ «Сургутская школа с профессиональной подготовкой».

Деятельность службы ППМС-сопровождения в ОУ регулируется нормативно-правовыми актами федерального уровня, представленными в Разделе 1, и *регионального уровня*:

1. Приказ Департамента образования и молодежной политики ХМАО – Югры от 04.05.2016 № 703 «Об организации психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, а также при реализации адаптированных общеобразовательных программ в образовательных организациях Ханты-Мансийского автономного округа – Югры»;

2. Постановление ХМАО – Югры от 05.09.2013 г. № 359-п «О порядке организации предоставления психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи

обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, своем развитии и социальной адаптации».

На уровне образовательной организации разработаны *локальные акты*:

1. Приказ от 28.11.2014 г. № 578 «Положение о методическом объединении казенного общеобразовательного учреждения Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутская школа с профессиональной подготовки для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»;

2. Приказ от 28.11.2014 г. № 582 «Положение о службе психолого-педагогического медико-социального сопровождения обучающихся казенного общеобразовательного учреждения Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутская школа с профессиональной подготовки для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»;

3. Приказ от 30 декабря 2015 г. № 677 «Об утверждении плана методической работы по введению ФГОС обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)»;

4. Приказ от 31.12.2015 г. № 681 «Положение о работе клуба выходного дня»;

5. Приказ от 31.08.2016 г. № 367 «Об изменениях в составе Рабочей группы по организации работы с детьми с РАС в казенном общеобразовательном учреждении Ханты-Мансийского автономного округа-Югры «Сургутская школа с профессиональной подготовки для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»;

6. Приказ от 31.08.2016 г. № 369 «Об утверждении Положения о Пилотном опорном образовательном центре, обеспечивающем работу с детьми, имеющими особенности развития»;

7. Приказ от 14.09.2016 г. № 409 «Об утверждении Положения о Консультационном центре КОУ «Сургутская школа с профессиональной подготовкой».

Необходимо подчеркнуть, что основой эффективного и качественного ППМС-сопровождения в образовательной организации является **кадровое и материально-техническое обеспечение** деятельности ППМС-службы, отвечающее современным и актуальным тенденциям в коррекционном образовании.

Например, **кадровое обеспечение** в КОУ «Сургутская школа с профессиональной подготовкой» имеет следующую структуру: в штатном расписании имеются ставки учителя-логопеда, педагога-психолога, учителя-дефектолога, социального педагога, тьютора, ассистента. В целях повышения качества образовательной деятельности специалисты ППМС-службы каждый год проходят курсы повышения квалификации.

Материально-техническое обеспечение деятельности ППМС-службы включает обеспечение кабинета учителя-логопеда, педагога-психолога, учителя-дефектолога. Все кабинеты оборудованы компьютерными инструментами обучения, мультимедийными средствами обучения, дидактическими материалами. Рассмотрим **содержание и особенности деятельности ППМС-службы** в сфере специального образования.

В КОУ «Сургутская школа с профессиональной подготовкой» деятельность ППМС-сопровождения имеет **междисциплинарный и комплексный характер**.

Междисциплинарный характер обуславливает функционирование различных и дифференцированных психолого-педагогических и социальных подходов по сопровождению участников образовательного процесса (обучающиеся, родители, педагоги), направленных на развитие личностного и психического потенциала обучающихся, гармонизацию детско-родительских взаимоотношений, повышение психолого-педагогической грамотности педагогов образовательного учреждения.

Комплексный подход к ППМС-сопровождению в КОУ «Сургутская школа с профессиональной подготовкой» реализуется посредством следующих механизмов:

1) Сопровождение обучающихся с ОВЗ и инвалидностью узкими специалистами ОУ: педагогами-психологами, учителями-логопедами, учителями-дефектологами, социальным педагогом.

2) Организация работы с родителями и педагогами:

на базе ОУ открыт Консультационный центр с целью оказания методической, психолого-педагогической, консультативной помощи семьям, имеющим детей с ОВЗ и инвалидностью, а также педагогическим работникам образовательных организаций г. Сургута. Работу в центре ведут специалисты ППМС-службы. В рамках социального партнерства в зависимости от тематики запроса в центр приглашаются представители социальных служб, здравоохранения;

КОУ «Сургутская школа с профессиональной подготовкой» присвоен статус *Пилотного опорного образовательного центра, обеспечивающего работу с детьми, имеющими особенности развития*, целью которого является методическое сопровождение образовательных организаций по вопросам организации обучения детей, имеющих особенности развития (Распоряжение Правительства Ханты-Мансийского автономного округа – Югры от 29.04.2016 № 205-рп, приказ Департамента образования и молодежной политики Ханты-Мансийского автономного округа – Югры от 16.06.2016 № 976 «Об итогах Конкурсного отбора учреждений Ханты-Мансийского автономного округа – Югры», приказ Департамента образования и молодежной политики Ханты-Мансийского автономного округа – Югры от 19.07.2016 № 1150 «Об организации деятельности пилотных опорных образовательных центров, обеспечивающих работу с детьми, имеющими особенности развития»).

В целом, ППМС-сопровождение в сфере специального образования на примере КОУ «Сургутская школа с профессиональной подготовкой» *реализуется по следующим направлениям*: психолого-педагогическое сопровождение, программно-методическое сопровождение деятельности педагогов, организационно-методическое обеспечение деятельности ППМС-службы. Рассмотрим подробнее каждое направление.

1) Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся и их родителей, педагогов. Данное направление включает такие виды деятельности, как: диагностическая, коррекционно-развивающая, консультативная, информационно-просветительская деятельность, что обеспечивает:

во-первых, достижение оптимального уровня развития, адаптацию и социализацию обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, профилактику и снижение выраженности ограничений жизнедеятельности, укрепление психического здоровья, повышение доступности образования;

во-вторых, интеграцию семьи и ребенка в общество, гармонизацию детско-родительских взаимоотношений, повышение психологической компетентности родителей (законных представителей) в вопросах обучения, воспитания и развития детей;

в-третьих, повышение профессиональной компетенции педагогических сотрудников, профилактику их профессионального выгорания, содействие личностному развитию и профессиональной самореализации педагогов в процессе трудовой деятельности.

Необходимо отметить, что ППМС-сопровождение обучающихся осуществляется на основании заключений ПМПК и рекомендаций ИПРА.

Содержание деятельности специалистов ППМС-сопровождения заключается в реализации индивидуальных и групповых коррекционных программ сопровождения обучающихся и их родителей.

Например, в КОУ «Сургутская школа с профессиональной подготовкой» специалисты службы ППМС-сопровождения осуществляют дефектологическое (средовое), психологическое, логопедическое, социальное сопровождение обучающихся с ОВЗ и инвалидностью с использованием следующих организационных форм и методов:

анимал-терапия (канис-терапия), направленная на развитие эмоционально-волевой сферы, социализацию и повышение адаптационных возможностей обучающихся с ОВЗ и инвалидностью через организацию социально активной среды, моделируемой педагогом;

Монтессори-среда, целью которой является формирование целенаправленной продуктивной деятельности у обучающихся с ОВЗ и инвалидностью;

ковровая среда, которая позволяет корректировать эмоционально-волевую сферу у обучающихся с ОВЗ и инвалидностью посредством *метода FLOORTIME* (совместная игровая деятельность с ребенком);

«Мастерская родителей», направленная на формирование у обучающихся с ОВЗ и инвалидностью и их родителей (законных представителей) системы диалогических отношений «ребенок-родитель»;

психолого-педагогическая коррекция эмоционально-волевой и поведенческой сферы у обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, в том числе с РАС, с применением **элементов поведенческого анализа**: формирование навыков социального поведения (поведение в обществе); визуализация деятельности (использование карточек «PECS»); устранение «нежелательного» (дезадаптивного) поведения (например, крик, вербальная и физическая агрессия); использование альтернативной коммуникации (использование карточек «PECS», мимика /жесты), если у обучающегося отсутствует речь;

психолого-педагогическая коррекция эмоционально-волевой и поведенческой сферы у обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, в том числе с РАС, с применением **элементов сенсорной интеграции**: мультисенсорная интеграция (например, одновременное воздействие зрительных и слуховых стимулов для обогащения сенсорного опыта обучающегося и стимуляции мозговой активности), снижение / повышение чувствительности (например, если обучающийся не переносит громкий звук, ему надевают специальные наушники, которые поглощают нежелательный шум);

психолого-педагогическая коррекция эмоционально-волевой и поведенческой сферы у обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, в том числе с РАС, с применением **метода социальных историй**: данный метод применяется для формирования навыков, относящихся к различным сферам жизни: самообслуживание и личная гигиена, коммуникация и социальное взаимодействие, поведение в общественных местах, управление собственным поведением и регуляция эмоций, понимание эмоций и причин поведения других людей и т.д.;

среда темной сенсорной комнаты, которая направлена на развитие произвольности деятельности (компетенции управлять своим поведением), обучение эмоциональной выразительности деятельности, обогащение сенсорного опыта, расширение объема знаний обучающихся о предметах, объектах, явлениях окружающего мира, развитие внимания, памяти, мышления, речи как средства общения;

организация для родителей (законных представителей) обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, в том числе с РАС **«Клуба выходного дня»** на базе образовательных организаций ХМАО – Югры, направленного на оказание психологической поддержки семей, имеющих лиц с РАС и другими ментальными нарушениями, и обучение навыкам конструктивного взаимодействия с данной категорией обучающихся;

логопедическое сопровождение, направленное на развитие понимания устной и письменной речи и развитие коммуникативной функции речи у обучающихся с ОВЗ и инвалидностью;

социальное сопровождение, включающее в себя организацию работы с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью и их семьями, направленную на изучение условий жизни и семейного воспитания ребенка, обеспечение законодательно закрепленных льгот детям с нарушениями в развитии и их семьям, решение конфликтных социальных проблем в пределах компетенции;

среда постшкольной адаптации, направленная на дальнейшую социализацию, адаптацию и получение профессиональной подготовки обучающихся с ОВЗ и инвалидностью 10-11 классов. Для достижения поставленной цели специалистами службы ППМС ведется курс «Ищу работу» для обучающихся 10-11 классов, направленный на формирование ответственного отношения к выбору профессионального пути, к своему будущему; способствование накоплению у обучающихся определенной суммы знаний, умений и навыков о мире профессий.

2) Программно-методическое сопровождение деятельности специалистов как на уровне образовательного учреждения, так и на муниципальном и окружном уровне включает:

разработку специалистами ППМС-службы КОУ «Сургутская школа с профессиональной подготовкой» методических материалов по вопросам организации обучения детей, имеющих особенности развития;

осуществление сопровождения педагогов по организации обучения детей с ОВЗ и инвалидностью (мастер-классы и семинары-практикумы по внедрению и использованию современных коррекционных технологий в образовательный процесс; информационно-методические круглые столы, посвященные актуальным проблемам коррекционного образования).

3) Организационно-методическое обеспечение деятельности ППМС-службы в сфере специального образования: в КОУ «Сургутская школа с профессиональной подготовкой» разработан план ППМС-сопровождения образовательного процесса; АООП имеют раздел «Программа коррекционной работы»; имеется анализ работы за год, ведутся журналы учета видов работ специалистов ППМС-сопровождения; ведется учет детей, нуждающихся в оказании ППМС-помощи, ППМС-карты для обучающихся с инвалидностью и опекаемых детей.

Кроме того, исходя из территориального расположения ОУ (район, приравненный к Крайнему Северу), особенностей структуры дефекта обучающихся (умственная отсталость и РАС, осложненные различной степенью умственной отсталости) и их психофизиологических возможностей, в ОУ создан и функционирует Центр здоровья «Здоровое поколение». Деятельность Центра подразделяется на три направления: формировать физический, психологический и социально-нравственный компоненты здорового образа жизни (далее – ЗОЖ) у обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.

В рамках формирования *физического* компонента ЗОЖ в ОУ организована деятельность по повышению уровня физической активности обучающихся, медицинскому обслуживанию, профилактике заболеваний и оздоровлению обучающихся; обеспечению безопасности обучающихся и профилактики несчастных случаев; организации образовательного процесса с учетом норм СанПиН.

Задача по формированию *психологического* компонента ЗОЖ у обучающихся с ОВЗ и инвалидностью решается при помощи ППМС-сопровождения, о котором было сказано выше.

Задача по формированию *социально-нравственного* компонента ЗОЖ обучающихся с ОВЗ и инвалидностью решается через реализацию программ духовно-нравственного развития, формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни, а также внеурочной деятельности и дополнительного образования, организацию и проведение общешкольных и внешкольных мероприятий, профилактической и спортивно-оздоровительной работы.

Обновление содержания и вариативности данных программ в соответствии с вызовами времени и интересами детей с ОВЗ и инвалидностью позволяет обучающимся расширять круг общения, овладевать доступными формами взаимодействия с окружающими при решении повседневных бытовых задач, конечной целью чего является социализация и интеграция обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в общество, с учетом их возможностей и особенностей.

Таким образом, содержание деятельности, а также комплексный и междисциплинарный подход к организации и функционированию службы ППМС-сопровождения в сфере специального образования обуславливает необходимость **управления процессом организации психолого-педагогического сопровождения.**

Например, в КОУ «Сургутская школа с профессиональной подготовкой» управление службой ППМС осуществляется на основе согласий родителей на работу с персональными данными; информированных согласий родителей на ППМС-сопровождение обучающихся; организована деятельность школьного психолого-педагогического консилиума; определен алгоритм взаимодействия специалистов с родителями/законными представителями, социальными партнерами; ведется информирование родителей/законных представителей через официальный сайт образовательного учреждения.

Подробнее остановимся на вопросе организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с умеренной умственной отсталостью и ТМНР (АООП, вариант 2, СИПР).

Организация психолого-педагогического сопровождения обучающихся с умеренной умственной отсталостью и ТМНР (АООП, вариант 2, СИПР)

В настоящее время наблюдается устойчивая динамика к увеличению численности детей с тяжелыми интеллектуальными нарушениями, в том числе с ТМНР, что обуславливает необходимость создания особых условий для получения ими образования.

Рассматривая различные вариации структуры дефекта таких обучающихся, основной целью остается личностное развитие детей с умеренной умственной отсталостью и ТМНР для максимальной социализации и адаптации в обществе, с учетом их индивидуальных психофизических возможностей и особенностей.

В ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) утверждена система условий, необходимых для реализации поставленной цели, которая затрагивает все стороны образовательного процесса: это кадровые, материально-технические, организационно-методические/информационные условия.

Однако, если с кадровыми и материально-техническими ресурсами ситуация определенная (например, имеются четкие требования к уровню образования педагогических работников, а также перечень специализированного оборудования и пр.), то чрезвычайная полиморфность нарушений среди лиц с ТМНР накладывает определенные особенности на адаптацию дидактического материала, подготовку программ сопровождения, выбор приоритетных технологий, методов и форм обучения. Совершенно разный уровень интеллектуального, речевого, эмоционального развития и адаптации к среде в каждом случае затрудняет выделение каких-либо правил оказания помощи, которые были бы общими для всех лиц, имеющих тяжелые нарушения развития.

Следовательно, основные усилия педагогических работников сосредотачиваются внутри организационно-методического обеспечения реализации образовательного процесса.

На Рисунке 1 продемонстрирована примерная модель сопровождения обучающегося с умеренной умственной отсталостью и ТМНР, которая разработана педагогами школы и является результатом систематизации и обобщения опыта коллег, которые как на научном, так и на прикладном уровне в течение многих лет углубленно занимаются данной проблемой.

Этапы	Содержание	
I. Диагностика	Диагностика уровня развития познавательных процессов и эмоционально-волевой сферы обучающегося с ТМНР Диагностика детско-родительских отношений Заседание ППк ОУ по результатам диагностики Постановка целей и задач по работе с учеником на учебный год	
II. Программа обучения	академические компетенции (предметы по учебному плану)	жизненные компетенции (коррекционная область) (учителя-дефектологи, педагоги-психологи, учителя-логопеды – на основании заключений ПМПК и ИПРА)
	Утверждение образовательного маршрута на ППк ОУ совместно с родителями (законными представителями) обучающегося с ТМНР	

Адаптация учебного материала	Опора на «зону актуального развития» обучающегося с ТМНР Использование методов АВА-терапии, ТЕАССН-терапии, FLOORTIME, сенсорной интеграции и т.д.
III. Мониторинг	Составление индивидуального профиля познавательного развития обучающегося с ТМНР (начало и конец учебного года) Заседание ППк ОУ совместно с родителями (законными представителями) обучающегося с ТМНР по итогам годовой реализации индивидуального образовательного маршрута. Прогноз деятельности на следующий учебный год.

Рис.1. Примерная модель сопровождения обучающегося с ТМНР

Как можно видеть, работа с обучающимися с ТМНР, в целом, осуществляется по 3-м направлениям:

Диагностика. Оценка уровня познавательного развития позволяет выделить основные проблемы развития, зону актуального развития и зону ближайшего развития, ресурсы для коррекции или компенсации выявленных недостатков. Также особое внимание уделяется диагностике детско-родительских отношений, которые, с одной стороны, могут усиливать имеющиеся проблемы, а с другой, в дальнейшем являться ресурсом, подкрепляющим и закрепляющим полученный коррекционный эффект.

Далее, на основании диагностики составляется *индивидуальный маршрут сопровождения* (СИПР), который утверждается на заседании ППк школы совместно с родителями (законными представителями) обучающегося с ТМНР.

Отметим, что составление маршрута происходит при условии непосредственного и постоянного взаимодействия с родителями (законными представителями) обучающегося с ТМНР в рамках работы ППк ОУ. Содержание маршрута имеет динамичный характер и по результатам *промежуточных мониторингов* подвергается коррекции. В конце учебного года запланирован итоговый анализ результатов деятельности, на основании которого строится прогноз работы с обучающимся на следующий учебный год и формулируются рекомендации для родителей.

Имеющийся на сегодняшний день практический опыт обучения детей с ТМНР показывает, что для этой категории детей необходимо разработать и внедрить систему психолого-педагогического сопровождения, требования к которой, в частности, представлены в соответствующем разделе ФГОС, посвященном программе коррекционной работы.

Ребенок с ТМНР в период школьного обучения имеет выраженные трудности именно при социально-эмоциональной адаптации, поэтому ему необходима специфическая психологическая помощь.

Организация психологического сопровождения учеников со сложной структурой дефекта в нашей образовательной организации выстроена в соответствии с задачами педагога-психолога, выделенными известным научным деятелем Н.Я. Семаго, которые затрагивают и когнитивное развитие ребенка, и эмоционально-волевое, а также социализацию и межличностное взаимодействие.

Каждая из приведенных задач на определенном этапе развития ребенка с ТМНР является по-своему актуальной. В соответствии с диагностикой зон и актуального и ближайшего развития ребенка на первый план выходит задача из того или иного блока, и составляется соответствующая программа психологического сопровождения. Отметим, что в СИПР целесообразно делать акцент на социализацию и коррекцию эмоционально-волевой сферы как

компонент жизненных компетенций, что соответствует целевой направленности АООП, вариант 2.

В своей работе специалисты ОУ используют:

элементы АВА-терапии;

ТЕАССН-терапия;

FLOORTIME;

методы сенсорной интеграции.

То есть в одной программе сопровождения ребёнка с ТМНР – в зависимости от локальных подзадач – может быть использовано несколько перечисленных технологий, методов и пр.

Отметим, что при организации психологического сопровождения ребенка с ТМНР педагоги-психологи нашей школы руководствуются следующими принципами:

адаптация и структурирование материала;

визуальная поддержка;

поощрение как мотивация.

Ниже рассмотрим подробнее, как осуществляется применение данных технологий, методов и форм работы на практике.

1. *Элементы АВА-терапии*: направлены на формирование условных рефлексов, устойчивых поведенческих паттернов за счет подкрепления правильного способа действия.

К примеру, основные задачи заключаются в том, чтобы:

научить ребенка с ТМНР слушать и выполнять простую инструкцию педагога-психолога;

выполнять простые действия по просьбе психолога («убери, возьми, принеси, слушай, нарисуй, обведи» и т.д.);

формировать и закреплять аффективно-положительные реакции во время занятий.

Необходимо подчеркнуть, что в данном случае при решении поставленных задач используется определенная система поощрения. Педагоги-психологи ОУ намеренно отказались от использования пищевого подкрепления и используют следующую градацию:

1) разрешение выполнить значимое действие для ребенка/ уделить время любимому занятию (например, стереотипное действие: крутить колесико от машинки);

2) использование жетонов/значков/смайликов и пр.;

3) словесное поощрение («молодец», «умница» и т.д.).

2. *Floortime*: формирование навыков совместной деятельности ученика с ТМНР с педагогом, с родителем в процессе такой игровой деятельности, в которой их взаимодействие естественно, а среда эмоционально теплая и безопасная для обучающегося с ТМНР, когда ребенок чувствует себя непринужденно и спокойно. Игрой руководит ребенок, а педагог/родитель присоединяется к нему, помогая расширить игровые рамки и привить новые навыки. Кроме того, проводятся совместные тематические игры с использованием фитболов, туннелей, утяжеляющего одеяла, т.е. такого оборудования, которое удовлетворяет особые сенсорные потребности детей с ТМНР.

3. *Teacch-терапия*: структурирование и организация деятельности обучающегося с ТМНР во время выполнения психологических заданий/упражнений. Например, для определения границы выполняемой деятельности используется таймер; для создания у обучающегося ориентировки в ситуации выполнения того или иного задания используется визуальное расписание, социальные истории, карточки PECS, которые также используются при работе с детьми с РАС. Также используется зонирование учебного помещения: учебная зона, зона релаксации, интерактивная зона и пр., т.е. в этом случае используется ресурс самого образовательного пространства.

4. *Сенсорная интеграция*: когнитивное развитие с опорой на мультимодальность: зрение и слух; вкус и обоняние; тактильное восприятие и моторика, что позволяет формировать новые нейронные связи и обогащает сенсорный опыт ученика с ТМНР, снижает уровень тревожности и дезадаптивного поведения.

Таким образом, организационно-методические и содержательные аспекты реализации маршрута сопровождения обучающихся со сложной структурой дефекта, с одной стороны, направлены на повышение социальной адаптации данной категории детей в обществе. С другой стороны, концепт индивидуализированного сопровождения позволяет педагогам постоянно находиться в творческом и профессиональном поиске новых методов и форм работы, повышающих эффективность деятельности по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ТМНР.

Подводя итог рассмотрению особенностей организации и функционирования ППМС-сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в ХМАО – Югре на примере КОУ «Сургутская школа с профессиональной подготовкой», можно сделать вывод, что ППМС-сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями в округе отвечает современным и актуальным требованиям в сфере образования по эффективной организации предоставления ППМС-помощи обучающимся, а также по обеспечению создания психолого-педагогических условий реализации ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в сфере образовательных организаций для обучающихся с ОВЗ.

Рассмотрим вопросы создания специальных образовательных условий при организации образовательной деятельности для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) 1-4 классов.

2.2. Создание специальных образовательных условий при организации образовательной деятельности для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) 1-4 классов

Одним из основных направлений в реформировании современного школьного образования является создание условий для полноценного включения в образовательное пространство и успешной социализации детей с ОВЗ. Для части детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) наиболее эффективным является получение образования в условиях отдельной образовательной организации для обучающихся с ОВЗ.

Практико-ориентированная направленность образования детей с ОВЗ нашла отражение в ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС УО. В совокупности, эти Стандарты предлагают 28 вариантов организации образовательного процесса детей с ОВЗ, пять из которых предполагают полностью индивидуальный характер обучения / развития. В начальной школе обучение реализуется по следующим образовательным маршрутам: АООП, вариант 1; АООП, вариант 2; АООП НОО, вариант 8.3; АООП НОО, вариант 8.4.

Количество детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), обучающихся в КОУ «Сургутская школа с профессиональной подготовкой» постоянно увеличивается. Тем не менее, несмотря на достигнутые успехи, в настоящее время выявляются следующие проблемы:

1) В течение первого года или по окончании первого года обучения возникает необходимость изменения образовательного маршрута обучающихся, в частности, изменения образовательной программы. Это касается, в большей степени, детей с интеллектуальной недостаточностью и сочетанными нарушениями развития, которые не осваивают образовательную программу, рекомендованную им на начало учебного года.

2) При оценивании освоения детьми с РАС с осложненными формами умственной отсталости (интеллектуальными нарушениями) образовательной программы, возникают трудности, связанные с определением критериев оценивания;

3) Родители (законные представители) обучающихся с умственной отсталостью не всегда владеют достаточной информацией об особенностях развития детей с умственной отсталостью, что, как следствие, приводит к завышенным требованиям (ожиданиям) к образовательной организации.

Анализ проблем показывает, что для разных категорий детей с особыми образовательными потребностями должны быть разработаны и внедрены различные модели обучения, позволяющие максимально реализовать потенциал этих детей.

Особенности организации образовательной деятельности для обучающихся по АООП обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), вариант 1

Одной из образовательных программ, реализуемых в ОУ, является АООП образования обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (вариант 1), 1 дополнительный, 1-4 класс.

Цель реализации АООП образования обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в начальной школе состоит в формировании основ предметных знаний и умений, коррекции недостатков психофизического развития обучающихся.

Достижение поставленной цели предусматривает решение следующих основных задач: овладение обучающимися с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) учебной деятельностью, обеспечивающей формирование жизненных компетенций. Для обучающихся начальной школы это умение взаимодействовать с учителем, принимать помощь, понимать и выполнять простые инструкции, это принятие и освоение социальной роли обучающегося, проявление социально-значимых мотивов учебной деятельности;

формирование общей культуры, обеспечивающей разностороннее развитие их личности (нравственно-эстетическое, социально-личностное, интеллектуальное, физическое), в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями. Особое внимание уделяется воспитанию уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов, формированию адекватных представлений о собственных возможностях, о насущно необходимом жизнеобеспечении, овладению социально-бытовыми навыками, используемыми в повседневной жизни, овладению навыками коммуникации и принятыми нормами социального взаимодействия, воспитанию эстетических потребностей, ценностей и чувств;

достижение планируемых результатов освоения АООП образования обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) с учетом их особых образовательных потребностей, а также индивидуальных особенностей и возможностей. Необходимо отметить, что категория детей в классах с легкой умственной отсталостью неоднородна. Обучающиеся различаются возможностями приспособления к новым условиям школы, детского коллектива; имеют различные недостатки в развитии общей моторики, пространственной ориентации, уровня развития речи, в связи с этим дифференцированный и индивидуальный подход является одним из ведущих;

выявление и развитие возможностей и способностей обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) через организацию их общественно-полезной деятельности, проведение спортивно-оздоровительной работы, организацию художественного творчества и др. с использованием системы клубов, секций, студий и кружков (включая организационные формы на основе сетевого взаимодействия), проведение спортивных, творческих и др. соревнований;

участие педагогических работников, обучающихся, их родителей (законных представителей) и общественности в проектировании и развитии внутришкольной социальной среды.

Развитие всех психических процессов у детей с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) отличается качественным своеобразием. В познавательных процессах сказывается дефицитарность: неточность и слабость дифференцировки зрительных, слуховых, кинестетических, тактильных, обонятельных и вкусовых ощущений, которые приводят к затруднению адекватности ориентировки детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в окружающей среде, наруше-

нию объема и темпа восприятия, недоразвитие мышления, фрагментарность и уплощенность представлений, низкий уровень развития памяти много другое.

Практика обучения таких детей показывает, что под воздействием коррекционно-воспитательной работы упомянутые недостатки существенно сглаживаются и исправляются.

В работе с детьми с легкой умственной отсталостью в ОУ используются *методы мнемотехники, интерактивных игр, канистерапии*. Рассмотрим подробнее особенности использования указанных методов.

Мнемотехника как метод развития памяти и речи у обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Особенности восприятия и осмысления детьми учебного материала неразрывно связаны с особенностями их памяти. Запоминание, сохранение и воспроизведение полученной информации обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) отличается целым рядом специфических особенностей: они лучше запоминают внешние, иногда случайные, зрительно воспринимаемые признаки, при этом, труднее осознаются и запоминаются внутренние логические связи; у них позже, чем у норматипичных сверстников, формируется произвольное запоминание, которое требует многократных повторений. Менее развитым оказывается логическое опосредованное запоминание, хотя механическая память может быть сформирована на более высоком уровне.

Недостатки памяти обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) проявляются не столько в трудностях получения и сохранения информации, сколько в трудностях ее воспроизведения: вследствие трудностей установления логических отношений полученная информация может воспроизводиться бессистемно, с большим количеством искажений; при этом наибольшие трудности вызывает воспроизведение словесного материала.

Недостатки речевой деятельности этой категории обучающихся напрямую связаны с нарушением абстрактно-логического мышления. Однако в повседневной практике такие дети способны поддержать беседу на темы, близкие их личному опыту, используя при этом несложные конструкции предложений.

Мнемотехника – это метод, направленный на развитие памяти и речи обучающихся путем образования ассоциаций с использованием визуальных и звуковых примеров.

Такую технику широко используют педагоги в работе с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения. Данный метод оказывает значительное влияние на повышение качества воспроизведения словесного материала.

Знакомство ребенка с мнемотехникой идет в игровой форме постепенно: сначала дети работают с мнемоквадратом, далее с мнемодорожкой, а затем с мнемотаблицей.

Изображение, находящееся в *мнемоквадрате*, обозначает либо одно слово, либо простое предложение.

Мнемодорожки состоят из нескольких мнемоквадратов, изображение в каждом квадрате обозначает либо одно слово, либо словосочетание, с опорой на мнемодорожки составляются истории.

Суть *мнемотаблицы* такая же, как и у мнемодорожки, только изображений больше, следовательно, нужно запомнить больший объем информации. В работе используются наглядные пособия-таблицы, где каждое изображение имеет смысл. Таблицы можно создавать на разные темы, и выглядеть они могут по-разному.

Так, можно составить таблицу, зарисовав карандашами ассоциативные образы, можно использовать яркие картинки. Но объем информации, который заложен в мнемотаблицах, легко усваивается, так как при запоминании работают одновременно и визуальное и слуховое восприятие. Поэтому, когда ребенок смотрит на изображение и слышит слова, которые относятся к этой картинке, у него возникает взаимосвязь образов. Мозг запоминает эту взаимосвязь, и в дальнейшем, когда ребенок ассоциативно вспоминает по одному из образов, его мозг сразу же воспроизводит все ранее сохраненные образы.

Мнемотехника включает в работу оба полушария головного мозга. Левое, которое отвечает за логическое мышление и развитие речи, и правое, которое отвечает за творческое начало.

Отмечаются положительные стороны использования мнемотехники в работе с детьми с умственной отсталостью: развитие памяти, воображения, интеллекта, образного мышления, внимательности, фантазии, умения выстраивать логические цепочки, развитие речи и увеличение словарного запаса. С помощью мнемотаблиц дети легче запоминают стихи и тексты песен. Этапы создания мнемотаблицы и пример алгоритма работы с мнемотаблицами представлен в Приложении 1.

Интерактивная игра как средство активизации познавательной деятельности обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Интерактивная игра относится к одной из особо продуктивных педагогических технологий, создающих оптимальные условия развития, самореализации участников учебно-воспитательного процесса, отвечающая трем основополагающим принципам:

1. Психологическая и физическая безопасность.
2. Взаимодействие участников игры.
3. Рефлексия.

Задачи, решаемые в процессе применения интерактивных игр:

развитие коммуникативных умений и навыков, способствующих установлению эмоциональных контактов между учащимися;

развитие общих учебных умений и навыков (анализ, синтез, постановка целей и пр.);

решение воспитательных задач (обучать умению работать в команде, прислушиваться к чужому мнению).

Применение интерактивной игры в учебно-воспитательной деятельности позволяет создать необходимые условия для целенаправленного и управляемого процесса формирования коммуникативных компетенций и одновременно реализовать общеобразовательные задачи школы. Методика проведения интерактивной игры представлена в Приложении 2.

Использование метода канистерапии

Метод канистерапии способствует коррекции эмоционально-волевой сферы и формированию общей культуры личности детей с особыми образовательными потребностями. Канистерапия является методом, усиливающим эффективность развития личности, образования и реабилитации, где мотиватором является специально отобранная и обученная собака.

Отбор собак происходит по очень строгим критериям, где, в первую очередь, отслеживается устойчивость психики животного и полное отсутствие агрессии по отношению к людям. Собакам, которые могут быть использованы в канистерапии, выдается сертификат. В настоящее время в ОУ работает собака, которая прошла тестирование и получила сертификат.

Существуют 2 формы канистерапии, различающиеся по целям и задачам в терапевтическом процессе – ненаправленная и направленная канистерапия. В случае ненаправленной канистерапии терапевтическое воздействие оказывается преимущественно за счет эмоционального общения между человеком и собакой (наиболее явный пример – содержание домашнего животного). Школа занимается *направленной канистерапией*, при использовании которой определены цели и задачи, график работы; существует предполагаемый результат работы, принимают участие обученные специалисты и обученные собаки.

Терапевтический эффект канистерапии в работе с детьми с особыми образовательными потребностями осуществляется за счет:

большого количества эмоциональных и сенсорных впечатлений, получаемых за достаточно короткий временной промежуток (теплая шерсть, холодный нос, мокрый язык и др.); тот факт, что собаки способны выражать свои эмоции без использования речи позволяет

ребёнку, не владеющему речью, легче «найти общий язык» и установить игровое взаимодействие;

нормализации состояния ребенка: общение с собаками может оказывать благотворное влияние на обучающегося, успокаивать и расслаблять. Животное может оказать помощь ребенку, нормализуя стрессовую ситуацию, в которую он попал, особенно испытывающему недостаток в социальной поддержке;

успокоения и мобилизации внимания: канистерапия наиболее часто применяется в работе с детьми, испытывающими трудности с концентрацией внимания или гиперактивностью.

На сегодняшний день групповые и индивидуальные коррекционные занятия посещают дети с РАС, с легкими и умеренными нарушениями интеллектуальной сферы. В ОУ разработана программа с использованием метода канистерапии «Социализация и формирование общей культуры личности» (Приложение 3).

Особенности организации образовательной деятельности для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) с расстройствами аутистического спектра (АООП НОО ОВЗ, вариант 8.3)

В КОУ «Сургутская школа с профессиональной подготовкой» обучение детей с РАС (вариант 8.3) реализуется в форме совместного обучения с другими обучающимися. Школа обеспечивает требуемые для данного варианта и категории обучающихся условия обучения и воспитания. Одним из важнейших условий обучения ребенка с РАС в среде других обучающихся является готовность к эмоциональному и коммуникативному взаимодействию с ними.

Определение варианта АООП для обучающихся с РАС, осложненными легкой умственной отсталостью, осуществляется на основе рекомендаций ПМПК (центральной/территориальной), сформулированных по результатам комплексного обследования, в порядке, установленном законодательством Российской Федерации.

Необходимость создания специальных условий получения образования обучающимися с РАС определяется специфическими особенностями их психической деятельности: недостаток социальных взаимодействий; нарушенная взаимная коммуникация вербального и невербального характера; ограниченность интересов и повторяющийся репертуар поведения.

У обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) данные особенности ведут к искажению развития высших психических функций: мышления, речи, памяти, внимания, воображения. Следовательно, когнитивная сфера при РАС, осложненных легкой степенью умственной отсталости, характеризуется несформированностью и стереотипностью протекания таких простейших мыслительных операций, как сравнение, обобщение, классификация. Знания без специальной работы осваиваются детьми механически, укладываются в набор стереотипных формулировок, воспроизводимых ребенком в ответ на вопрос, заданный в привычной форме, и приводят к крайней фрагментарности представлений об окружающем, ограниченности картины мира.

Недостаток социальных взаимодействий, нарушение коммуникативной функции речи, трудности адаптации к новому создают у таких детей ситуацию социальной депривации, что, в свою очередь, замедляет развитие высших психических процессов и затрудняет как обучение такой категории детей в школе, так и их адаптацию в классном коллективе, а также развитие социально-бытовых знаний, умений, навыков.

Таким образом, структура дефекта при РАС у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) обуславливает необходимость организации образовательного процесса, направленного на формирование когнитивных компонентов психической деятельности данной категории обучающихся и их социализацию.

Особые образовательные потребности детей с РАС в период начального школьного обучения включают, помимо общих, свойственных всем детям с ОВЗ, следующие специфические нужды:

организация учебной деятельности (методы, формы, средства, технологии) в соответствии с психолого-педагогическими особенностями обучающегося с РАС;

поддержка тьютором (по рекомендации ПМПК);

отработка форм адекватного учебного поведения, умения вступать в коммуникацию и взаимодействие с учителем, адекватно воспринимать похвалу и замечания;

оказание индивидуальной коррекционной помощи в освоении программного материала;

создание четкой и упорядоченной временно-пространственной структуры уроков и всего пребывания обучающихся с РАС, осложненными легкой умственной отсталостью, в школе, дающей опору для понимания происходящего и самоорганизации;

специальная работа по подведению ребенка к возможности участия во фронтальной организации на уроке: планирование обязательного периода перехода от индивидуальной вербальной и невербальной инструкции к фронтальной;

использование форм похвалы и отработка возможности адекватно воспринимать замечания в свой адрес и в адрес соучеников;

учёт специфики освоения навыков и усвоения информации при аутизме, особенностей освоения «простого» и «сложного»;

введение специальных разделов коррекционного обучения, способствующих преодолению фрагментарности представлений об окружающем, отработке средств коммуникации, социально-бытовых навыков;

специальная коррекционная работа по осмыслению, упорядочиванию и дифференциации индивидуального жизненного опыта обучающихся с РАС, осложненными легкой умственной отсталостью;

специальная помощь в упорядочивании и осмыслении усваиваемых знаний и умений, не допускающая их механического формального накопления и использования для аутостимуляции;

организация перемен, вовлечение обучающихся с РАС, осложненными легкой умственной отсталостью, в привычные занятия, позволяющие отдохнуть и, при возможности включиться во взаимодействие с другими детьми;

создание условий обучения, обеспечивающих обстановку сенсорного и эмоционального комфорта, упорядоченности и предсказуемости происходящего;

специальная установка педагога на развитие эмоционального контакта с обучающимся с РАС, поддержание уверенности в том, что его принимают, ему симпатизируют, в том, что он успешен на занятиях;

вовлечение обучающихся детей в доступное взаимодействие с обучающимся с РАС;

специальная помощь в понимании ситуаций, происходящих с другими людьми, их взаимоотношений;

использование избирательных способностей обучающихся с РАС для социального развития;

психологическое сопровождение процесса обучения обучающегося с РАС;

индивидуально дозированное и постепенное расширение образовательного пространства за пределы образовательного учреждения.

Для повышения качества жизни ребенка с РАС первостепенное значение приобретают так называемые жизненные навыки, или жизненные компетенции.

Жизненные компетенции – это те навыки, знания и умения, а также способы их применения, которые необходимы человеку для максимально возможного независимого и самостоятельного функционирования. Для некоторых детей с РАС такими навыками являются самостоятельное одевание или прием пищи. Для других – умение пользоваться общественным транспортом, самостоятельно переходить дорогу или разрешать конфликтные ситуации.

С целью коррекции специфических нарушений и формирования жизненных компетенций у обучающихся с РАС в образовательной организации используются разнообразные *методы и приемы*.

Методы визуальной поддержки у детей с РАС

Для формирования многих функциональных навыков обучающимся с РАС требуется большое количество подсказок. В частности, это касается тех навыков, которые предполагают выполнение нескольких последовательных шагов. Практика показывает, что чаще всего ученики нуждаются в подсказках со стороны специалистов и родителей не в процессе выполнения отдельных действий, а при переходе от одного действия к другому. Для того, чтобы сделать учеников максимально самостоятельными и независимыми от взрослых, можно использовать различные варианты визуальных подсказок, в зависимости от уровня развития ученика. Самым простым вариантом такой поддержки является визуальное расписание.

Составление наглядного расписания. Наглядное, т.е. визуальное расписание – это последовательность картинок, фотографий, слов или чисел, которые отображают этапы каких-то событий или занятий. Для детей с РАС визуальное расписание – это способ удержать в поле внимания все занятия и действия, которые нужно совершать в течение дня. Хорошо структурированное визуальное расписание качественно улучшает жизнь ребёнка, так как обладает следующими преимуществами:

визуальное расписание позволяет взаимодействовать с ребенком, опираясь на его сильную сторону, поскольку у большинства детей с РАС визуальный канал наиболее развит;

визуальное расписание убирает из жизни ребёнка избыток речи от взрослых и необходимость реагировать на их изменчивые слова (т.е. освобождает ребёнка от сенсорных перегрузок, от внешних раздражителей);

ребёнку не нужно запоминать быстро и сразу надолго, поскольку картинки (слова) всегда перед глазами, это позволяет ребёнку работать в индивидуальном ритме;

рост самооценки. Это автоматический плюс любой самостоятельности. С помощью визуальных подсказок путь к самостоятельности становится кратким и наиболее безопасным.

Расписание занятий, выстроенное на определенный этап, не должно меняться, то есть в работе с детьми с РАС не должно быть сюрпризов. Если это расписание уроков (в 1 классе в виде фотографий учебников, со 2 класса – письменное), то оно изучается в начале дня, далее к нему обращаются при необходимости.

Если это урок, то озвучивается его план и этапы выполнения заданий с обязательной фиксацией (наглядное поощрение или подкрепление) выполненного задания. В случае необходимости ребёнку с РАС для выполнения задания даётся пошаговая инструкция (словесная или в виде картинок), с отметкой о выполненном задании. Таким образом, предсказуемость помогает ребёнку сосредоточиться на учебном процессе и повышает эффективность процесса обучения детей с РАС. Пример составления наглядного расписания для ребенка с РАС приведен на Рисунке 2.



Рис.2. Составление наглядного расписания для ребенка с РАС

Предъявление плана действий в наглядной форме. Ребенок с ограниченным пониманием речи, недостаточным развитием образного мышления или слабостью произвольного внимания часто не может начать работать, только лишь выслушав объяснения учителя. Часто требуется предоставить ребёнку план действий, записанный словами по

пунктам (если ребенок хорошо читает), либо в виде картинок, схем и т. д. В зависимости от уровня класса такие планы помещаются на доску, либо выдаются в виде карточек тем ученикам, которые испытывают затруднения. Для разных детей карточки могут быть разными.

Использование наглядных опор. Многие дети с особенностями развития с трудом воспринимают устную речь в больших объемах. Причиной может быть нарушение понимания речи, недостаточность произвольного внимания, слабость слухоречевой памяти и фонематического слуха, игнорирование слуховой модальности, недостаточная ориентация на взрослого, повышенная чувствительность к сенсорным раздражителям и др. В связи с этим необходимо предоставлять весь материал также в наглядном виде. Кроме того, нельзя забывать, что у многих детей также нарушено формирование зрительно-пространственной сферы, и в дополнение к зрительной опоре потребуются тактильная стимуляция. Так, при изучении образа букв и цифр, желательно иметь мешок с буквами, которые можно трогать и угадывать на ощупь для создания полимодального образа.

Использование вспомогательных средств. Часто ребенок с особенностями, в целом справляющийся с программой класса, испытывает затруднения при освоении определенных навыков, при выполнении конкретных типов заданий. Например, понимает разрядное строение числа, но не осваивает устный счет в пределах 10; понимает смысл умножения и деления, но не может выучить таблицу умножения. В этой ситуации имеет смысл разрешить ему использовать вспомогательные средства – линейку и таблицу умножения, и продолжать изучение школьной программы. Практика показывает, что со временем потребность в этих вспомогательных средствах может исчезнуть, но иногда они продолжают быть необходимы на протяжении всего школьного обучения. Вспомогательные средства подбираются индивидуально и могут применяться на любых уроках.

Индивидуальная система поощрения. Поощрение (или подкрепление) – это предметы или действия, которые любит ребёнок (например, лакомство, игрушка, игры и взаимодействия со взрослыми). Чтобы определить подкрепление для желательного поведения, можно спросить у ребёнка, что ему нравится. Если ребенок не умеет говорить, можно показать ему картинки и предложить выбрать. Также можно узнать у родителей, с чем ребенок предпочитает играть или какую еду он любит. Необходимо помнить, что является подкреплением для одного ребенка, не является таковым для другого, и может даже восприниматься как наказание. Поощрение представляется ребёнку после выполнения задания, которое от него требуется. Таким образом, педагог мотивирует ребенка к занятиям.

Постепенно педагог переходит к жетонной системе (от безусловных (конфета) к условным – жетонам) (Рис.3). Обучающийся видит, сколько необходимо выполнить заданий, чтобы получить «приз». В этом случае помогает визуальное отображение числа заданий, которые необходимо выполнить ребёнку (Рис. 4). Важно использовать индивидуально значимые поощрения и ограничить доступ к поощрениям вне занятий.



Рис. 3. Жетонная система поощрения

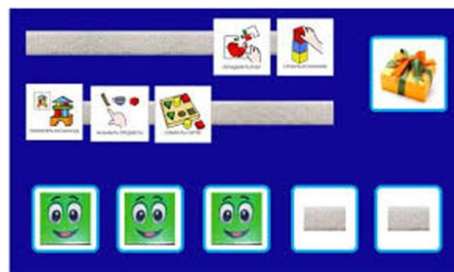


Рис. 4. Визуальное отображение числа заданий

Индивидуальный подбор заданий

Учитывая такие характерные факторы для детей с РАС, как ранимость, повышенная утомляемость, замедленность реакции, отсроченность результатов обучения, трудность

восприятия фронтальных занятий, трудности при ответе у доски, учебный материал для них подбирается индивидуально.

Например, если ученику с РАС трудно писать или он не успевает, то часть заданий он может делать в тетради на печатной основе (задание, сходное с заданием из учебника). По русскому языку допустимо списывать не все упражнение, а только его часть, или вставить пропущенные буквы в словарных словах, а не переписывать все слова. По математике сравнение можно делать в учебнике, а при решении задачи не записывать краткую запись. По чтению не отвечать на вопросы по тексту, а подобрать ответы к вопросам в виде иллюстраций. Или не пересказывать текст, а восстановить последовательность картинок («Что сначала?», «Что потом?»). По предметам естественно-научного цикла предпочтительно отдать преимущество схемам, таблицам и условным знакам. Для проверки знаний можно использовать ИКТ (если ребёнку неловко писать от руки).

В работе с ребёнком с РАС возможны задания с разной долей помощи педагога; задания, выполняемые с применением вспомогательных средств (линейка, таблица сложения и умножения и др.); разные формы ответа на одно задание.

В целях предупреждения поведенческого срыва, ребёнок с РАС, для которого важна аккуратность в тетради, должен иметь возможность исправить свою ошибку, поэтому ему можно разрешить работать простым карандашом или стирающейся ручкой. Ребёнок должен чувствовать себя успешным, и за выполнение заданий его необходимо хвалить. Следует отмечать как его успехи, так и предпринятые попытки. При похвале нужно быть конкретным, чтобы ребенок понимал, за что его хвалят.

Таким образом, индивидуальные задания создают ситуацию успеха и помогают каждому ребенку с РАС решать учебные задачи, актуальны для него. К нашему сожалению, многообразие проявлений аутизма никогда не даст обеспечить таких детей готовыми индивидуализированными пособиями или материалами, поэтому вся работа возлагается на педагога.

Использование методов альтернативной коммуникации в работе с детьми с РАС

Альтернативная коммуникация – все способы коммуникации, дополняющие или заменяющие обычную речь людям, если они не способны при помощи неё удовлетворительно объясниться. Альтернативная коммуникация может быть необходима постоянно, применяться как временная помощь, рассматриваться как помощь в приобретении лучшего владения речью, предотвращать неприемлемое поведение.

Выбор подходящих средств дополнительной коммуникации исходит из оценки уровня коммуникативных навыков (есть ли у ребенка желание устанавливать контакт, на что реагирует и т.п.), коммуникативных особенностей, коммуникативных возможностей обучающегося с РАС.

Основные коммуникативные функции, которые могут быть сформированы у ребенка с РАС посредством альтернативной коммуникации:

- просить то, что хочешь;
- делать что-то по очереди;
- отказываться от предмета, действия;
- делать выбор;
- вступать в коммуникацию /выходить из общения;
- соглашаться/отрицать;
- комментировать;
- спрашивать, отвечать;
- делиться чувствами.

Коммуникативные навыки, которые развиваются у ребенка с РАС с использованием метода альтернативной коммуникации, это просьба, ответная реакция, называние предметов, людей, действий, привлечение внимания, вопросы, социальное поведение, диалог.

При внедрении в образовательную деятельность альтернативной коммуникации учитываются следующие *принципы*:

«от реального к более абстрактному» (например, необходимо использовать фото реальных людей – мамы, папы, картинки предметов, которые окружают ребенка); избыточность символов (совмещение различных систем коммуникации – жестов, картинок и, например, написанного слова);

постоянная поддержка и повышение мотивации;

функциональное использование в коммуникации.

При использовании метода альтернативной коммуникации необходимо соблюдение ряда требований к символам коммуникации:

жесты должны быть легко выполняемыми, простыми, чтобы по возможности можно было догадаться об их значении;

картинки должны быть яркими, привлекательными, быть удобными для манипуляций с ними (приклеивать/отклеивать, опускать в ящик – доставать из ящика);

лица и предметы, изображённые на фотографиях, должны быть знакомы ребёнку;

предметы и игрушки должны быть яркими и интересными ребёнку;

слово должно быть написано специальным простым шрифтом.

поза для жестов: напротив, на уровне глаз, дающая возможность (помощнику) помочь сзади сделать жест.

В своей работе ОУ использует методы коммуникации, позволяющие выразить свои желания: *коммуникационная система обмена изображениями или PECS и жестовый язык* (Приложение 4).

Обучение навыкам самообслуживания обучающихся по АООП обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), вариант 2

Формирование умений и навыков, позволяющих достичь обучающемуся максимально возможной самостоятельности и независимости в повседневной жизни, включает в себя прежде всего формирование навыков самообслуживания.

Работа в этом направлении охватывает широкий спектр жизненных навыков, необходимых обучающимся для повседневной жизни. Эти навыки способствуют повышению самостоятельности и адаптации в различных ситуациях.

Навыки ухода за собой:

навыки приема пищи: умение пить из чашки; есть ложкой и вилкой; намазывать и резать ножом;

навыки личной гигиены: умение пользоваться туалетом и туалетной бумагой; мыть и вытирать руки; умывать и вытирать лицо; стряхивать крошки и стирать грязь с одежды; смотреться в зеркало, чтобы проверить свой внешний вид; пользоваться носовым платком из ткани или бумаги; чистить зубы; причесывать волосы расческой; принимать ванну или душ, пользуясь мылом и мочалкой; мыть волосы; пользоваться дезодорантом; пользоваться средствами личной гигиены (для девушки);

навыки поддержания здоровья: умение обрабатывать маленькие порезы; сообщать о плохом самочувствии; сообщать о боли; придерживаться ограничений при необходимой диете; принимать лекарства в соответствии с назначениями; пользоваться градусником;

навыки опрятности и ухода за одеждой и обувью:

умение раздеваться и одеваться, разуваться и обуваться: снимать одежду без застежек (шапку, шарф, расстегнутую куртку, перчатки, штаны на эластичном поясе, юбку, носки, гольфы, колготки); снимать одежду через голову; снимать одежду, расстегивающуюся спереди; надевать белье; надевать верхнюю одежду; надевать верхнюю одежду через голову; застегивать молнию; застегивать ремень; застегивать липучки, кнопки, крючки, пуговицы; завязывать шнурки на ботинках; снимать и надевать обувь с застежками и без застежек;

навыки выбора одежды и ухода за ней: класть грязную одежду в корзину, вынимать чистую одежду, складывать и вешать одежду, надевать чистую и глаженую одежду, выбирать одежду по размеру, выбирать одежду, предметы которой подходят друг к другу, выбирать одежду по погоде, выбирать одежду, соответствующую случаю;

навыки поддержания порядка и ухода за собственными вещами (игрушками, учебными принадлежностями):

умение поддерживать порядок на рабочем столе, на парте: соблюдать правила распределения предметов на рабочем столе (упорядочивать учебные принадлежности), ориентироваться на рабочем столе, убирать рабочее пространство (пол, стол), протирать/мыть стол, подметать пол, мыть кисточки, протирать доску для лепки, выбрасывать обрезки и т.д.;

умение поддерживать порядок в игрушках, книгах и других вещах: доставать, убирать и бережно использовать игрушки, книги и другие вещи;

умение собирать портфель: умение собирать необходимые принадлежности, ориентируясь на расписание, собирать дополнительные необходимые предметы (воду, контейнер с едой, салфетки, сменную одежду);

навыки подготовки принадлежностей к уроку или занятию: умение готовиться к уроку (доставать учебник, тетрадь, дневник, пенал); раздавать учебные принадлежности классу; переодеваться на урок физкультуры, ритмики; готовиться к уроку рисования (доставать бумагу, карандаши, краски, наливать воду); готовиться к уроку труда, доставая необходимые принадлежности;

формирование навыков поведения в общественных местах (магазин, магазин самообслуживания, торговый автомат), в учреждениях сферы услуг:

умение пользоваться деньгами: определять достоинство монет и купюр, рассчитывать необходимую для покупки сумму, считать сдачу;

навыки заказа еды в кафе и ресторане;

навыки ориентировки в магазине;

умение находить товары по списку;

навыки приготовления пищи:

навыки сервировки стола и разбора купленных продуктов: умение раскладывать купленные продукты по местам, ориентироваться в холодильнике и раскладывать продукты, накрывать на стол, убирать со стола;

навыки приготовления пищи и напитков: умение наливать готовый напиток в стакан; находить готовую еду, не требующую разогрева и мытья (йогурт, булку и т.д.); готовить холодный завтрак, делать бутерброды (из готовых продуктов); готовить горячие напитки, горячий завтрак (например, из яиц), салаты и десерты, основное блюдо; определять по этикетке, какие продукты находятся в банках и коробках; правильно хранить оставшиеся продукты; распознавать и выбрасывать просроченные продукты; находить нужные кухонные приборы и пользоваться ими (тостер, миксер, соковыжималка, блендер, консервный нож, мерная посуда и весы);

навыки ухода за домом:

навыки уборки: подметание; вытирание пыли; умение пользоваться пылесосом; протирать зеркала; мыть пол шваброй; мыть раковину и плиту, посуду;

замена использованных предметов: замена туалетной бумаги и куска мыла; полиэтиленовых мешков для мусорного ведра; батареек в игрушках и приборах; перегоревшей лампочки;

использование инструментов: умение правильно пользоваться стремянкой, рулеткой, веревкой (завязывать узлы);

использовать рабочие инструменты: молоток, отвертку, плоскогубцы, гаечный ключ, рубанок;

навыки стирки: умение отделять чистую одежду от грязной, светлую одежду от темной, вещи ручной стирки от вещей машинной стирки; стирать вещи руками; пользоваться стиральной машиной; отмерять нужное количество порошка; пользоваться сушилкой, аккуратно развешивать вещи для просушки; складывать одежду, убирать ее на место;

навыки пользования транспортом, поведения в общественном транспорте:

правила поведения и навыки пешехода: умение смотреть в обе стороны при переходе улицы, ориентироваться на сигналы светофора;

умение соблюдать правила поведения и навыки пассажира: пристегиваться в машине; держаться за поручень; оплачивать проезд в транспорте (покупать билеты);

навыки использования средств связи: телефона, электронной почты, почты:

навыки использования телефона: ответ на входящий звонок; выучивание и набор номеров телефона близких людей; составление и чтение коротких смс-сообщений; разговор по телефону со знакомыми людьми; умение позвать к телефону или сообщить, что человека нет;

навыки использования электронной почты;

навыки использования почты;

навыки поведения в поликлинике:

навыки пользования гардеробом: умение снять верхнюю одежду, подать ее в гардероб, забрать номерок, подать номерок, ждать, когда принесут одежду, забрать и надеть ее;

навыки поведения в очереди, умение ждать: умение следить и соблюдать очередность, ждать стоя или сидя;

навыки ориентировки: умение находить гардероб, регистратуру, кабинет.

Работа по формированию всех этих навыков – навыков самообслуживания, ведется в рамках как урочной, так и во внеурочной деятельности: режимные моменты в раздевалке перед уроками, при переодевании на физкультуру и ритмику, при посещении столовой, туалета, в ходе перемен (дежурств, подготовки к уроку).

Консультирование и обучение родителей позволяет проводить работу по развитию социально-бытовой ориентировки не только в условиях школы, но и за ее пределами.

В ходе работы используются визуальное расписание (алгоритмизация) и генерализация. Рассмотрим эти методы подробнее.

Визуальное расписание (алгоритмизация)

В работе используется предметное и картиночное расписание. *При использовании расписания с использованием предметов* последовательность действий обозначается предметами, которые используются в процессе самой деятельности.

Расписание с использованием картинок используется, если ребенок понимает изображения на картинках. Чаще всего используются вначале фотографии реального объекта, затем фотографии аналогичных объектов, после этого переходят к картинкам, затем пиктограммам и символам. Рисунки или фотографии располагаются в вертикальную или горизонтальную линию с помощью любого фиксатора: магнитного полотна, липучек или других приспособлений, отображая последовательность занятий или событий. В некоторых расписаниях используются дополнительные карточки для фиксации времени (сначала/потом, день недели, время, временные интервалы).

Одним из важнейших условий выбора расписания является оптимальность его вида. Расписание само по себе не должно вызывать никаких затруднений для понимания ребенка, оно должно давать возможность повысить самостоятельность. Расписание может использоваться для иллюстрирования режима дня, определенной деятельности, алгоритма использования конкретного навыка.

Визуальное расписание используется для формирования цепочек действий, из которых состоит навык. Чтобы составить цепочку, необходимо разделить действие на отдельные шаги (операции).

Есть два способа работы с цепочкой действий: по цепочке вперед и по цепочке в обратном направлении.

Если ведется работа *по цепочке вперед*, то действия начинаются с первого шага в списке с использованием физической подсказки. Когда ребенок освоит первый шаг, начинается последовательное обучение следующим действиям. Эта процедура повторяется, пока ребенок не начнет самостоятельно выполнять все этапы.

Когда ведется работа *по цепочке в обратном направлении*, обучение начинается с последнего шага. Перед последним шагом взрослый делает паузу, чтобы дать возможность ребенку закончить действие (закрывать холодную воду) самому. Если в этот момент нужна

помощь, то педагог оказывает ее. Когда ребенок самостоятельно осваивает последний шаг, к нему добавляется предыдущий. Так постепенно наращивается вся цепочка шагов.

При обучении умению пользоваться расписанием подбирается оптимальная *система подсказок*.

Начинать следует с подсказки о незначительной помощи. Если эта подсказка не работает, нужно увеличить помощь, пока ее не будет достаточно. Затем постепенно снижать помощь, уменьшая таким образом зависимость от подсказки. Важно помнить, что следует давать ребенку возможность выполнить задание без подсказки, но если ученик два раза ошибается, следует незамедлительно оказать помощь.

С одной стороны, необходимо, чтобы ребенок научился учитывать правильность выполнения задания, принимать решение о второй попытке. Но, с другой стороны, если ребенок ошибается во второй раз – значит для него сложно выполнить это задание правильно без подсказки, а ситуация неуспеха может спровоцировать нежелательное поведение.

Часто работа по формированию навыка начинается от интенсивной, полной физической подсказки, и завершается использованием незначительной подсказки. Очень важно снижать интенсивность подсказок, увеличивать паузу перед подсказкой.

Необходимо давать ученику правильно дозированную помощь до того, как он совершит действие, которое может быть ошибочным. Эффективные подсказки значительно ускоряют процесс обучения, так как создают возможность увеличить опыт правильных действий и сформировать нужный навык.

Очень важно варьировать интенсивность и содержание *поощрения* в зависимости от того, самостоятельно или с помощью было выполнено задание. Также необходимо максимально быстро снижать интенсивность подсказки до полного ее отсутствия, чтобы повысить ресурс самостоятельности ученика. Этого можно добиться, если регулярно увеличивать паузу между инструкцией и подсказкой.

Генерализация

Для осуществления генерализации и обобщения усвоенных навыков используется комплекс методик. Создается вариативная среда, максимально приближенная к естественным условиям. Генерализованный навык ребенок может продемонстрировать в различных обстоятельствах, во взаимодействии с разными людьми и при разнообразных условиях. Обобщенные навыки сохраняются продолжительное время и не требуют постоянной отработки.

Генерализация навыков осуществляется путем:

1. Создания ситуаций, максимально приближенных к естественным. В ходе обучающих ситуаций учитель планирует и организует необходимые условия для отработки навыка.

2. Моделирования ситуаций, актуальных и доступных для конкретного ребенка. Формируемый навык должен находиться в области потребностей ребенка. Использование часто встречающихся ситуаций обеспечивает многократность повторения определенных действий. Это очень значимо для накопления необходимого опыта.

3. Создания гибких и вариативных условий, используемых в процессе обучения. Все, на первый взгляд, второстепенные обстоятельства, в которых проходит формирование или отработка конкретного навыка, должны постоянно изменяться. Например, изменение громкости голоса взрослого, по-разному сформулированные инструкции, постепенный уход от прямых инструкций к косвенным. Очень важно постепенно создать у ребенка мотивацию на выполнение непосредственной деятельности. Создать условия, в которых ребенок будет самостоятельно принимать решения о необходимости выполнить то или иное действие и получать удовольствие от выполнения и результата своей деятельности.

4. Поддержки самостоятельности. После того как навык сформирован, его внедряют в цепочку из ранее сформированных навыков. Включение нового навыка в привычную цепочку действий способствует самостоятельности в его использовании. Использование принципа обучения «от простого к сложному» и ранее отработанные навыки создают необходимые условия для самостоятельного выполнения последующих. Для поддержки самостоятельности ребенка используется подкрепление.

Возможные результаты обучения навыкам социально-бытовой ориентировки обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), ТМНР с учетом особенностей психофизического развития и особых образовательных потребностей:

1. Умение решать каждодневные жизненные задачи, связанные с удовлетворением первоочередных потребностей:

умение обслуживать себя: принимать пищу и пить, ходить в туалет, выполнять гигиенические процедуры, одеваться и раздеваться и др.;

умение сообщать о своих потребностях и желаниях.

2. Умение поддерживать образ жизни, соответствующий возрасту, потребностям и ограничениям здоровья; поддерживать режим дня с необходимыми оздоровительными процедурами:

умение определять свое самочувствие (как хорошее или плохое), показывать или сообщать о болезненных ощущениях взрослому;

умение соблюдать гигиенические правила в соответствии с режимом дня (чистка зубов утром и вечером, мытье рук перед едой и после посещения туалета);

умение следить за своим внешним видом;

использование простейших эстетических ориентиров/эталонов о внешнем виде, на праздниках, в хозяйственно-бытовой деятельности.

3. Овладение умением выполнять доступные бытовые поручения (обязанности), связанные с выполнением повседневных дел дома:

умение выполнять доступные бытовые виды работ: приготовление пищи, уборка, стирка, глажение, чистка одежды, обуви, сервировка стола, др.

умение соблюдать технологические процессы в хозяйственно-бытовой деятельности: стирка, уборка, работа на кухне, др.

умение соблюдать гигиенические и санитарные правила хранения домашних вещей, продуктов, химических средств бытового назначения.

умение использовать в домашнем хозяйстве бытовую технику, химические средства, инструменты, соблюдая правила безопасности.

4. Умение соблюдать элементарные правила безопасности поведения в доме, на улице, в транспорте, в общественных местах. Представления о социальных ролях людей (пассажир, пешеход, покупатель и т.д.), правилах поведения согласно социальным ролям в различных ситуациях.

Организация коррекционной работы по формированию навыков социальной игры у детей с умеренной умственной отсталостью как один из этапов урока по АООП, вариант 2, СИПР

Учитывая, что биологический возраст детей с интеллектуальным недоразвитием не совпадает с их психическим возрастом, ведущая роль в обучении обучающихся с разной степенью умственной отсталости принадлежит игровой деятельности. Игра является одним из приёмов, который помогает детям преодолеть трудности в обучении и воспитании. Понятие «игра» объединяет разные по характеру направленности и содержанию действия и основные виды игровой деятельности.

В своей работе специалисты ОУ используют игры с правилами, в которых четко определяются правила и содержание игры, а педагог является её руководителем. Детская самостоятельность при этом также допускается. К таким играм относятся предметные «Длинное – короткое», «Широкое – узкое», «Три квадрата», «Соберём бусы»; дидактические «Какое время года?», «Узнай, чей лист?», «Третий лишний», «Бывает – не бывает», «Что сажают в огороде», подвижные игры «Птичка и птенчики», «Пузырь», «Догони обруч», «Пастух и стадо».

Также используются в работе и игры, основой которых является детская самостоятельность и творчество при некотором руководстве педагога. Это сюжетно-ролевые «Знакомство», «Магазин», «На приеме у врача», «В библиотеке», «Парикмахерская», «Школа» и строительно-конструктивные игры «Одноэтажный дом», «Дом с гаражом»,

«Поезд», «Космический корабль», в которых дети не просто копируют те или иные действия, а творчески их осмысливают и воспроизводят в создаваемых образах, игровых действиях.

Проблемно-игровая ситуация, в силу своего игрового начала, ставит ребёнка в активную позицию; у ребёнка при выполнении им игрового задания возникает потребность найти (*открыть или усвоить*) новое, ранее неизвестное знание или способ действия.

Для проблемно-игровой ситуации характерно, с одной стороны, следующее: наличие задачи, требующей решения; необходимость мобилизации активности, настойчивости, целеустремлённости для её решения; необходимость использования имеющихся у ребёнка знаний, умений и навыков. С другой стороны – это возможность творческого использования имеющегося у ребёнка фонда знаний, умений и навыков, это побуждение его к самостоятельному поиску решения, комбинированию ранее известных способов решения проблемы для нахождения нового способа, попыткам увидеть новые функции знакомого объекта.

У умственно отсталых детей в силу своего аномального развития игровая деятельность плохо развита. У таких детей нет интереса к игре, наблюдается быстрая насыщаемость предметами, вследствие чего наблюдается плохое поведение. Дети с умственной отсталостью играют сами по себе, т. е. играют, молча, не вступают в контакты с другими игроками.

Воображение у умственно отсталых младших школьников также имеет аномальное развитие, вследствие чего играть такие дети могут только с реальными предметами (*макетами предметов*). Широко используются для этого многочисленные тематические наборы для игр «Строитель», «Юный парикмахер», «Кухня», «Продукты», «Фрукты-Овощи», «Врач», «Юный пожарный», «Магазин». Обучающиеся с удовольствием примеряют форму врача, строителя, пожарного, умело используют в своих играх игрушечные макеты овощей, фруктов, хлебо-булочных изделий, а также сковородки, кастрюльки, весы, кассовые аппараты, строительные и пожарные каски и т.д.

Дети с умственной отсталостью не могут быть организаторами или активными участниками, так как зачастую не понимают содержания игры. Часто в игре дети с умственной отсталостью малоактивны или наоборот активны, но их активность чаще всего влечет за собой неадекватные действия. Их деятельность в игре обычно занимает небольшое количество времени. Это объясняется тем, что в игре ребенок подлежит определенным интеллектуальным нагрузкам, что приводит к быстрому утомлению игрой.

В таком виде игра не способна служить средством коррекции и компенсации дефектов развития детей с интеллектуальным недоразвитием. Без специального обучения игра у умственно отсталых детей не может занять ведущее место и, следовательно, оказать воздействие на психическое развитие. Игровая деятельность, как и другие виды деятельности у умственно отсталых детей, подлежит развитию. Основная роль в этом принадлежит педагогу.

При соответствующей коррекции и под руководством взрослого умственно отсталые дети включаются в игровую деятельность. Их обучают коллективным играм, знакомят с различными сюжетами, с различными видами игр. Активное включение ребенка с умственной отсталостью в игровую деятельность способствует формированию у них личностных свойств и коррекции познавательной деятельности.

Наиболее важны для ребенка ролевые игры. В них ребенок воссоздает в доступной для себя форме отношения, которые складываются в мире взрослых. Именно игра является тем механизмом, который переводит внешние требования социокультурной среды в собственные потребности ребенка. В игре создаются наиболее благоприятные условия для всестороннего психофизического развития ребенка и коррекции имеющихся недостатков. У ребенка воспитываются активность, самостоятельность, инициативность.

Д.Б. Эльконин подчеркивал, что игра социальна по своему происхождению и своей природе. Ее возникновение связано не с действием каких-то внутренних, врожденных инстинктивных сил, а с вполне определенными условиями жизни ребенка в обществе.

Социальная игра является сильнейшим средством социализации ребенка, включающим в себя социальные процессы целенаправленного воздействия на становление личности,

усвоение детьми знаний, духовных ценностей и норм, присущих обществу, и конкретной социальной общности, или группе сверстников.

Природа игровой деятельности позволяет включаться в педагогический процесс с детьми с умеренной умственной отсталостью. Элементы театрализованных игр используются на уроках математики «Выступление овала и квадрата», чтения «Проигрывание стихов А. Барто», рисования, ручного труда «Танец кисточки», ритмики и музыки «Танец с лентами», «Новогодний хоровод», в режимных моментах: физминутки «Хомка, Хомка, хомячок», «Буратино», переход в столовую, спортивный и музыкальные залы.

Развивающий потенциал игры дает возможность стимулировать двигательную активность детей, совершенствовать мелкую моторику, координацию движений, активизировать сенсорно-моторное развитие, развивать основные познавательные процессы, эмоционально-волевую сферу, навыки общения, формировать качества личности.

Следовательно, организованная игровая деятельность обладает возможностями не только развития и коррекции детей с умеренной умственной отсталостью, но и становления личности каждого ребенка

Примерный портрет выпускника 4 класса с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Таким образом, особенности организации образовательного процесса в 1-4 классах должны привести к формированию следующих качеств у обучающихся, в соответствии с их психофизическими особенностями и возможностями:

овладение базовыми навыками учебной деятельности или сформированный стереотип учебного поведения для обучающихся с ТМНР;

овладение программным минимумом в соответствии с требованиями АООП;

положительное эмоциональное отношение к школе и учебе;

овладение основными культурно-гигиеническими навыками;

сформированность мотива на установление сотрудничества с взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях;

умение бесконфликтно взаимодействовать в детском коллективе;

доброжелательность, взаимопомощь, проявление сопереживания к чувствам других людей;

сформированность установки на безопасный, здоровый образ жизни.

2.3. Создание специальных образовательных условий при организации образовательной деятельности для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) 5-9 классов

В 5-9 классах продолжается обучение по общеобразовательным предметам в рамках АООП для обучающихся с умственной отсталостью различной степени. Особое внимание уделяется такому виду деятельности, как профессиональное трудовое обучение. Оно имеет профессиональную направленность и является важной составляющей частью всего учебно-воспитательного процесса.

Из традиционных обязательных учебных предметов в 5-9 классах изучаются: письмо и развитие речи, чтение и развитие речи, математика, природоведение, биология, история Отечества, обществознание, география, изобразительное искусство, музыка и пение, физическая культура, трудовое обучение, профессионально-трудовое обучение, социально-бытовая ориентировка.

Содержание предметов *письмо, чтение и развитие речи* в образовательном учреждении строится на принципах коммуникативного подхода, который в отличие от орфографического направлен на развитие контекстной устной и письменной речи, где формируется орфография, обеспечивается самостоятельное связное высказывание в устной или письменной форме. Коммуникативный подход в большей мере соответствует специфическим особенностям интеллектуальной деятельности обучающихся, которым трудно

освоить логику построения языка на основе анализа, запоминания и воспроизведения грамматических правил и категорий.

Образовательная область **«Математика»** имеет выраженную практическую направленность с целью обеспечения жизненно важных умений обучающихся по ведению домашнего хозяйства, их деятельности в доступных профилях (профессиях) по труду.

Математика вносит существенный вклад в развитие и коррекцию мышления и речи, она значительно продвигает большую часть обучающихся на пути освоения ими элементов логического мышления. Математические знания реализуются и при изучении других дисциплин учебного плана: истории Отечества, географии, физической культуры, изобразительного искусства и др.

На уроках **природоведения, биологии, географии** у обучающихся формируются элементарные знания о живой и неживой природе, правильное понимание явлений окружающей действительности, воспитывается бережное отношение к природе.

Элементарный курс физической географии России и зарубежья позволяет на основе межпредметных связей сформировать доступные представления о физической, социально-экономической географии, ее природных и климатических ресурсах, влияющих на образ жизни, культуру, хозяйственную деятельность человека на Земле. Особое место при изучении предметов естественно-научного цикла отводится изучению родного края, природоохранной деятельности, что существенно дополняет систему воспитательной работы по гражданскому, нравственно-этическому воспитанию. Основной коррекционной задачей является преодоление инертности психических функций, расширение представлений о многообразии форм жизни окружающей среды.

Уроки **истории Отечества** формируют систему знаний о самых значительных исторических событиях, становлении и развитии основ Российской государственности с древнейших времен до новейшей истории. Нарушение сложных форм познавательной деятельности при умственной отсталости (анализ, классификация, обобщение, мысленное планирование) не позволяют выстраивать курс истории на основе развернутых хронологических сведений, поэтому он представлен наиболее яркими ключевыми событиями эволюции России как государства, явлениями, обогащающими науку, производство, культуру, общественный уклад. Принцип социокультурного развития средствами истории способствует воспитанию гражданских, патриотических чувств, широкому использованию примеров из истории региона, формированию простейших обществоведческих представлений: о религиях, видах и структуре государственной власти, морали, этике, правовых устоях, культурных достижениях общества и др.

На уроках **обществознания** обучающиеся знакомятся с правами и обязанностями гражданина в обществе, элементами трудового и гражданского законодательства.

Образовательная область **«Искусство»** реализуется предметами «Изобразительное искусство» и «Музыка и пение». На уроках изобразительного искусства у обучающихся развивается эстетическое познание и образное отражения объектов и явлений действительности, воспитывается нравственное отношение к окружающему миру, к людям, к самому себе. Предмет «Музыка и пение» в 5-6 классах продолжает формировать музыкальную культуру у обучающихся.

На уроках **физической культуры** укрепляется здоровье обучающихся, закаливается организм, формируется правильная осанка, совершенствуются двигательные качества (сила, быстрота, скорость, выносливость, координация движений). Занятия проводятся с целью профилактики заболеваний, коррекции осанки. На уроках формируется умение владеть своими эмоциями, воспитывается дисциплинированность, сила воли, настойчивость и культура здорового образа жизни.

Занятия по **социально-бытовой ориентировке** направлены на практическую подготовку детей к самостоятельной жизни и труду, на формирование у них знаний и умений, способствующих социальной адаптации, на повышение уровня общего и речевого развития, оказание первой помощи себе и окружающим людям. Данные занятия имеют своё логическое продолжение в системе внеклассной работы, тесно связаны с уроками основного цикла.

Таким образом, к задачам обучения в 5-9-х классах относятся:

создать условия для овладения обучающимися доступными системными знаниями основных образовательных областей: филология, математика, естествознание, обществознание, физическая культура, искусство, технология, коррекционные курсы;

обучить основным профилям по трудовому обучению, реализуемым в ОУ, профессиональной подготовке и сформировать ответственность, аккуратность, трудовую дисциплину и желание овладеть изучаемой профессией;

сформировать у обучающихся средствами образования практических умений и навыков, способствующих становлению личности;

корректировать специфические нарушения с помощью физкультурных, логопедических занятий, занятий по развитию психомоторных и сенсорных процессов, средств информационных технологий.

Далее представлены особенности создания специальных условий при организации учебной деятельности для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) по учебным предметам 5-9 классов.

Коррекционная работа на уроках русского языка с обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Мышление обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) характеризуется как конкретное, ограниченное непосредственным опытом и необходимостью обеспечения своих сиюминутных потребностей, непоследовательное, стереотипное и некритичное. Регулирующая роль мышления в поведении недостаточна. Для того, чтобы помочь обучающимся с нарушениями психического развития научиться самостоятельно рассуждать, делать выводы, сопоставлять, сравнивать, анализировать, находить частное и общее, устанавливать простые закономерности, на уроках русского языка применяются приёмы и упражнения, корригирующие процессы мыслительной деятельности.

Автор «Методики обучения русскому языку в коррекционной школе» А. К. Аксёнова выделяет пять основных методических принципов обучения школьников с интеллектуальными нарушениями русскому языку:

- принцип коммуникативной направленности;
- принцип единства развития речи и мышления;
- принцип повышения языковой и речевой мотивации;
- принцип формирования чувства языка и опоры на него;
- принцип взаимодействия работы над устной и письменной речью.

Одним из ведущих принципов обучения русскому языку в условиях коррекционной школы является принцип единства развития речи и мышления. Этот принцип опирается на психологическую закономерность, проявляющуюся во взаимодействии языка и мышления.

На уроках русского языка систематически используются коррекционные приёмы и упражнения, направленные на развитие мыслительных операций (анализа и синтеза, сравнения, классификации и др.) на разных этапах урока. Вид коррекционного упражнения определяется целью и задачами урока. По времени такие задания занимают небольшую часть урока (от 1 до 5 мин.), но приносят большую пользу и эффективность для развития высших психических функций.

В структуре урока выделяют несколько этапов: подведение к теме урока, словарная работа, изучение нового материала, закрепление и другие.

Начало урока должно быть интересным, настраивающим на работу, поэтому на этапе подведения к теме урока используются следующие приёмы:

1. Словесные лабиринты
2. Изменение направления текста
3. «Перевертыши»
4. Слова с «зашумлением»
5. Анаграммы

Эти коррекционные приёмы оживляют начало урока, повышают интерес детей к изучаемому предмету; развивают у обучающихся внимание, кратковременную память, речь, аналитико-синтетическое мышление, сообразительность.

Одним из важнейших этапов урока русского языка является словарная работа. Представление нового слова призвано формировать заинтересованное отношение учащихся к предстоящей учебной деятельности, поэтому на этом этапе урока используются различные коррекционные приёмы и упражнения для развития логического мышления, внимания, памяти, восприятия, речи с целью повышения эффективности словарной работы, активности школьников, обеспечения на данном структурном этапе урока его развивающей направленности.

С помощью коррекционных упражнений обучающиеся самостоятельно определяют слово, с которым им предстоит детально познакомиться на данном уроке, и сами формулируют тему словарной работы.

Социальная адаптация обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) через формирование математических представлений

Социальная адаптация, то есть приспособление к условиям социальной среды путём усвоения и принятия целей, ценностей, норм, правил и способов поведения, принятых в обществе, является универсальной основой для личного и социального благополучия любого человека. Ребёнок с ОВЗ испытывает выраженные трудности при попытке выделить, усвоить те звенья социальных структур, которые позволяют личности комфортно поддерживать существование в социальной среде и успешно реализовывать в ней свои потребности, цели.

По сути, он лишён основы самостоятельного, благополучного существования в динамичном социуме. Разумеется, с возрастом, в процессе общения с другими людьми, при решении различных жизненных ситуаций, выпускники спонтанно усваивают некоторые социальные знания. Отметим, что *целенаправленное* педагогическое воздействие и специальным образом организованная образовательная среда значительно снижают эти проблемы и повышают эффективность работы по социализации умственно отсталых выпускников.

Поэтому социальная адаптация является не только важнейшей задачей обучения и воспитания ребёнка с грубыми нарушениями познавательной сферы, но и средством компенсации первичного дефекта.

Для обучающихся с интеллектуальными нарушениями обучение требует не только направленной учебной деятельности. Не менее важно развитие коммуникативных умений, навыков содержательного взаимодействия со сверстниками и взрослыми, выработка адекватных представлений повседневной действительности, формирование умений делать экономический выбор, принимать самостоятельные решения в личной жизни. Так, если раньше экономические проблемы искусственно отодвигались от школьника, и он порой до выпуска из школы оставался в стороне, то сегодня жизнь настоятельно требует подготовить умственно отсталых обучающихся к жизни в новых экономических условиях.

Овладение даже элементарными математическими понятиями требует от ребёнка достаточно высокого уровня развития таких процессов логического мышления, как анализ, синтез, обобщение, сравнение.

Для творческого овладения математикой как учебным предметом необходима способность к формализованному восприятию математического материала (пониманию формальной структуры задачи), способность к быстрому и широкому обобщению математических объектов, отношений, действий, способность мыслить свёрнутыми структурами (свёртывание процесса математического рассуждения), гибкость мыслительных процессов, способность к быстрой перестройке направленности мыслительного процесса, математическая память.

Именно эти способности, необходимые для успешного овладения математическими знаниями, в силу особенностей структуры дефекта у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) развиты чрезвычайно слабо. С одной стороны, это

объясняется абстрактностью математических понятий, с другой стороны, особенностями усвоения математических знаний обучающимися.

Успех в обучении математике школьников с нарушением интеллекта во многом зависит как от учёта трудностей и особенностей овладения ими математическими знаниями, так и от учёта потенциальных возможностей обучающихся.

В ФЗ-273 одной из актуальных задач определена адаптация лиц с ОВЗ к обществу, труду, семейной жизни. Исходя из этого, программой школы предусмотрена практическая направленность обучения математике, которая предполагает тесную связь математики с жизнью, подготовку к профессиональным трудовым навыкам. Гуманизация обучения предполагает усиление практического и прикладного аспектов в преподавании. Это означает, что в обучении математике ставится акцент на общее развитие ребёнка, а значит на усиление практической направленности школьного курса математики, т.е. осуществление связи его содержания и методики обучения с практикой.

Основной целью своей работы - коррекция недостатков развития обучающихся, подготовку их к производственному труду и самостоятельной жизни через предметно-практическую направленность уроков математики.

На уроках математики педагоги стремятся делать всё, чтобы каждый ученик работал активно, и использовать это как начальную точку для возникновения и развития интереса, отводя большую роль социальным навыкам и практическим работам.

Решение вопросов социализации на уроках математики ведется следующими путями:
создание информационных стендов «Потребительская корзина» и «Твой кошелёк»;
работа с реальным раздаточным материалом;
решение социально-значимых задач;
тренировочные упражнения;
практические работы;
экскурсии практической направленности;
изучение геометрии через практическую деятельность.

Остановимся отдельно на каждом направлении деятельности.

Создание информационных стендов «Потребительская корзина» и «Твой кошелёк». В классе постоянно функционируют два стенда: «Твой кошелёк» и «Потребительская корзина». «Твой кошелек» содержит все статьи расходов в семье (питание, коммунальные платежи, предметы комнатного убранства, одежда и обувь, бытовая техника, спорт и туризм, культурные и информационные потребности, хозяйственно-бытовые нужды). Информация данного стенда используется при составлении задач:

Например: «Общий доход семьи составляет 35 000 р. в месяц. На ... мама тратит 50 % от всего дохода, 25 % на Может ли мама купить сыну новый мобильный телефон, стоимостью 20 000 рублей?» (9 класс тема «Замена нахождения нескольких процентов числа нахождением дроби»). При решении задач данного типа умственно отсталые школьники более чётко представляют основные статьи расходов, понимают, можно ли позволить себе необдуманные траты, какие расходы ставить в приоритет, таким образом, формируется умение планировать свой бюджет.

Информация второго стенда «Потребительская корзина» обновляется ежегодно, в начале учебного года. Старшеклассники узнают в магазинах цены на основные продукты питания (входящие в потребительскую корзину) и меняют устаревшую информацию на стенде. С помощью этих стендов на уроках можно составлять и решать различные задачи.

Например: «Саша получил стипендию ... рублей и купил пакет молока по цене ... рублей. Сколько денег осталось у Саши?» (5 класс);

«Для приготовления пирожного «Картошка» потребуется пакет молока, 500 г. сливочного печенья, 200 г. сливочного масла, 100 г. какао. Подсчитайте стоимость одного пирожного, если по данной рецептуре нужно приготовить 15 пирожных?» (8-9 класс);

«Общий доход семьи составляет 18 000 р. На питание они тратят 45% всего дохода, а на культурные потребности 5 % остатка. Сможет ли семья, которая состоит из двух человек позволить себе сходить на концерт известного певца, если билет стоит 1 700 р.» (9 класс);

«Сколько будет стоить завтрак для семьи из 4 человек, если на одного человека требуется 0,25 батона, 1 яйцо, сыр (50 г на порцию), 1 стакан молока (250 г)?».

Работа с реальным раздаточным материалом и тренировочные упражнения.

В кабинете имеется раздаточный материал для работы на уроках: «Купюры», «Монеты», «Чеки», «Меры массы» и др. Опыт работы показывает, что при изучении мер стоимости большой интерес вызывает у детей работа с монетами и купюрами. Поэтому большое значение имеют тренировочные упражнения для формирования представлений о деньгах и умения с ними обращаться:

знакомство с внешним видом монет и купюр (цвет, форма, цифры);

отбор среди других монет и купюр указанного достоинства («найди монету 50 к., 2 р. и т.д.; набери 120 рублей; 65 рублей»);

замена одной купюры несколькими и наоборот («замени купюру 100 рублей двумя купюрами»);

знакомство с предметами, стоимость которых равняется достоинству данной монеты или купюры:

5 рублей – карандаш, почтовая марка, конфета ...

10 рублей – пачка соли, ручка ...

50 рублей – блокнот, две буханки хлеба, шампунь ... и т.д.

расчёт сдачи и выдача покупки в сюжетно-ролевой игре «Магазин»:

«Купили 1 килограмм сахарного песка по цене Какую сдачу должен получить покупатель с 50 рублей?» (показать купюрами и монетами);

«Сколько нужно заплатить за 1 килограмм яблок (2 килограмма картофеля и т.д.)» (показать купюры и монеты);

«Определи сдачу с 100 рублей, совершив следующую покупку: 1 буханка хлеба, 1 пакет молока (1 л)».

Очень сложным материалом для понимания является определение времени по часам. *Настенные часы*, находящиеся в кабинете, позволяют достаточно часто проводить практикумы по определению времени, и такая практическая работа занимает небольшой временной промежуток. Данные часы дают дополнительный практический навык, т.к. имеют циферблат с римскими числами, что создаёт формирование познавательного интереса к предмету. Один раз в четверть часть одного из уроков отводится на работу с моделью часов: определить время по часам; поставить на часах время, названное учителем.

Данный вид работы в среднем звене целесообразно проводить чаще для закрепления полученных знаний и навыков.

Полезной и интересной для школьников с интеллектуальной недостаточностью является работа по чекам, так как такая форма обслуживания покупателей является повсеместной:

подсчёт стоимости покупки по нескольким чекам;

стоимость продуктов на чеках из супермаркета и т.д.;

с помощью раздаточного материала «Купюры» и «Монеты» подготовить сдачу по определённому чеку.

Для удобства с чеками используется калькулятор, что даёт детям дополнительный стимул в познавательной активности.

При работе с раздаточным материалом «Меры массы» дети выбирают пустую упаковку, находят запись, определяющую вес, определяют продукт, который был в упаковке по надписи, а не по картинке, «совершают» покупку и подсчитывают её вес или стоимость. Задаются проблемные вопросы: «Что можно приготовить из данного продукта (мука)», «Можно ли выпить какао из этой упаковки?» («Нет, оно сухое, необходимо его сварить») и т.д.

Решение социально-значимых задач. Значительное время на уроке отводится решению социально-значимых задач, задач с элементами экономики. Такие задачи обладают большим воспитательным потенциалом, таким, как изучение правил и норм экономического поведения, навыков взаимодействия с людьми, умение принимать решения, выработка

элементарных знаний, умение анализировать, вычислять, рассуждать, выбирать. В совокупности всё это способствует коррекции недостатков познавательной деятельности и личности детей с отклонениями в развитии, а также их более успешной адаптации.

Решение задач педагога на уроках связывают с практическими знаниями. Например, подсчёт стоимости воды, израсходованной в школьном здании (здесь же решается и воспитательная задача, какими путями можно снизить плату за израсходованную воду); стоимости израсходованной электроэнергии, стоимости покупок.

Практические работы. На практических работах дети работают с различными весами (5-6 класс – бытовые, 7-9 классы – бытовые, медицинские, чашечные, электронные). Для старшеклассников практические работы проходят в столовой: взвешивают овощи, выращенные на пришкольном участке, закупленные продукты для столовой, а также продукты, предназначенные на один день по меню.

Экскурсии практической направленности. Необходимо помнить, что самостоятельная покупка, как правило, вызывает у ребёнка с нарушением интеллекта трудности. Поэтому, чтобы обучающиеся могли ориентироваться в числовых данных, проводятся экскурсии в магазин, на почту, на стройку, на промышленные предприятия, в парикмахерскую. Экскурсии готовятся заранее, перед учениками ставятся конкретные, доступные и немногочисленные задачи: как вести себя, на что обратить внимание, что конкретно запомнить или записать. Экскурсии способствуют формированию познавательной мотивации, расширяют запас представлений умственно отсталых детей об окружающем мире, обогащая их жизненный опыт. Обучающиеся постепенно начинают понимать значение количественных характеристик предмета, сравнивать высоту, длину, площадь различных помещений, ёмкости ведра, массу мешка картофеля и муки; питания, одежды, обуви.

На основе данных, собранных во время экскурсии, составляются задачи практического содержания: расчётов на стоимость набора продуктов питания, на подсчёт стоимости краски для пола, плинтуса, линолеума, потолочной плитки. Всё это непосредственно сталкивает ребят с ОВЗ с жизнью, при этом они приобретают конкретный навык в использовании своих знаний для решения практических вопросов.

Для каждого учебного класса в течение года запланировано несколько экскурсий в магазины и на предприятия. Обучающиеся 5 класса ходят в продуктовый магазин, расположенный рядом со школой, знакомятся с ценами на продукты (каждому перед экскурсией даётся задание), позднее выбирают и покупают на определённую сумму, учатся определять сдачу. Обучающиеся 7 класса ходят на экскурсию в магазин бытовой техники: каждому выдаётся «виртуальная сумма», ставится задача: приобрести необходимую бытовую технику для самостоятельной жизни. Для обучающихся старших классов проводятся тематические встречи с родителями учеников, которые работают в банковской сфере, с разбором типичных «финансовых ситуаций», которые могут случиться во взрослой самостоятельной жизни, что помогает ученикам увидеть связь уроков математики с реальной жизнью.

Также отметим, что в апреле 2021 обучающиеся 8-11 классов принимали участие в апробации финансового глоссария для детей с ОВЗ, разработанного на базе ИКП РАО, г. Москва: ребята совершили увлекательную виртуальную экскурсию по миру банковских продуктов, познакомились с ранее им неизвестными, но такими актуальными понятиями в современной жизни, как «инвестиции», «кредит», «вклад», и пр., изложенными в простой и понятной форме, учились рассчитывать процент по кредиту. Завершающим этапом апробации финансового глоссария стал успешный разбор бытовых ситуаций, которые формируют у ребят с ОВЗ, в том числе с интеллектуальными нарушениями, алгоритм поведения в тех случаях, если они столкнутся с телефонными мошенниками, микрофинансовыми организациями и пр.

Изучение геометрии через практическую деятельность.

Нарушение абстрактного и логического мышления, зрительно-пространственной ориентировки особенно сильно сказывается на изучении геометрического материала, следовательно, выбор методов и приемов, применяемых при изучении геометрического

материала, должен определяться его характером, индивидуальными возможностями обучающихся и коррекционными задачами учебно-воспитательного процесса.

На уроках геометрии значительная часть учебного времени уделяется практическим занятиям: работа с рулеткой (измерение периметра забора, периметра комнаты и подсчёт стоимости плинтуса; площадь комнаты, класса – подсчёт стоимости линолеума, краски, обоев; подсчёт площади картофельных грядок – подсчёт стоимости собранного картофеля или расхода; работа с шагомером, отвесом, уровнем. После выполнения практической части все работы выполняются на нелинованной бумаге (формат А4): рисунки и вычисления.

Таким образом, систематическая, разнообразная, доступная и интересная работа, практическая деятельность на уроке, закрепление измерительных и вычислительных навыков – всё это позволяет обучающимся с умственной отсталостью усвоить адаптированную программу по математике и применять знания в практической деятельности и дальнейшей жизни.

Методы обучения истории обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Преподавание истории в сфере специального образования предполагает не только изучение исторического материала, овладение знаниями и умениями, но и воспитательное и коррекционное воздействие изучаемого материала на личность ученика.

Курс истории Отечества дает обучающимся с интеллектуальным недоразвитием представление об историческом времени и пространстве, исторических источниках. Курс погружает их в мир истории через характеристики образа жизни людей в различные периоды отечественной истории (занятия, орудия труда, жилища, одежда и т. д.), описания памятников культуры, рассказы об исторических событиях и их участниках.

Изучение курса истории осуществляется под непосредственным руководством учителя, организующего процесс усвоения исторического материала с использованием различных методов, приемов, средств в целях более прочного усвоения знаний и развития познавательной активности детей. Выбор методов осуществляется с учетом возможностей обучающихся и воздействия на их развитие, коррекции имеющихся недостатков в познавательной деятельности, формирование личности.

На уроках истории для обучающихся с умственной отсталостью используются те же методы, приемы и средства обучения, что и в общеобразовательной школе, но с учетом познавательных возможностей обучающихся с нарушением интеллекта.

Так, в ОУ на уроках истории широко применяются такие методы, как повествование (рассказ), описание, объяснение, беседа.

Рассказ на уроке истории строится исходя из учебника, его структуры и фактического материала. Живое слово играет ведущую роль при обучении истории. Рассказ учителя об исторических событиях должен быть исторически точным и не слишком длинным (10 – 15 минут). Сообщая новый материал, учитель должен показать его взаимосвязь с изученным ранее.

В отличие от рассказа, в *описании* нет сюжета, но есть конкретный объект, признаки которого сообщаются ученикам. Описание может быть картинным и аналитическим.

Разновидность описания – *характеристика*. Она включает только точно сформулированное перечисление существенных черт и особенностей исторического явления в их внутренней связи. В обучении обучающихся с нарушением интеллекта важное место занимают характеристики выдающихся исторических деятелей (с опорой на портрет). Они помогают понять, что историю делали люди, но их взгляды, стремления и действия были обусловлены конкретной эпохой, классовой принадлежностью. На примере характеристики исторического героя воспитываются такие важные черты и качества личности обучающихся, как патриотизм, мужество, справедливость и т. д. Характеристики участников событий способствуют лучшему пониманию самих событий.

С помощью *объяснения* облегчается понимание и сознательное усвоение исторического материала обучающимися с интеллектуальными нарушениями, где иные

вопросы необходимо объяснять неоднократно, возвращаясь к пройденному материалу. Объяснение используется в тех случаях, когда учитель дает ученикам инструктаж по выполнению самостоятельного задания на уроке.

Беседа является устным методом обучения в форме диалога. Предполагает активное участие школьников в обсуждении, осмыслении исторического материала, выступает как метод проверки знаний. На уроках истории в ОУ беседа выполняет коррекционную функцию, так как обратная связь позволяет учителю вовремя увидеть проблемы или неточности в знаниях и провести работу по их устранению.

Обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) к 7 классу уже имеют навыки объяснительного чтения, полученные в начальных классах (пересказ по частям, составление плана по картинкам, выяснение главной мысли текста, ответы на вопросы и т. д.). Эти навыки следует закреплять и при чтении исторических текстов со значительно усложненным смыслом и большим запасом слов.

К *методам работы с письменными источниками* относятся: работа с учебником, работа с историческим документом, работа с периодической печатью, использование художественной литературы.

Использовать *учебник* следует непосредственно на уроке, иногда прочитывая вслух важный отрывок, иногда предлагая обучающимся прочесть про себя часть рассказа и ответить на вопросы, данные в задании или поставленные учителем. Можно обращаться к учебнику для поиска фразы, даты, доказательства, главной мысли, для подтверждения какого-либо пункта плана урока, соотнесения иллюстративного материала с текстом учебника.

В процессе обучения истории педагоги прививают ученикам навыки работы с *историческими документами*, но под четким руководством учителя. Самостоятельная работа с документальными источниками, требующая глубокого анализа, обобщения, оценки содержания документа, не планируется. Чаще всего учитель сам использует исторические документы, включая их в свой рассказ по теме урока, предварительно переработав и упростив содержание, наметив словарную работу.

Наибольшую роль *периодическая печать* играет при изучении современного периода развития России, давая обучающимся возможность полнее представить события, происходящие в социально-экономической, политической и культурной жизни страны. В процессе выполнения заданий, связанных с поиском и изучением необходимого материала периодической печати, развивается активность и самостоятельность, мыслительная и речевая деятельность школьников, расширяется кругозор. Таким образом, использование в процессе обучения истории материалов периодической печати будет способствовать социальной адаптации учеников.

Значение *художественной литературы* в обучении истории обучающихся с нарушением интеллекта заключается в следующем:

- повышает наглядность изложения материала учителем;
- служит конкретизации учебного материала;
- помогает формированию представлений о прошлом;
- способствует лучшему запоминанию учебного материала;
- повышает эмоциональное воздействие рассказа учителя на учеников;
- воспитывает определенное отношение учащихся к событиям и героям.

Подбирая отрывок из художественного произведения для урока истории учителю важно не перегрузить свое изложение литературными образами.

В обучении истории обучающихся с нарушением интеллекта *методы наглядного обучения* занимают особое место, поскольку мышление обучающихся требует образности и конкретности воспринимаемого материала. Наглядные образы являются основой для формирования представлений и понятий.

Предметная наглядность имеет особую познавательную ценность, предполагает непосредственное восприятие подлинных вещественных памятников исторического прошлого и его материальных следов. Она включает архитектурные памятники (Софийский

собор в Киеве, Московский Кремль), памятные места исторических событий (Сенатская площадь, красная Пресня в Москве), орудия труда, предметы быта, оружие и др.

Изобразительные средства в наглядном обучении занимают главное место. Изобразительная наглядность, используемая на уроках истории, представлена различными макетами, моделями, рисунками, фотографиями, учебными картинками, кинофильмами.

Условно-графическая наглядность отражает сущность исторических явлений, их взаимосвязь и динамику языком условных знаков. Она представлена картами, планами, схемами, графиками, диаграммами, аппликациями.

Графики и диаграммы в силу присущих им специфических особенностей редко используются на уроках истории в специальной (коррекционной) школе. Обучающиеся с нарушением интеллекта не всегда понимают язык цифр, не связывают цифровой материал с социально-экономическими процессами. Ученикам более доступен схематический рисунок на доске, возникающий по мере изложения материала учителем, обеспечивающий одновременность восприятия слова и образа. Закрепляя пройденное, ученики сами рисуют в тетради, копируя рисунок учителя или учебника. Таким образом, рисование на классной доске является одним из методов коррекции, так как привлекает ученика к активному восприятию и разбору материала, развивает наблюдательность, интерес к истории.

Наряду с рисунками на доске при объяснении событий или процессов используются аппликации. Их применение оживляет схематический рисунок, лучше иллюстрирует рассказ учителя, развивает представление обучающихся. Карты, карты-схемы, планы местности в основном используются для формирования пространственных представлений, но их другая функция состоит в раскрытии связи между историческими событиями, явлениями, их динамики и сущности.

Широкое применение на уроках истории находит демонстрация зрительной и звуковой наглядности с помощью *технических средств обучения*. Критериями отбора являются, прежде всего, достоверность изображения, доступность для восприятия обучающимися, соответствие содержанию изучаемого материала, дозировка наглядных пособий.

Таким образом, нельзя выделить какой-либо один ведущий метод на уроках истории. Методы и приемы обучения, сочетаясь друг с другом, должны варьироваться, обеспечивая разнообразие видов учебной деятельности обучающихся с нарушением интеллекта и разнообразие используемых источников познания. При таком подходе осуществляется реализация словесных, наглядных и практических методов обучения истории, что позволяет школьникам лучше усвоить учебный материал.

Экологическое образование детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на уроках предметной области «Естествознание» в 5-9 классах

Согласно ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) системную работу по формированию экологической культуры обучающихся необходимо осуществлять по следующим направлениям:

1. Формирование экологической культуры в урочной деятельности.
2. Формирование экологической культуры во внеурочной деятельности.
3. Работа с родителями (законными представителями).
4. Просветительская и методическая работа с педагогами и специалистами.

Экологическое образование обучающихся с интеллектуальными нарушениями реализуется на межпредметной основе путем интеграции в содержание базовых учебных предметов разделов и тем, способствующих формированию у обучающихся с умственной отсталостью основ экологической культуры, установки на здоровый и безопасный образ жизни. Ведущая роль принадлежит таким учебным предметам как «Физическая культура», «Мир природы и человека», «Природоведение», «Биология», «Основы социальной жизни», «География», а также «Ручной труд» и «Профильный труд».

Опираясь на данные педагогических исследований и собственный многолетний опыт, мы представляем систему работы по формированию экологической культуры на уроках

природоведения, биологии, географии в соответствии с требованиями АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), вариант 1.

Как показывает практика, ядро экологической культуры личности – экологическое сознание. Фундамент экологического сознания составляет естественнонаучное знание, формирующее взвешенное, грамотное понимание отношения к явлениям и процессам, происходящим в нем.

Первые знания о природе дети с умственной отсталостью получают в дошкольном возрасте и в младших классах: они знакомятся с временами года, их признаками, наблюдают за явлениями природы, сезонными изменениями в жизни растений и животных, получают элементарные сведения об охране здоровья человека. Уроки «Мир природы и человека» обогащают представления детей об окружающем мире и являются пропедевтикой курса природоведения.

В общеобразовательных организациях, реализующих АООП, учебный курс «Природоведение» изучается в рамках предметной области «Естествознание» в течение двух лет (в 5 и 6 классах). Анализ содержания курса показывает, что в 5-6 классах формируются элементарные научные знания о живой и неживой природе, о тесной взаимосвязи между живой и неживой природой; воспитывается бережное отношение к природе, ее ресурсам; дети знакомятся с основными направлениями природоохранительной работы.

В разделе «Наш дом – Земля» изучаются оболочки Земли: атмосфера, литосфера и гидросфера, основные свойства воздуха, воды, полезных ископаемых и почвы, меры, принимаемые человеком для их охраны (воздух и его охрана, значение воздуха для жизни на Земле, чистый и загрязненный воздух, поддержание чистоты воздуха, охрана почв, охрана недр, экономия питьевой воды, охрана воды).

При изучении растительного и животного мира Земли в 6 классе рассматривается взаимосвязь всех живых организмов нашей планеты и, как следствие этого, необходимость охраны растительного и животного мира.

В процессе изучения «Природоведения» учитель подводит обучающихся к выводу: от неживой природы зависит жизнь растений, животных и человека.

Содержание курса по биологии в 7-9 классах позволяет решать задачи экологического воспитания подростков, способствует правильному поведению обучающихся в соответствии с законами природы и общечеловеческими нравственными ценностями. Знакомство с разнообразием растительного и животного мира воспитывает у обучающихся чувство любви к природе и ответственности за ее сохранность. Обучающиеся приходят к осознанию того, что сохранение красоты природы тесно связано с деятельностью человека и человек – часть природы, его жизнь зависит от нее, и поэтому все обязаны сохранять природу для себя и последующих поколений.

На уроках географии формируются представления об особенностях природы и хозяйственной деятельности людей, экологических проблемах России, разных материков и отдельных стран; развиваются умения и навыки использования географических знаний в повседневной жизни для объяснения явлений и процессов, адаптации к условиям территории проживания, соблюдения мер безопасности в случаях стихийных бедствий и техногенных катастроф.

Экологическая направленность образования реализуется посредством работы с учебно-методическими комплексами (УМК), состоящими из разных учебных пособий (учебник, тетрадь на печатной основе, методическое пособие для учителя). В учебниках, рабочих тетрадях Е.Н. Соломиной, Т.М. Лифановой, З.А. Клепининой, А.И. Никишова, А.В. Теремова, Т.В. Шевырёвой, реализующих требования АООП в предметной области «Естествознание» для обучающихся с интеллектуальными нарушениями, темы, посвященные экологическому образованию, нашли практическое воплощение. В текстах учебников представлен дидактически адаптированный социальный опыт решения экологических задач. Содержание этих учебных материалов направлено на воспитание экологической культуры как бережного отношения к природе, ее ресурсам, на знакомство с основными направлениями природоохранительной работы.

Как показывает многолетний опыт, использование рабочих тетрадей на печатной основе способствует формированию естественнонаучной компетентности, которая характеризуется способностью школьников с умственной отсталостью применять умения и знания о мире живой и неживой природе, о взаимоотношениях человека и природы, а также успешно взаимодействовать с окружающей природной средой. Рассмотрим некоторые виды работ.



Рис.5.Образец задания для обучающихся 5 класса из рабочей тетради по природоведению

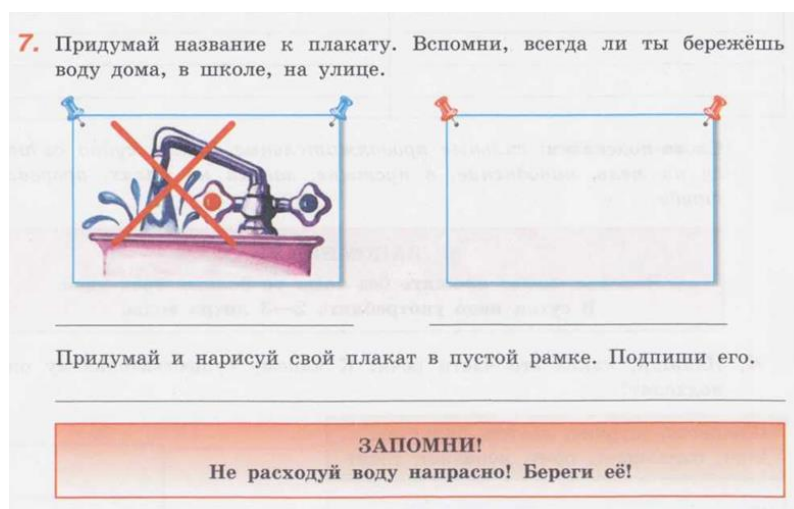


Рис.6.Образец задания для обучающихся 6 класса из рабочей тетради по географии



Рис.7. Образец задания для обучающихся 7 класса из рабочей тетради по географии

Материалы рабочих тетрадей на печатной основе также дают возможность эффективно осуществлять современную концепцию экологического образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) – системно-деятельностный подход.

Приведем пример из рабочей тетради по биологии для обучающихся 9 класса (авторы: Е.Н. Соломина, Т.В. Шевырёва):

Проведи исследование.

Возьмите одну из перечисленных продуктов: пакет сока, пачку творога, сметану в пластиковом стакане, рыбные или мясные консервы в металлической банке, пакетик любых орехов, упаковку картофельных чипсов.

Внимательно рассмотри продукт в указанной последовательности. Результат запиши в таблицу.

Последовательность рассмотрения продуктов	Результат
Вид упаковки (металлическая, стеклянная банка, пластмассовая упаковка, фольга, бумага и т.д.)	
Сохранность упаковки (мятая, рваная, ржавая, неповреждённая и т.д.)	
Этикетка: <ul style="list-style-type: none"> • название продукта • наименование предприятия-изготовителя • адрес предприятия-изготовителя • состав продукта • калорийность • срок годности • дата изготовления • наличие добавок и консервантов 	
Заключение: <ul style="list-style-type: none"> • продукт может использоваться для питания • продукт не рекомендуется к применению потому, что ... (нарушена упаковка, не указано наименование предприятия-изготовителя, закончился срок годности и т.д.) 	

ЗАПОМНИ!

Консерванты и пищевые добавки обозначаются буквой Е с тремя шифрами.

Многие добавки опасны для здоровья.

Наблюдения показывают, что выполнение заданий в рабочей тетради на печатной основе способствует развитию мотивации и готовности обучающихся с интеллектуальными нарушениями придерживаться здорового и экологически безопасного образа жизни, ценить природу как источник красоты, здоровья, материального благополучия.

К настоящему времени в дефектологии достаточно активно разрабатывается и разносторонне рассматривается проблема реализации компетентностного подхода в образовании детей с умственной отсталостью. Компетентностный подход позволяет не увеличивать объем информации, но при этом обучать способам деятельности, а значит, возрастает роль способности использовать полученные знания в социальной ситуации, что особенно важно для данной категории детей. Использование компетентностно-ориентированных заданий (далее -КОЗ) позволяет существенно изменить организацию учебного занятия через создание специально организованной деятельности обучающихся.

Пример использования КОЗ из собственной практики представлен в Приложении 5.

Таким образом, современная концепция экологического образования детей с ОВЗ опирается на системно-деятельностный и компетентностный подходы, методологической основой формирования экологической культуры детей с интеллектуальными нарушениями является ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Экологическое образование реализуется как экологическая составляющая базовых учебных предметов. Экологическая направленность образования достигается посредством работы с учебно-методическими комплексами.

Использование модели учебно-тренировочной квартиры на уроках социально-бытовой ориентировки для социализации подростков с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

«Основы социальной жизни» – это учебный курс для обучающихся 5-12 классов с ОВЗ и инвалидностью, направленный не только на развитие их социальной адаптации за счет расширения бытового и социального опыта, но и на применение полученных знаний и умений в собственной жизни при самостоятельном решении повседневных бытовых вопросов.

Тематика курса отражает актуальные вопросы взросления подростков с особенностями развития: это не только овладение умением вести домашнее хозяйство, но и формирование знаний об основах семейной жизни, навыков обслуживания собственного жилья (квартиры или дома), самоорганизации продуктивного досуга.

Отличительной особенностью курса «Основы социальной жизни» является его исключительная практикоориентированность: уроки проходят в специальном учебном кабинете, оборудованном по квартирному типу, который, по сути, можно обозначить как учебную квартиру.

Учебная квартира разделена на несколько тематических зон: учебная; гостиная; спальная; детская; кухонная; санитарная.

Концепция, лежащая в основе проектирования учебной квартиры по основам социальной жизни, позволяет моделировать на уроке определенные жизненные ситуации с максимальным приближением к реальности, где подростки могут использовать полученные навыки самостоятельного проживания.

На каждом уроке ребята учатся вести домашнее хозяйство: уборка квартиры, планирование семейного бюджета и выполнение многих других хозяйственно-бытовых операций.

Например, на **кухне** ребята учатся готовить простые повседневные блюда, пробуют себя в самостоятельной сервировке стола, например, к празднику, приходу гостей. Немаловажным является соблюдение ребятами, казалось бы, обыденных, но таких необходимых правил в области гигиены приготовления пищи, правил хранения продуктов и, конечно, техники безопасности при работе с электроприборами на кухне.

В **санитарной зоне** обучающиеся закрепляют правильный алгоритм соблюдения навыков личной гигиены, отрабатывают навыки ухода за повседневной одеждой и стирки белья из разных типов ткани.

«**Гостиная**», «**спальная**» и «**детская**» позволяют создать атмосферу реальной домашней обстановки. Здесь подростки с ОВЗ и инвалидностью вместе с учителем проигрывают различные семейные ситуации и способы их решения, постигают основы детско-родительских отношений, учатся организовывать семейный досуг. Старшие подростки проходят курс молодой семьи, учатся азам ухода за ребенком, распределяют семейные роли и обязанности. Все это обогащает жизненный опыт ребят и помогает получить правильное представление о модели благополучной семьи.

Таким образом, концепция образовательной среды учебного курса «Основы социальной жизни» позволяет неограниченно варьировать жизненные ситуации и помогает ученикам использовать полученные знания в новой, измененной ситуации, что является особо сложным для детей с ОВЗ и инвалидностью. В результате школа решает одну из важнейших задач образования лиц с ОВЗ и инвалидностью – формирование навыков самостоятельной жизнедеятельности, развитие способностей к более полной независимости в бытовой, социально-коммуникативной деятельности, развитие личностного потенциала и самореализация с учетом индивидуальных потребностей данной категории лиц.

Портрет выпускника 9 класса

Обучающиеся, завершившие обучение в 9-ом классе, должны:

1. Освоить АООП образования для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).
2. Овладеть жизненными компетенциями:

иметь устойчивое внимание;
иметь увеличивающуюся степень развития механической памяти;
устанавливать элементарные причинно-следственные связи в бытовой обстановке;
понимать контекстуальную речь, иметь расширенный (по сравнению с предыдущими годами обучения) активный словарь, осуществлять пересказ в устной и письменной форме (изложение, сочинение) и рассказ;
дифференцировать собственные эмоциональные состояния;
иметь мотивацию к трудовой деятельности, ответственность по доведению дела до конца;
иметь базовые навыки самостоятельного социально-бытового обслуживания;
устанавливать и поддерживать контакт с собеседником без помощи взрослых;
уметь соотносить собственные возможности со способностями; базовую профессиональную ориентацию, возможность творческого самовыражения.

3. Знать свои гражданские права.

4. Освоить содержание выбранного трудового профиля на уровне, достаточном для дальнейшего профессионального обучения.

Рассмотрим особенности создания специальных образовательных условий при организации образовательной деятельности для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) по основным программам профессионального обучения.

2.4. Создание специальных образовательных условий при организации образовательной деятельности для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) по программам профессионального обучения (10-11 классы)

В настоящее время система специального образования претерпевает значительные изменения, основной задачей которых является переход на качественно новый уровень практической подготовки к жизни и обеспечение получения доступных форм непрерывного образования детьми с особыми образовательными потребностями с учетом современных социально-экономических реалий, а также раннее выявление склонностей, интересов, способностей учеников, их профориентация.

Однако, долгое время большинство коррекционных школ страны не могли полноценно реализовать свою миссию, которая заключается в социально-трудовой адаптации и профессиональной подготовке обучающихся с ОВЗ, социальной интеграции выпускника школы в современное общество.

В условиях рыночной экономики в стране предъявляются высокие требования к трудовой активности и профессиональным умениям работников производственного и обслуживающего труда. Это значительно затрудняет трудоустройство и самостоятельную трудовую деятельность выпускников образовательных организаций для обучающихся с ОВЗ. Отнесение обучающихся к общему потоку безработных повышает уровень социальной незащищенности, нарушает процессы их адаптации в обществе.

Таким образом, наблюдается противоречие между годами формировавшейся практикой обучения детей с ОВЗ, с одной стороны, и возросшими требованиями к выпускнику коррекционной школы, с другой стороны. Это – своеобразная кризисная ситуация, когда школы работают будто «вхолостую»: опыт последних лет показывает, что выпускники коррекционных школ испытывают большие трудности в трудоустройстве по ряду причин:

профили трудового обучения не соответствуют потребностям рынка труда в регионах;
устаревшее оборудование;
нехватка квалифицированных педагогических кадров;
отсутствие методического обеспечения.

В 2019 году запущен Национальный проект «Образование», одним из подпроектов которого является федеральный проект «Современная школа». Его задача – внедрение в российских школах новых методов обучения и воспитания, современных образовательных

технологий, а также обновление содержания и совершенствование методов обучения предмету «Технология».

Для коррекционных школ это шаг для преодоления самой важной проблемы: несоответствие профилей трудового обучения потребностям рынка труда в регионах. Таким образом, государство дает образовательным организациям реальную возможность расширить перечень профессий.

Для этого школе недостаточно обновить или усовершенствовать материально-техническую базу, педагогам пройти обучение на курсах, «на бумаге» открыть новую специальность и ждать немедленных положительных изменений. Безусловно, все это важно и является неотъемлемой частью преобразований. Вместе с тем, целесообразно помнить о таком методологически важном принципе, как *преemptивность*.

Этот принцип в контексте образования предполагает согласованность и работу на перспективу всех компонентов образовательного процесса – задач, содержания, методов, средств, форм организации воспитания и обучения на каждой ступени образования для достижения единой цели: социальная и трудовая адаптация выпускника коррекционной школы в современное общество.

В нашей школе мы последовательно реализуем модель получения профессионального обучения лицами, имеющими особенности развития (умственная отсталость), представленную на Рисунке 8.



Рис. 8. Модель получения профессионального обучения лицами, имеющими особенности развития (умственная отсталость)

Первый этап в начальном звене является пропедевтическим. Его основной целью является формирование начальных общетрудовых умений и навыков у обучающихся с умственной отсталостью в соответствии с их психофизическими возможностями и способностями, а также базовых навыков взаимодействия в организованной группе.

Результатом первого этапа является комплексная психолого-педагогическая диагностика, направленная на определение уровня академических знаний и степени овладения жизненными компетенциями, что позволяет в дальнейшем обеспечить возможность обучения на занятиях по трудовому обучению, а затем и получение профессионального обучения обучающимися с ОВЗ по следующим профилям:

- «Швея»;
- «Столяр строительный»;
- «Рабочий по комплексному обслуживанию и ремонту зданий»;
- «Машинист фальцевальных машин (картона)»;
- «Рабочий зеленого хозяйства».

Кроме того, на основе анализа анкетных данных от родительской общественности школы, данных центра занятости г. Сургута, мы пришли к выводу, что для того, чтобы сделать наших выпускников конкурентоспособными и востребованными на рынке труда города Сургута, необходимо открытие такой новой специальности, которая должна удовлетворять двум условиям:

- актуальность для молодых людей с интеллектуальными нарушениями;
- соответствие социально-экономическим условиям рынка труда региона.

Этим важнейшим условиям отвечает такое направление, как *«Картонажно-переплетное дело»*. При поддержке федерального проекта «Современная школа» с сентября 2020 года был запущен данный профиль обучения. В рамках данного проекта:

- изготовлен и реализован дизайн-проект учебной мастерской по профилю обучения;
- приобретено и установлено новейшее оборудование;
- сформирована команда квалифицированных педагогических кадров;
- разработано необходимое учебно-методическое обеспечение (адаптированная и рабочая программы, дидактический материал, контрольно-измерительные материалы для оценки качеств знаний).

На втором этапе с 5 по 9 класс включительно ребята совершенствуют общетрудовые умения и навыки на уроках трудового обучения. Все занятия проходят в оборудованных мастерских с высококвалифицированными педагогами. При этом необходимо отметить, что параллельно с трудовым обучением на коррекционных курсах психологической и социально-педагогической направленности ученики в рамках межпредметных связей отрабатывают различные навыки взаимодействия в коллективе как необходимого компонента для успешной интеграции в профессиональное сообщество.

Результатом второго этапа является прохождение обучающимися процедуры итоговой аттестации по трудовому обучению и получение документа установленного образца – свидетельства об обучении. По окончании 9-ти классов ученики либо продолжают обучение в школе по ранее выбранному профилю, либо завершают школьный курс обучения и поступают в учреждения среднего профессионального образования, где для них организованы специальные коррекционные группы.

На третьем этапе – с 10 по 11 класс – осуществляется собственно профессиональное обучение, направленное на углубление и обобщение полученных ранее знаний и умений. Отличительной особенностью этого этапа является прохождение учениками учебно-производственной практики, которая несет функцию не только практической отработки знаний/умений/навыков, но является адресной подготовкой на рабочее место:

- приобретение навыков профессионального общения на конкретном производстве;
- возможность убедиться в правильности выбора профессии;
- возможность зарекомендовать себя перед работодателем.

Отметим, что между школой и организациями установлен высокий уровень социального партнерства, что позволяет ученикам по окончании обучения трудоустроиваться по месту прохождения практики.

Подчеркнем, что и на этом этапе ребята продолжают занятия на коррекционных курсах по этике и психологии делового и межличностного общения. Также с 10 по 11 класс для обучающихся организован спецкурс «Ищу работу», направленный на формирование ответственного отношения к выбору профессионального пути, к своему будущему; накопление у обучающихся определенной суммы знаний, умений и навыков о мире профессий. В ходе учебной дисциплины «Ищу работу» обучающиеся учатся писать резюме, тренируют навыки успешного прохождения собеседований, навыки коммуникативного общения с работодателем, знакомятся с трудовым кодексом РФ, что придает данному

спецкурсу особую значимость в контексте деятельности по успешной социализации детей с ОВЗ.

Результатом третьего этапа является сдача обучающимися квалификационного экзамена с присвоением разряда по специальности, на которой обучались ученики и получение свидетельства о профессии рабочего. Квалификационный экзамен проводится по экзаменационным билетам, которые включают как вопросы, направленные на проверку теоретических знаний, так и выполнение практического задания, соответствующего квалификационному разряду по специальности и программным требованиям по профилю. Отметим, что процедурой сдачи квалификационного экзамена обязательно предусмотрено присутствие представителя от организации по учебно-производственной практике.

Таким образом, основываясь на положениях отечественной дефектологии, специальной психологии и коррекционной педагогики, мы убеждены, что именно профессиональное обучение является важным условием социальной интеграции детей с ОВЗ. Именно в трудовой деятельности происходит дальнейшее развитие еще сегодняшнего подростка, но уже будущего мужчины или женщины, матери, отца. Детям с особенностями развития совсем нелегко оказаться на пороге самостоятельной жизни. Трудовая деятельность – это то необходимое, что позволяет такому ребенку почувствовать себя нужным. Труд прививает ответственность, любовь к порядку, организованность, дисциплинированность.

Модель получения профессионального обучения лицами, имеющими особенности развития (умственная отсталость), является непрерывной и открытой, ориентированной на потребности рынка труда. Ее реализация в образовательной организации предоставляет возможность получения профессионального обучения по 5 различным направлениям.

При этом реализация Модели направлена на планомерное и поэтапное развитие в первую очередь – и, конечно же, в соответствии с возможностями и способностями – личности ученика с ОВЗ на протяжении всех лет обучения: когда каждый учебный предмет, каждый коррекционный курс служит единой цели: тому, чтобы ученик в стенах привычной и родной школы овладел доступными ему навыками труда и трудовой деятельности в целом и имел возможность получить востребованную профессию, а вместе с ней и уверенность в завтрашнем дне.

Развитие профессиональных компетенций на уроках профессионального обучения швейному делу (от компетенций – к успеху в жизни)

Сегодня в сфере образования одним из итоговых результатов обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью является готовность и способность нести личную ответственность, как за собственное благополучие, так и благополучие общества. Выпускник школы – это человек, умеющий ставить перед собой цели, достигать их, эффективно общаться, жить в информационном и поликультурном мире, делать осознанный выбор и нести за него ответственность, решать проблемы, конечно, в соответствии со своими индивидуальными психофизическими возможностями и способностями. Каждое из приведенных качеств называется «компетентностью», формирование которых и является одной из основных задач педагогов ОУ.

Компетенция в переводе с латинского означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Составляющие элементы компетенций: знания, умения, навыки, способы деятельности, стереотипы поведения, усилия.

Компетентность - это владение человеком соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

В рабочих программах по профессиональной подготовке по каждой теме прописаны компетенции, которыми должен обладать выпускник класса профессиональной подготовки, в данном случае, по швейному делу (таблица 1):

Таблица 1

Формирование ключевых компетенций на уроках «Швейное дело»

Компетенция	Характеристика компетенции	Формирование компетенции	
		учителем	учеником

Коммуникативная	Поведение в обществе. Этикет. Способы взаимодействия с окружающими и удалёнными людьми. Поведение при проведении учебных экскурсий на предприятия (на пути, в месте сбора, в транспорте, на производстве, на обратном пути).	Работа в группах, бригадах. Работа по формированию навыков на теоретических и практических занятиях. Руководство во время практических занятий (текущий инструктаж учителя, групповой, индивидуальный) Контроль результатов инструктажа путем постановки вопросов.	Защита сообщений по выбранной теме. Умение заполнить анкету, написать заявление, задать вопрос, вести дискуссию и др. Понимание и соблюдение правил поведения обучающихся в общественных местах и на производстве. Распределение обязанностей в группах и бригадах (один выполняет операцию, другой контролирует действия), оценка друг друга и самооценка. Умение охарактеризовать ошибку, допущенную товарищем.
Социокультурная	Умение рассчитывать расход материала на изделие, себестоимость изделия, сравнение суммы затрат с ценой швейного изделия такого же типа на рынке, определение экономии семейного бюджета; применять основы конструирования и элементов пошива (пришить пуговицы, наложить декоративную заплатку, штопка), рукоделие (вязание, вышивка и т.д.), ремонтные работы в школе Профориентационная работа, связь с колледжем.	На теоретических занятиях – учит рассчитывать расход материала на изделие, себестоимость изделия. Обучение основам конструирования, моделирования и элементам пошива. Контроль и помощь во время практических занятий (организация, не допускающая потерь рабочего времени, требования доступные и понятные для обучающихся). Включение профориентационной информации в содержание предмета: «Швейное дело».	Отработка полученных навыков на практических занятиях. Качественная уборка кабинета, мастерских, постоянное поддержание порядка в мастерских. Выбор рабочей профессии, получение профессии и выбор работы. Получение второй профессии в колледже.
Ценностно - смысловая	Умение осуществлять индивидуальную и поисковую деятельность при работе над проектом: выбор темы, актуальность, и творческая деятельность.	Помощь при выборе темы проекта и при его создании.	Творческая деятельность при создании проекта индивидуально и в группах.
Информационная	Самостоятельная (и с помощью учителя) подготовка сообщений, проектов с использованием различных источников информации: книг, учебников, справочников, энциклопедий, каталогов, Интернета. Владение навыками использования информационных устройств: компьютера,	Выработка навыков работы со справочной литературой, умений самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовать, преобразовать, сохранить и передать её.	Умение пользоваться компьютерными технологиями, умение работать со справочной литературой – поиск информации для подготовки сообщений, проектов.

	принтера, модема, копировального устройства.		
Культуроведческая и природоведческая	Знакомство с культурой своего народа, округа, с культурой других стран и народов.	Использование краеведческого компонента в преподавании «Швейное дело».	Поисковая деятельность, выполнение эскизов костюмов, изготовление различных национальных костюмов, изготовление эскизов, изделий этнографической зоны на территории школы
Учебно - познавательная	Межпредметная связь: география, биология – в материаловедении (знакомство с различными видами волокон и их происхождением); черчение, математика – при расчётах и построении чертежей; русский язык, чтение – оформление сообщений и творческих проектов; ИЗО – при выполнении эскизов изделий Знания и умения целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности. Владение измерительными навыками.	Инструктаж по построению чертежей конструкций, ознакомление с видами волокон, тканей. Использование демонстрационного материала Тренировочные упражнения	Умение пользоваться инструкционной картой, оформление сообщений и творческих проектов, выполнение эскизов изделия, поисковая работа по выбору материалов для выбранного изделия. Умение пользоваться измерительными инструментами (линейка, транспортир, циркуль и др.)
Здоровьесберегающая	Знать и применять правила личной гигиены, уметь заботиться о собственном здоровье, владеть способами оказания первой медицинской помощи.	Инструктаж по технике безопасности санитарной гигиены, обучение методам оказания первой медицинской помощи.	Соблюдение правил личной гигиены, правил техники безопасности при работе в швейной мастерской. Оказание первой медицинской помощи.

Компетентностный подход ориентирован на практическую составляющую содержания образования, которая обеспечивает успешную жизнедеятельность. Основные отличия компетентностного подхода от традиционного представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Отличия компетентностного подхода к обучению от традиционного

Основания для сравнения	Традиционный подход	Компетентностный подход
Цель обучения	Передача/приобретение теоретической суммы преимущественно абстрактных ЗУН, составляющих содержание образования	Ориентация на практическую составляющую содержания образования, обеспечивающую успешную жизнедеятельность (компетенции)
Основная формула результата образования	«Знаю, что»	«Знаю, как»
Характер образовательного процесса	Репродуктивный	Продуктивный

Доминирующий компонент процесса	Контроль	Практика и самостоятельная работа
Характер контрольных процессов	Статистические методы оценки учебных достижений (традиционная 5-балльная шкала)	Комплексная отметка учебных достижений (портфолио – продукт творческого обучения)

Таким образом, использование компетентностного подхода дает положительные результаты, о чем свидетельствуют успехи обучающихся (например, ученица 11 класса два года подряд является призером Регионального отборочного этапа Национального чемпионата профессионального мастерства среди людей с инвалидностью «Абилимпикс - 2020» в очно-дистанционном формате).

Использование программы «Леко» (система проектирования одежды) на уроках профессионального обучения по направлению «Швейное дело»

Использование информационных компьютерных технологий (ИКТ) – это не влияние моды, а необходимость, диктуемая уровнем развития образования. ИКТ сегодня выступают как средство развития интеллектуальных и творческих способностей детей, представляют собой мощный инструмент мотивации, развития личности ученика.

Одна из основных задач, стоящая перед КОУ «Сургутская школа с профессиональной подготовкой», – подготовить обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) к самостоятельной жизни, в том числе научить использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности.

Овладение компьютерной программой «Леко» дает возможность обучающимся автоматизировать свой труд, начать свою трудовую деятельность в качестве портного – индивидуального предпринимателя, всегда поможет в трудной жизненной ситуации, когда понадобятся денежные средства. Также необходимо отметить, что данную технологию взяли «на вооружение» и успешно используют многие предприятия бытового обслуживания ателье, швейные фабрики.

Внедрение этой технологии в образовательный процесс позволяет обучающимся познакомиться с современными технологиями, используемыми на швейном производстве. Кроме того, использование компьютерной программы «Леко» в учебном процессе позволяет:

- сократить время на темы, связанные с построением выкроек «ручным» способом;
- экономить учебное время для реализации творческих проектов обучающихся;
- изготавливать изделия по автоматизированной технологии с более рациональным процессом сборки и монтажа;
- получать наглядный результат своей деятельности.

Преимущества и возможности этой технологии:

- они доступны каждому;
- могут обеспечить равенство возможностей для каждого;
- автоматизация расчетных работ и построения комплекта лекал;
- экономичны по временным и материальным затратам;
- допускают индивидуальную и групповую работу;
- повышают самооценку, расширяют творческие возможности;
- позволяют проявить оригинальность и творческий подход;
- могут использоваться многократно;
- компьютерная программа позволяет по-новому решить многие производственные задачи, связанные с конструированием и моделированием одежды.

Леко-технологии можно включать в следующие разделы учебной программы:

- технология обработки швейных изделий;
- основы конструирования и моделирования;
- учебно-производственная практика;
- основы проектной деятельности

Материально-технические ресурсы: швейные машинки, компьютер, принтер, интерактивная доска.

На уроках при выполнении практических работ обучающимся предлагаются различные виды творческих работ, выполняемых на компьютере: это и разработка эскизов, коллекций моделей одежды, составление плана пошива изделия и др.

Ожидаемые результаты и социальный эффект:

умение самостоятельно запускать программу;

умение вводить 4 размерных признака (рост, обхваты груди, талии и бедер);

умение распечатывать и собирать выкройку;

интересный и привлекательный процесс изготовления одежды, более качественное изделие;

эффективное использование технологии обучающимися в своих творческих проектах;

повышение познавательной активности обучающихся, овладение общеучебными умениями и формирование общих и профессиональных компетенций.

В настоящее время данная технология успешно адаптирована для обучающихся с умственной отсталостью, включена в учебную программу профессиональной подготовки по профессии «Швея» и имеет межпредметные связи с уроком информатики, математики.

Организация учебно-производственной практики для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Проблемам трудоустройства лиц с ОВЗ и инвалидностью в настоящее время уделяется повышенное внимание органами государственной власти и местного самоуправления. Государство предусматривает дополнительные гарантии для указанных категорий граждан, применяется механизм квотирования рабочих мест, вносятся изменения в правила создания рабочих мест. Общая направленность всех изменений – помочь в трудоустройстве лиц, нуждающихся в социальной защите. Особая помощь нужна выпускникам образовательных организаций для обучающихся с ОВЗ в обеспечении их права на трудовую занятость. Без организации специальной поддержки выпускники коррекционных учреждений не в состоянии выдержать конкуренцию на рынке труда, часто не способны на самостоятельное трудоустройство. Поэтому одной из приоритетных задач школы является содействие в формировании жизненной перспективы выпускника с ОВЗ, в том числе с инвалидностью, а именно социальная и трудовая адаптация.

В настоящее время в ОУ реализуется несколько направлений профессиональной подготовки обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями):

- швея;
- столяр строительный;
- рабочий по комплексному обслуживанию и ремонту зданий;
- машинист фальцевальных машин (картона);
- рабочий зеленого хозяйства.

Как было описано в Модели получения профессионального обучения, обучающиеся начинают обучение профессиям с 5-го класса. При этом в период с 5 по 9 класс ребята совершенствуют общетрудовые умения и навыки на уроках трудового обучения. Все занятия проходят в оборудованных мастерских с высококвалифицированными педагогами. При этом необходимо отметить, что параллельно с трудовым обучением на коррекционных курсах психологической и социально-педагогической направленности ученики в рамках межпредметных связей отрабатывают различные навыки взаимодействия в коллективе как необходимого компонента для успешной интеграции в профессиональное сообщество.

По окончании 9-ти классов ученики получают документ установленного образца – свидетельство об обучении.

В период с 10 по 11 класс осуществляется собственно профессиональное обучение, направленное на углубление и обобщение полученных ранее знаний и умений. Отличительной особенностью этого этапа является прохождение учениками учебно-производственной практики.

В школе ведется систематическая работа с Центром занятости населения города Сургута по изучению рынка занятости, проводятся беседы с родителями, выпускниками. В итоге, с 2005 г. нами были выбраны базовые предприятия для прохождения обучающимися 10-11 классов производственной практики, такие как «Наше время» (2 швейно-вязальных цеха для швей), ООО «Сургутмебель» для столяров, ОАО Сургутнефтегаз (тепличное хозяйство) и Эколого-биологический центр для рабочих зеленого хозяйства и обучающихся по специальности КОРЗ (комплексное обслуживание и ремонт зданий). С этого времени мы ни разу не поменяли базовые предприятия.

С предприятием ООО «Сургутмебель» наша школа активно сотрудничает не первый год. Это одно из крупных деревообрабатывающих предприятий в Ханты-Мансийском автономном округе с развитым многопрофильным производством, включающим в себя заготовку и переработку древесины. Обучающиеся с профильным обучением по профессии «Столяр строительный» в начале учебного года проходят обязательный инструктаж по технике безопасности, и закрепляются в определенный цех. Производственных цехов большое количество, такие как цех по изготовлению оконных и дверных блоков, цех сушки древесины, сборочный цех и т.д. В основном обучающиеся проходят практику в цехе производства пиломатериалов и погонажных изделий и на участке сушки древесины.

Основная работа, которую выполняют обучающиеся, состоит в сортировке пиломатериалов, их складировании и укладывании в штабеля. Обучающиеся знакомятся с производственными станками, такими как автоматические деревообрабатывающие станки и станки с программным обеспечением.

Обучающиеся по профилю «Рабочий зеленого хозяйства» и КОРЗ (рабочий по комплексному обслуживанию и ремонту зданий) проходят производственную практику в муниципальном автономном образовательном учреждении «Эколого-биологический центр».

Основная работа обучающихся заключается в получении навыков по подготовке посевного и посадочного материала, по уходу за растениями, в сборке и замене полок для рассады, изготовлении ящиков и поддонов, покраске табличек и полок, в утеплении и обшивке дверей и ворот теплицы. Обучающиеся выполняют отделочные и кровельные работы, изготавливают инструменты и приспособления, производят ремонт и обслуживание оборудования и инструментов, выполняют сезонную уборку территории.

В муниципальном автономном учреждении по работе с молодежью «Наше Время» в швейных цехах «Эврика» проходит производственная практика по профилю «Швея». Вместе с сотрудниками швейного цеха наши ученицы шьют изделия на продажу или на заказ. В начале обучающиеся привыкают к скорости и мощности промышленных машин, затем выполняют наиболее простые операции, когда навык автоматизируется – переходят на более сложные технологические операции.

Поскольку в 2020 году школа была включена в перечень образовательных организаций для обновления материально-технической базы в рамках реализации регионального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование», появилась возможность открыть новое профессиональное направление «Машинист фальцевальных машин».

Учебно-производственную практику обучающиеся проходят в типографии «Puzzle» от автономной некоммерческой дошкольной организации «Центр инклюзивного образования и социальной адаптации «Счастье». Во время практики ребята обучаются работать на механическом и электромеханическом оборудовании: резаке для бумаги, настольном обрезчике углов, ламинаторе, биговальном механическом аппарате, брошюровщике.

Таким образом, во время прохождения практики выпускники приобретают навыки работы на производстве и в коллективе, а мастера производства могут рассматривать их как потенциальных работников организации.

Также необходимо отметить, что ежегодно школа заключает договоры, в которых образовательное учреждение и организация оговаривают все вопросы, касающиеся проведения практик:

- период прохождения практики;
- режим рабочего времени.

ответственные лица за проведение практики от образовательного учреждения и от предприятия;

место прохождения учебно-производственной практики;

документы (дневник практики, отчет практики, характеристика практиканта).

На период прохождения учебно-производственной практики учителями профессионального обучения разрабатываются рабочие программы учебно-производственной практики с учетом учебных планов по каждому направлению подготовки. Рабочие программы учебно-производственной практики рассматриваются на методическом объединении, утверждаются директором ОУ, согласовываются с работодателем.

Необходимо отметить, что с момента начала работы и на весь период учебно-производственной практики на обучающихся-практикантов распространяются правила охраны труда, а также внутренний трудовой распорядок, действующий на предприятии. Допуск к учебно-производственной практике на предприятие осуществляется после прохождения предварительного обязательного медицинского осмотра, прохождения инструктажа по технике безопасности и охране труда, после проверки службы безопасности (на закрытых предприятиях города).

Результаты прохождения учебно-производственной практики учитываются при прохождении обучающимися итоговой аттестации в форме квалификационного экзамена, по результатам которого выпускникам классов профессиональной подготовки присваивается квалификация, соответствующая II, III разряду по профессиям «Рабочий по комплексному обслуживанию и ремонту зданий», «Столяр строительный», «Швея», «Рабочий зеленого хозяйства», «Машинист фальцевальных машин (картонажно-переплетное дело)», и, в соответствии с ч.1, ч.3 ст.60 Федерального закона от 29.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании», выдается документ об обучении в форме свидетельства о профессии рабочего с указанием квалификационного разряда по освоенному направлению профессионального обучения.

Таким образом, целенаправленный характер учебно-производственной практики позволяет достичь следующих положительных результатов:

после окончания школы около 50% выпускников трудоустраиваются и успешно трудятся в ООО «Сургутмебель», СМГУП «Горводоканал», ГРЭС-1, «Швейная фабрика» СНГ и других предприятиях города;

остальные обучающиеся продолжают обучение в АУ «Сургутский политехнический колледж», где для них сформированы специальные группы по таким направлениям профессиональной подготовки, как: «Повар», «Пекарь», «Маляр», «Столяр строительный».

Все это свидетельствует о положительной тенденции в части анализа жизненного определения выпускников 9-11 классов.

Модель выпускника с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) представлена как упорядоченный перечень основных, жизненно-, социально-, личностно-значимых качеств, умений и навыков, способных обеспечить оптимальный уровень жизненного, профессионального успеха, самоутверждения и самореализации личности, без ущерба для ее физического и психического здоровья.

Социально-бытовые качества личности:

- навыки коммуникативного общения;
- представления об этике семейных отношений;
- умение строить отношения со взрослыми и сверстниками;
- умение вести себя в общественном месте;
- навыки устройства быта и ведения домашнего хозяйства.

Профессионально трудовые качества личности:

- профессионально-трудовые навыки и умения;
- знание техники безопасности и охраны труда;
- знание своих гражданских прав и обязанностей;
- трудовая дисциплинированность.

Духовно-нравственные качества личности:

- позитивное отношение к социуму;
- способность к саморазвитию;
- знание норм интимно-личностного поведения;
- знание национальных традиций.

Общеобразовательные качества личности:

- освоение АООП;
- владение грамотно и свободно устной и письменной речью;
- владение системой мыслительных навыков (сравнение, обобщение, анализ, синтез, классификация, выделение главного);
- развитые двигательные и моторные навыки (чувство ритма, темп, координация движений);
- экологическая грамотность, понимание взаимосвязи человека с природой.

Безопасность и здоровьесбережение:

- знание о здоровом образе жизни;
- негативное отношение к вредным привычкам;
- знание компьютерной безопасности;
- знание культурно-гигиенических навыков;
- навыки самоконтроля и саморегуляции;
- навыки культурного поведения.

Так как в школе осуществляется дифференцированный подход к образованию, то модели учеников классов различного уровня будут различаться по качеству знаний, характеру умений и навыков, а также по уровню развития.

Заключение

Законодательством Российской Федерации регламентирована деятельность образовательной организации по предоставлению специальных условий получения образования обучающимися с ОВЗ и инвалидностью, в том числе, реализация адаптированных образовательных программ, использование специальных методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, технических средств обучения, предоставление услуг тьютора, ассистента (помощника), проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий и других условий, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ОВЗ и инвалидностью.

Создание специальных условий получения образования обучающимися с ОВЗ и инвалидностью обеспечивает реализацию их права на получение без дискриминации качественного образования, коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию, оказание ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов.

Реализация требований к организации образовательной среды, определенных ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), предполагает высокое качество образования, его доступность, открытость и привлекательность для обучающихся, их родителей (законных представителей), духовно-нравственное (нравственное) развитие обучающихся, гарантирует охрану и укрепление физического, психического и социального здоровья обучающихся.

Представленный опыт КОУ «Сургутская школа с профессиональной подготовкой для обучающихся с ОВЗ» отражает деятельность образовательной организации по организации и предоставлению обучающимся с ОВЗ и инвалидностью специальных образовательных условий посредством кадрового, материально-технического, программно-методического оснащения, организации ППМС-сопровождения в образовательной организации.

Список литературы

1. Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г. / под общей ред. Н.Н. Малофеева. – М.: ФГБНУ «ИКП РАО», 2019. – 120 с.
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ОВЗ».
3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».
4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 20.09.2013 № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии».
5. Приказ Министерства просвещения РФ от 15.05.2020 № 236 «Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам дошкольного образования» (с изм. от 08.09.2020).
6. Приказ Министерства просвещения РФ от 02.09.2020 № 458 «Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования».
7. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 12 апреля 2017 года № 351н «Об утверждении профессионального стандарта «Ассистент (помощник) по оказанию технической помощи инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья».
8. Федеральный закон от 24.11.1995 № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации».
9. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Дополнительная литература

1. Диагностический материал и методические рекомендации для проведения психолого-педагогического обследования детей с выраженным нарушением интеллекта, ТМНР при разработке специальной индивидуальной программы развития (СИПР) /авт.-сост.: Елисеева Е.Н., Рудакова Е.А., Истомина О.В. – Псков: ФРЦ по развитию системы комплексного сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями, тяжелыми множественными нарушениями развития, 2018. – 884 с.
2. Левченко И.Ю., Абкович А.Я. Диагностика особенностей развития обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата для построения индивидуальной образовательной траектории. Методическое пособие./ Левченко И.Ю., Абкович А.Я. – М.: Парадигма, 2019. – 28 с.
3. Левченко И.Ю. Инклюзивное образование: специальные условия включения обучающихся с ОВЗ в образовательное пространство. Учебное пособие / Левченко И.Ю., Приходько О.Г., Гусейнова А.А., Мануйлова В.В. – М.: Национальный книжный центр, 2018. – 112 с.
4. Проведение углубленного психолого-педагогического обследования обучающихся для разработки специальной индивидуальной программы развития (СИПР). Методические рекомендации. – М.: ФГБНУ «Центр защиты прав и интересов детей», 2019. – 7 с.
5. Проведение первичной оценки развития обучающихся с выраженными нарушениями интеллекта и с ТМНР на основе психолого-педагогического обследования. Методические рекомендации и диагностический материал /авт.-сост.: Елисеева Е.Н., Истомина О.В., Рудакова Е.А. – М.: ФГБНУ «Центр защиты прав и интересов детей», 2019. – 27 с.

6. Пул эффективных практик работы с людьми с РАС и другими ментальными нарушениями: практическое пособие /сост. Л.А. Бездольная – Сургут: Изд-во бюджетного учреждения Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Методический центр развития социального обслуживания», 2019. – 199 с.

7. Эффективные практики по оказанию комплексной помощи детям с расстройствами аутистического спектра: Методические рекомендации: Бюджет. учреждение высш. образования Ханты-Манс. авт. округа – Югры «Сургут. гос. пед. ун-т», Региональный ресурсный центр. – Сургут, 2018. – 41 с.

Электронные ресурсы

1. Реестр научно-практических мероприятий по проблемам инклюзии <https://www.spo-rudn.ru/meropriyatiya/vebinary>

2. Федеральный ресурсный центр по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья <https://ikp-rao.ru/frc-ovz/>

3. Федеральный ресурсный центр по развитию системы комплексного сопровождения детей с нарушениями зрения <https://frc-blind.ru/>

4. Федеральный ресурсный центр по развитию системы комплексного сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями, тяжелыми и множественными нарушениями развития <http://frc-tmnr.pskov.ru/>

5. Федеральный ресурсный центр по развитию системы комплексного сопровождения детей с нарушением опорно-двигательного аппарата <http://frc.mggeu.ru/>

6. Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с РАС <https://autism-frc.ru/>

Использование мнемотаблиц в работе с детьми с ОВЗ

Этапы создания мнемотаблицы:

1. Прочитать рассказ или стих, выделить важные моменты.
2. Взять лист бумаги и расчертить его на равные квадраты.
3. В каждом квадрате нарисовать картинку, которая ассоциируется со словами этого квадрата.
4. Подписать каждый квадрат словами, которые стоит запомнить.

Например, нужно создать мнемотаблицу для стиха:

*На подносе у Фроси
Ананас и абрикосы*

Изображение этой таблицы: поднос, девочка (Фрося), один ананас, несколько абрикосов.



Алгоритм для того, чтобы выучить стих:

1. Выразительно прочитать стих.
2. Прочитать стих еще раз, показывая изображение в мнемотаблице.
3. Уточнить, все ли слова знакомы ребенку.
4. Чтение стиха по строчке с опорой на мнемотаблицу.

5. Ребенок «читает» мнемотаблицу сам, то есть воспроизводит то, что запомнил.

Это примерный план работы с таблицами, каждый ребенок индивидуален. Можно предложить ребенку раскрасить мнемотаблицу и в процессе прочитывать текст. Но в любом случае, запоминание происходит легче, если ситуации изображены на картинках.

У многих детей отсутствует умение связно составить рассказ на заданную тему. Это один из трудно дающихся видов речи у детей с интеллектуальными нарушениями. Ребенку постоянно нужна практика. В процессе освоения монологического рассказа на помощь также приходят мнемотаблицы или алгоритмы рассказа (схемы).

Опираясь на мнемотаблицу, детям легче составить рассказ-описание о животных и растениях, овощах и фруктах, ягодах и грибах, назвать признаки времён года.

Благодаря мнемотаблицам ребенок научится выстраивать логические цепочки и излагать свои мысли.

Методика проведения интерактивной игры

Этапы проведения игры:

1. Подготовка к проведению.
2. Инструкция к проведению игры.
3. Игровое действие.
4. Рефлексия.

При подготовке к проведению игры необходимо учитывать индивидуальные особенности обучающихся, их интересы и увлечения, совместимость, уровень развития познавательной сферы, активность, и в соответствии с этим определять их «роль» в игре: лидера-организатора, участника группы, активного наблюдателя-эксперта.

Результативность дидактических игр зависит от их систематического использования, от постепенного усложнения игр, их правил и форм проведения. Выбор игры в первую очередь зависит от образовательных, развивающих и воспитательных целей, решаемых на данном уроке или мероприятии, её познавательной и воспитательной актуальности, эмоциональной насыщенности, доступности, безопасности.

Площадь игровой площадки должна быть достаточной для свободного и безопасного передвижения детей.

В процессе игры необходимо:

объяснить правила игры, которые должны быть простыми, а содержание предлагаемого материала доступным;

внимательно следить за ходом игры, выполнением ее правил и всегда быть готовым к быстрому разрешению конфликтов среди участников игры;

создавать условия для активного взаимодействия обучающихся во время игры;

предоставлять ее участникам максимальную самостоятельность;

мотивировать на активное участие в игровом процессе каждого обучающегося;

проводить игру таким образом, чтобы обучающиеся могли использовать возможности переноса теоретических знаний в практическую деятельность.

По окончании игры, в процессе рефлексии, необходимо дать возможность выразить свое мнение, чувства каждому ученику доступными для него средствами (вербальными или невербальными), мотивировать обучающихся на развёрнутые высказывания.

Интерактивные игры используются на уроках математики в начальной школе с обучающимися с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в темах: «Нумерация чисел», «Разрядный состав числа», «Геометрический материал», «Табличное умножение и деление», «Вычислительные навыки», «Временные представления».

На уроках письма, чтения и развития речи игра применяется в разделах: «Звуки и буквы», «Слово», «Предложение». Используемые на этапах повторения и закрепления знаний умений и навыков (далее – ЗУН), физических паузах, уроках обобщения, игры отрабатывают учебные навыки, повышают учебную мотивацию и интерес к изучаемой теме, в то же время направлены на активизацию словарного запаса ребенка.

Примером использования интерактивной игры на различных этапах урока может служить урок математики в 4 классе. Тема урока: «Таблица деления на 2».

Так, организационный этап урока проводится в игровой форме «Цепочка пожеланий». Данная игра отрабатывает умение в тактичной форме высказывать пожелание, выразить благодарность, настраивает на позитивное отношение к уроку.

На этапе повторения и закрепления ЗУН в процессе игры «Снежный ком» формируется умение слушать одноклассников, уточняется и вводится в активную речь словарь терминов. Учитель начинает игру, называя математический термин, относящийся к теме умножения и деления, а дети поочередно повторяют цепочку слов, каждый раз добавляя свое слово.

Интерактивная игра может использоваться во время физических пауз, например, игра «Живые числа». Дети держат в руках карточки с числами 2, 5, 10, 4, 8, «Х», «:». По хлопку учителя дети выстраивают сначала примеры на умножение, используя карточки учителя как опорные, а затем примеры на деление, меняясь местами. Двигательная активность во время игры дополняется ещё и заданиями «выполни столько приседаний, сколько обозначает первый множитель...».

На уроке русского языка в первом классе в разделе «Звуки и буквы» на этапе закрепления используется игра «Полубуковка». Ее цель – формировать умение соотносить элементы букв, распознавать буквы; корректировать недостатки развития зрительного восприятия.

Ход игры: Дети держат в руках карточки с изображением половинки буквы. По сигналу учителя игроки находят свою пару с изображением второй половинки.

Обсуждение: «Быстро ли ты нашёл свою пару? Что ты испытал, когда задание получилось? Что показалось тебе трудным?».

Интерактивные игры могут проводиться в парах, в малых группах, в форме ролевой, дидактической игры, арттерапевтических упражнений.

**Программа «Социализация и формирование общей культуры личности»
(с применением канистерапии)**

Цель: повышении адаптационных возможностей детей с ОВЗ.

Ожидаемые результаты:

1. Повышение адаптационных возможностей.
2. Повышение качества взаимодействия.
3. Развитие эмоционально-личностной сферы.
4. Появление способности к планированию собственной деятельности.
5. Появление новых моторных навыков и более качественное выполнение

имеющихся.

6. Появление познавательной мотивации.
7. Развитие когнитивных функций.
8. Развитие игровой деятельности.

Результаты достигаются через дидактические, сюжетно-ролевые, подвижные игры.

Основная характеристика программы:

✓ Программа рассчитана на работу с детьми от 7 до 18 лет
 ✓ Занятия проводятся 2 раза в неделю от 30 до 45 мин в зависимости от возраста и физических возможностей ребенка.

✓ Скорость освоения программы зависит от наличия нарушений и уровня психофизического развития ребенка.

✓ Переход от одного этапа работы к другому является недирективным и зависит от возможностей и потребностей ребенка с ОВЗ.

✓ Упражнения и игры не привязаны к какому-либо этапу, и их использование зависит от задач, поставленных специалистом в процессе психокоррекционной работы.

Этапы реализации программы:

1. Установление доверительных отношений, снижение фрустрации по отношению к животным и специалистам со стороны ребенка с интеллектуальной недостаточностью.

2. Формирование стойкой положительной реакции на проводимые занятия, высокая замотивированность ребенка с интеллектуальной недостаточностью.

3. Определение зоны актуального развития ребенка, работа на максимально возможном психофизическом уровне с переходом в зону ближайшего развития путем включения активного нечастотного стимула (собаки), являющегося триггерным механизмом, запускающим все психофизические процессы ребенка на другой уровень реагирования.

4. Этап закрепления достигнутых результатов в двигательной, когнитивной, эмоционально-волевой сферах ребенка.

5. Развитие произвольной деятельности, переход от шаблонного, стереотипного поведения к вариативному, расширение игрового поля, расширение коммуникативного уровня, создание творческой продукции, расширение культурно-эстетических представлений

Структура занятия:

Приветствие. Совместная песенка, прикосновение (обнимание), особое вербальное и интонированное приветствие, короткая игра-приветствие, во время которой ребенок здоровается с теми животными, которые будут с ним на сеансе. Ритуалы приветствия и прощания помогают детям ориентироваться в среде, повышают и ускоряют адаптацию к занятиям.

Основной этап. Работа по достижению основных задач коррекции и реабилитации. Необходимо отслеживать состояние ребёнка и чередовать упражнения с отдыхом, менять задания по мере пресыщения деятельностью.

Заключительный этап. Ритуализированное прощание со специалистами и животными. Короткая песенка, исполняемая всеми участниками процесса (людьми), тактильное прощание с животными (пожать лапу, погладить, прижаться к теплой собаке).

Ритуализация помогает структурировать занятие и снижает появление негативных эмоций у ребенка, связанных с окончанием занятия.

Противопоказания:

установленное отсутствие психического развития вследствие верифицированного тяжелого поражения головного мозга (например, гидроэнцефалия, глобальная атрофия больших полушарий головного мозга, и т.п.);

неподдающиеся лечению пароксизмальные расстройства (судорожные и бессудорожные);

наличие аллергии на животных;

длительные хронические заболевания, приводящие к снижению иммунного статуса ребенка;

нарушения сознания, приводящие к потере контроля над собственными действиями или к патологическому неадекватному восприятию действительности;

наличие галлюцинаций, бредовых идей;

наличие у ребенка на теле открытых раневых поверхностей;

болезни кожи;

наличие паразитов у ребенка;

болезненные состояния, повышенная температура, катаральные явления, плохое самочувствие.

В соответствии с исследованием, собаки подвергаются психическим нагрузкам во время занятий. Именно поэтому специалисты канистерапии используют в работе не одну собаку. Оптимальным выбран режим, когда собака в течение дня отрабатывает максимум 4 часа, после чего на 2-3 суток отправляется на отдых (в данном случае используется свободный выгул за городом и стайное содержание).

Использование методов альтернативной коммуникации

PECS – система альтернативной коммуникации с помощью обмена карточек, которая изначально была создана для детей с РАС. Вместе с тем, эта система подходит абсолютно всем детям, которые имеют трудности с речью и общением.

Прежде чем начать работу с ребенком, необходимо провести диагностику. Нужно выяснить, что любит и не любит ребенок, с кем проводит время, куда ходит. Эту информацию можно использовать в работе для составления мотивационных факторов и стимулов. После того, как стимулы определены, необходимо подготовить материалы.

Обучение начинается с физически подкрепленного обмена изображениями реальных предметов и проходит в шесть этапов:

Первый этап. Основная цель – научить ребенка подавать коммуникативному партнеру карточку, чтобы получить предмет, который он хочет. Обучают действию подачи карточки, но выбор отсутствует.

Правила:

1. Два педагога: Собеседник и Помощник.
2. Не используются словесные подсказки.
3. Показ одной карточки.
4. Создание 30-40 «учебных» ситуаций в течение дня.
5. Разнообразие подкреплений (еда, игрушки и т.д.).
6. Карточка должна соответствовать моторным навыкам ребенка (размер, толщина, текстура, яркость рисунка и др.) и не имеет значение изображение на карточке (карточка может быть пустой).

На втором этапе происходит закрепление и обобщение навыка подачи карточки коммуникативному партнеру.

Правила:

1. Два педагога (побуждение к действию дается вторым педагогом)
2. Не используются словесные подсказки.
3. Используется несколько карточек, предлагаются их по одной.
4. Регулярно проводится оценка подкрепляющих стимулов по причине возможного изменения предпочтений ребенка и изменения в учебной среде.
5. После работы за столом тренируется навык передвижения за педагогом и к альбому.
6. В ходе занятий озвучиваются спонтанные просьбы.

На третьем этапе происходит обучение различию карточек, когда первичные навыки коммуникации уже закреплены. Ребенок должен научиться выбирать карточку желаемого / не желаемого предмета из всех карточек, которые находятся в его коммуникационной книге или на доске.

Правила:

1. Не используются словесные подсказки.
2. Частая оценка подкрепляющих стимулов.
3. Разные преподаватели.
4. Создание множества возможностей для спонтанных просьб.
5. Изменение положения карточек на доске/в учебном пространстве.

Четвертый этап: ребенок складывает несколько карточек в предложение.

Правила:

1. Не злоупотреблять словесными подсказками.
2. Использовать стратегию обратных шагов.
3. Создавать множество возможностей для спонтанных просьб (различные занятия и дома)

Чтобы перейти к следующему этапу, необходимо расширить словарь и свойства предметов.

Пятый этап направлен на обучение ребенка отвечать на вопрос «Что ты хочешь?».

Правила:

1. Использование стратегии «Подсказка с задержкой» в процессе обучения на этом этапе.

2. Создание возможности как для ответа на вопрос «Что ты хочешь?», так и для спонтанных просьб.

Шестой этап: ребенок учится комментировать происходящие события в его окружающей среде, выбирать необходимую карточку из коммуникационной книги, куда помещены разные карточки и одна или две карточки высоко мотивационных стимулов.

У каждого ребенка, в работе с которым используют эту систему, есть свой словарь-каталог рисунков, соответствующий его речевому развитию. Все картинки отдельные и располагаются в файловой книге (блокнот, папка, тетрадь), как разрезная азбука в кассе букв. Это дает возможность называть слова, составлять из них предложения, сообщать о своих желаниях, учиться делать выбор осознанно.

Время прохождения каждого из этапов зависит от конкретного ребенка и может занимать от одного ознакомительного занятия до нескольких тренировочных занятий.

Метод жестовой системы

Очень часто жестовые системы, следующие устному языку, используют в работе со слышащими людьми с нарушениями коммуникации и языка.

Жест – некоторое действие или движение человеческого тела или его части, имеющее определенное значение или смысл, то есть является знаком или символом.

Жесты помогают ребенку лучше понимать, запоминать и усваивать новые слова. Жесты – предвестник коммуникативной речи. Жесты помогают ребенку пользоваться словами, которые он не может произнести. Жесты помогают донести до собеседника послание, когда речь не сформирована или неразборчива. Поэтому жест является уникальным инструментом, который позволяет визуализировать образ того или иного слова, действия.



Виды жестов:

1. **Символические социальные жесты и движения.** Данные жесты ребёнок усваивает постепенно в процессе ситуативно-делового общения (имитация простых предметных действий):

- | | | | |
|---------------------|---------------------|---------------------------|-------------|
| • Указательный жест | • Нет | • Дай | • Иди сюда |
| • Уходи | • Встань, поднимись | • До свидания (пока-пока) | • Мой |
| • Да | • Нельзя | • На | • Хорошо |
| • Сядь | • Привет | • Спасибо | • Дай ручку |

2. **Дополнительные социальные жесты:**

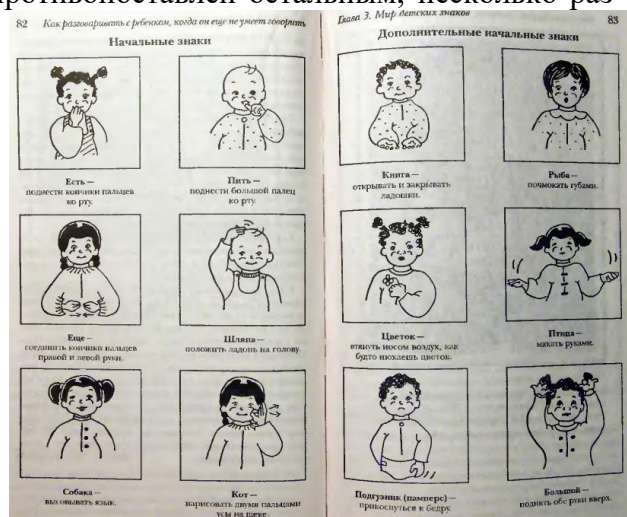
- Смотри (указательный палец к глазу).
- Слушай (указательный палец к уху).
- Говори (указательный палец ко рту).
- Другие варианты использования указательного жеста.

3. **Группа жестов, являющихся имитацией простых предметных действий.** С данными жестами ребёнок начинает знакомиться и использовать их постепенно, по мере формирования предметной деятельности:

- | | | |
|------------------------------|--------------------------------------|-------------------|
| • Ложка, кушать | • Телефон, звонить по телефону | • Спать |
| • Каша, варить кашу | • Машина, ехать на машине | • Плакать |
| • Чашка, пить | • Барабан, играть на барабане | • Поцеловать |
| • Зубная щётка, чистить зубы | • Гармошка, играть на гармошке | • Упасть |
| • Умываться | • Дудочка, играть на дудочке | • Идти |
| • Мыть руки | • Колокольчик, звенеть в колокольчик | • Холодно, замёрз |
| • Причёсываться | | |

4. **Жесты описательного характера.** Передают характерные черты и свойства, присущие определённому субъекту:

- Зайчик (показать, как прыгает зайчик или изобразить «ушки»);
- Кошка (погладить ладонью одной руки тыльную сторону другой руки);
- Курочка (жест «клюёт»);
- Лошадь (движение «скачем на лошадке»: руки сжаты в кулачки и подняты на уровень груди, подскоки);
- Медведь (показать, как мишка ходит);
- Петушок (изобразить гребешок);
- Птичка (жест «полетели»);
- Мышка (рукой, сжатой в кулак, показать, как мышка бежит);
- Свинка (жест «пяточок»: кулаком или указательным пальцем потереть нос);
- Собака (жест «лает»: большой палец противопоставлен остальным, несколько раз сомкнуть и разомкнуть пальцы);
- Корова (жест «рога», «забодаю»);
- Дом (ладони соединены кончиками пальцев, как двускатная крыша дома);
- Книга, читать (соединить внешние рёбра ладоней, можно произвести движение, изображающее, как открывается книга);
- Самолёт (жест «крылья»: развести руки в стороны);
- Высоко (поднять руки вверх);
- Большой (развести руки в стороны);
- Маленький (соединить обе ладони, либо соединить указательный и большой палец руки).



Для изучения и запоминания жестов мы используем альбом с крупными картинками или фотографиями, изображающими эти предметы или действия, сопровождая демонстрацию соответствующими жестами. Альбомы также включаем в сюжетную игру, например, при изучении распорядка дня. Также для запоминания жестов используем разнообразные пальчиковые игры и стихи.

**Использование компетентностно-ориентированных заданий «классического типа»
по географии по теме: «Охрана природы тундры» для 7-го класса**

Элемент структуры	Требования
Компетенция	Информационная: аспект-получение информации и ее обработка, применение знаний и умений на практике. Коммуникационная: аспект-парная, групповая работа (продуктивная коммуникация), публичное выступление.
Стимул	После окончания знакомства с каждой природной зоной у нас будут проходить заседание клуба «Мы и окружающий мир». Председатель предлагает вам подготовить сообщение по группам на тему «Заповедники тундры».
Задачная формулировка	Найдите заповедник на карте России (Приложение к учебнику на с. 12-13). Рассмотрите презентацию о заповеднике на планшете, заполните таблицу. Используя таблицу, составьте краткий рассказ-презентацию о заповеднике. I группа – Кандалакшский; II группа – Ненецкий, Таймырский, Арктический; III группа – Заповедник на острове Врангеля
Источник информации	Т.М. Лифанова, Е.Н. Соломина. География России. 7 класс. М: «Просвещение», 2019. Приложение к учебнику. Презентация «Заповедники России».
Бланк выполнения заданий	Приложение 1.
Инструмент проверки	Оценка зависит от количества заполненных граф в таблице, аккуратности заполнения таблицы, и от полноты и четкости ответа.

Важное место в экологическом образовании занимают экскурсии в природу. По мнению Т.М. Лифановой, «на экскурсиях проводится работа по уточнению и расширению природоведческих понятий, формированию мировоззрения, умения наблюдать за изменениями в живой и неживой природе, развитию логического мышления, воспитанию эстетических чувств, привитию элементов экологической культуры».

АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) содержит большое количество природоведческих экскурсий. Это обусловлено психофизическими особенностями обучающихся: наблюдение изучаемых предметов и явлений в естественных условиях способствует более прочному формированию природоведческих представлений и понятий.

Например, программа по природоведению предусматривает проведение разнообразных по тематике экскурсий:

- в планетарий, музей космонавтики, обсерваторию или наблюдение за звездным небом (раздел «Вселенная»);
- к местным природным объектам (почвенные обнажения, формы поверхности Земли, водоемы – раздел «Наш дом – Земля»);
- в парк, сквер, сад, лес, поле, огород (в зависимости от местных условий – раздел «Растительный мир Земли»);

- в зоопарк, парк, живой уголок, в заповедник, на животноводческую, птицеводческую фермы или звероферму (в зависимости от местных условий – раздел «Животный мир Земли»);
- в медицинский кабинет, поликлинику, аптеку (раздел «Человек»);
- по городу или поселку (к природным объектам, на промышленные или сельскохозяйственные предприятия, в краеведческий музей, к достопримечательностям своей местности – раздел «Есть на Земле страна Россия»).

В методике традиционно выделяются следующие **этапы экскурсии: подготовка, проведение, подведение итогов.**

На **подготовительном этапе** учитель определяет тему, составляет план, продумывает образовательные, воспитательные и коррекционно-развивающие задачи, которые будут решаться в ходе экскурсии.

Рассмотрим на примере изучения темы «Наблюдение за насекомыми» (биология, 8 класс).

Задачи:

обогатить личный опыт обучающихся в результате наблюдений за насекомыми; обобщить и систематизировать имеющиеся у них знания о насекомых;

корректировать память, побуждая детей использовать ранее полученные знания; развивать мышление путем анализа, сравнения, установления причинно-следственных зависимостей;

воспитывать бережное отношение к насекомым и к природе в целом.

Т.М. Лифанова рекомендует знакомиться с природными объектами во время экскурсий по следующему плану.

Ручей, река, озеро

- 1) Положение по отношению к населенным пунктам или другим объектам;
- 2) вид водоема;
- 3) физические свойства воды – цвет, вкус, запах;
- 4) растительный покров;
- 5) использование человеком.

Животные

- 1) Части тела: голова, туловище, конечности, хвост (у птиц – крылья);
- 2) покров;
- 3) повадки, особенности поведения;
- 4) как приспособилось к среде обитания.

Растения

1) Внешний вид: ствол (высота, ширина, кора), крона: листья (размер, форма, цвет), хвоя; цветы: размер, цвет, запах; плоды: размер, форма, цвет;

2) место произрастания.

Затем учитель подбирает вопросы для беседы и формулирует выводы, к которым он должен подвести детей.

Второй этап – проведение экскурсии. Ю.Ф. Кузнецов выделяет информационную и практическую (рабочую) части экскурсии. В информационной части учитель сообщает тему, цель экскурсии, выясняет, что детям известно об этом объекте или явлении, организует наблюдения. Во время экскурсии желательно пользоваться «золотым правилом» Я.А. Коменского «... всё, что можно, представлять для восприятия чувствам ...» - дети должны не только видеть наблюдаемый объект, но, если возможно, потрогать его, понюхать (например, цветы), послушать (журчание ручья, шелест листьев, скрип снега, пение птиц), попробовать на вкус (съедобные плоды, щавель). С целью концентрации внимания ребёнка на изучаемом природном объекте, учитель задает вопросы. Они могут быть такими: «Что мы видим? А какого он цвета? Какой толщины ствол? Какой он на ощупь? Что можно сказать о его плодах?».

Основное требование – обучающиеся должны быть на экскурсии не зрителями и слушателями, а активными работниками. В рабочей части экскурсии каждый школьник выполняет задание, данное ему ранее.

Примеры заданий:

Задание. Рассмотрите листья берёзы, рябины. Научитесь их различать. Как отличить берёзу от других растений? Соберите шишки хвойных деревьев для коллекции и поделок на выставку.

Задание. Положите в кормушку корм или покормите белок и птиц из рук, если они приручены. Понаблюдайте за обитателями парка. Если увидели одиночного зверя, птиц, обратите внимание, чем они питаются, как относятся к человеку.

Педагог при необходимости оказывает индивидуальную помощь. В завершение экскурсии полученные сведения обобщаются и формулируются выводы.

Третий этап, подведение итогов экскурсии, осуществляется в классе: повторяются отдельные моменты наблюдений в природе, делается анализ, выполняются зарисовки, производятся краткие записи, обрабатываются собранные материалы (изготавливаются гербарии и т. п.).

Как показывают наблюдения, экскурсии в природу воспитывают любовь к своему краю, способствуют формированию «Кодекса экологического поведения»:

Я лично несу ответственность за сохранение окружающего мира Югры.

Я лично не причиню зла живому – цветку, деревцу, птице, животному.

Я помогу любой жизни, которой могу помочь, – цветку, дереву, птице, животному.

Итак, личный чувственный опыт, приобретаемый детьми с интеллектуальными нарушениями во время природоведческих экскурсий, расширяет и углубляет их представления и понятия о неживой и живой природе, дети получают важные сведения о природоохранительной деятельности человека, учатся видеть красоту природы и бережно к ней относиться.

Опыт работы по формированию базовых навыков учебной деятельности у обучающихся с РАС на примере кейса «Сбор портфеля»

Характеристика. Мальчик (И.), 7 лет, имеет диагноз РАС, осложненные интеллектуальными нарушениями легкой степени. Обучается в 1 классе по программе АООП НОО, вариант 8.3.

И. не проявляет интерес к учебной деятельности, мотив на выполнение задания не сформирован, И. требуется постоянная организующая, направляющая, стимулирующая помощь со стороны педагога. Функции внимания не сформированы соответственно возрасту: объем, переключение, распределение, устойчивость, концентрация снижены. Объем памяти низкий, точность и прочность запоминания и словесного и наглядного материала низкая. Преобладающий тип мышления - наглядно-действенный. Мышление характеризуется отсутствием гибкости, ригидностью, что проявляется в наличии стереотипных действий, стереотипных и изолированных интересов (механические, электронные часы), наличием трудностей при переносе навыков в различные контексты (действует по заученным алгоритмам). Речь мальчика эхоталличная, отмечаются трудности в функциональном использовании речи (может подробно цитировать мультфильмы, но не может сообщить о причине плача).

Эмоциональный фон лабильный, отмечаются частые аффективные вспышки (например, на просьбу педагога подготовиться к следующему уроку, И. начинает громко кричать, плакать, долгое время не может успокоиться, повторять фразы «И. не хочет уроки», «Поставьте в угол», также такие реакции (громкий плач, крики) могут возникать спонтанно, без видимой причины). Анализ деструктивного поведения мальчика позволяет сделать вывод, что оно обусловлено следующими факторами: неумением сообщать о собственных желаниях, выражать отказ. Уровень тревожности высокий, агрессивные проявления носят эпизодический характер. У И. отмечаются трудности с оценкой, пониманием смысла, значения эмоций (например, мальчик может назвать эмоции, изображенные на картинке, но при этом не может соотнести эмоцию с конкретной ситуацией, поведением людей).

Несмотря на то, что мальчик 3 года посещал детский сад, то есть находился в организованной группе, базовых навыков учебной деятельности (социальное взаимодействие со сверстниками, работа в группе, следование правилам) не приобрел.

Социальные навыки сформированы на низком уровне: мальчик не понимает правил социального поведения, не знает, как нужно вести себя в различных социальных ситуациях, (например, в общественном транспорте). В пространстве школы самостоятельно не ориентируется, правила безопасного поведения в школе знает (заучены), но самостоятельно без организующей помощи педагога следовать им не может. От дома до школы и обратно добирается в сопровождении взрослого.

В контакте с ближайшим социальным окружением (родители, педагоги, одноклассники) не заинтересован во взаимодействии. **Коммуникативные навыки** сформированы на низком уровне: Игорь не умеет адекватно выражать отказ (начинает кричать, размахивать руками, плакать), задавать вопросы для получения интересующей информации (может просто повторять слово «часы», «электронные часы разбирать», вместо того, чтобы спросить, где лежат часы), инициировать и поддерживать диалог.

Описание проблемной ситуации: классный руководитель по результатам наблюдения в период адаптации обучающихся к обучению в ОУ установил, что ученик 1 класса очень долго готовится к урокам, не может найти в своем портфеле необходимые учебные принадлежности (учебники, тетради, пенал).

Учитывая многоступенчатость проблемной ситуации (сбор портфеля + подготовка рабочего места к уроку), педагогическая проблема разделена на два этапа. Следовательно, на первом этапе цель работы с ребенком: научить ребенка самостоятельно собирать портфель.

Планируемый результат: И. научится собирать портфель самостоятельно без визуальных подсказок и направляющей, организующей помощи со стороны педагогов, родителей.

Ход работы. Работа ведется по двум направлениям: работа с ребёнком, которая включает диагностику и коррекционно-развивающие занятия, и работа с родителями.

Запрос классного руководителя решается поступательно. На первом этапе формируются навыки сбора портфеля, умение ориентироваться в учебных принадлежностях (учебники, тетради, пенал), наводить порядок в портфеле, на втором этапе планируется формирование навыка самостоятельной подготовки к урокам.

Работа с ребенком:

1. Диагностика. В классе была смоделирована ситуация, в которой И. было предложено собрать портфель. Перед ребенком лежали его учебные принадлежности на день недели, в который проводилась диагностика: учебник, рабочая тетрадь по математике, учебник, рабочая тетрадь по речевой практике, пропись по русскому языку, пенал, рядом стоял пустой портфель. На просьбу педагога: «Собери портфель» мальчик не отреагировал, взял в руки папку с тетрадями и начал её рассматривать. После вторичного предъявления инструкции ребенок механически положил вещи, которые лежали на парте в портфель, не заметив при этом, что пенал пустой, содержимое пенала осталось лежать на парте.

Далее ребенку было предложено подготовиться самостоятельно к уроку математики. На просьбу педагога: «Приготовься к уроку математики», И. открыл портфель и сел за парту. После вторичного предъявления инструкции, мальчик поставил портфель на парту, начал изучать содержимое портфеля, далее достал из портфеля пенал, повесил портфель на крючок. Таким образом, был сделан вывод о том, что самостоятельно собрать портфель, подготовить рабочее место к уроку мальчик не может.

2. Коррекционно-развивающие занятия

На данный момент с мальчиком было проведено 14 коррекционно-развивающих занятий продолжительностью 20 минут.

Во время проведения коррекционно-развивающих занятий с И. соблюдались следующие условия:

- использование подсказок: невербальные подсказки (визуальное расписание);

- подкрепление деятельности мальчика: при правильном выполнении цепочки действий И. получал поощрение. Для поощрения правильного выполнения цепочки действий, формирования положительной реакции на инструкцию педагога использовались стереотипные интересы мальчика (различные виды часов: электронные, механические часы, макеты часов (бумажные, деревянные), картинки с изображениями часов). Поощрение применялось для мотивации ребенка к выполнению задания (Педагог: «И., если ты правильно выполнишь задание, я дам тебе часы»; И.: «Часы, часы, хочу, буду, молодец»). Без поощрения мальчик либо отказывался от выполнения задания, либо выполнял его в медленном темпе, часто отвлекаясь на посторонние стимулы (например, проговаривал «Хочу буквы», «Хочу рисовать», близко подносил руки к лицу и рассматривал их, прислушивался к звукам и т.д.).

Этапы работы:

1 этап. Отработка простых инструкций.

На начальном этапе с ребенком отработывалось выполнение простых инструкций с опорой на **визуальное расписание:**

«Открой портфель»;

«Достань из портфеля все»;

«Возьми планшет (визуальное расписание)»;

«Посмотри расписание уроков на завтра»;

«Открой пенал»;

«Наведи порядок в пенале»;

«Собери портфель».

В качестве подсказки использовались фотографии учебных принадлежностей обучающегося на основе **метода «сначала - потом»** (например, ребенку предъявлялись

фотографии с изображением закрытого (СНАЧАЛА) и открытого портфеля (ПОТОМ), мальчик выполнял инструкцию «Открой портфель» с опорой на наглядную подсказку).

Были подготовлены:

1. Фотографии:

- закрытого и открытого портфеля;
- закрытого и открытого пенала;
- пенала, в котором ручки и карандаши лежат хаотично (неправильно), и пенала, в котором ручки и карандаши лежат аккуратно (правильно);
- пустого портфеля и собранного портфеля.

2. Карточки:

- карточки с названиями уроков и занятий (математика, русский язык, чтение, физкультура, ручной труд, ИЗО, речевая практика, музыка, внеурочная деятельность, логоритмика, ритмика, Монтессори, мир природы и человека, занятия с психологом);
- карточки «правильно», «неправильно».

Так как у мальчика не сформированы временные представления (завтра, сегодня). На каждом занятии И. с помощью педагога определял число, день недели. Мальчик отвечал на вопросы учителя («Какое сегодня число?» - «17 марта», «Какой день недели?» - «Вторник») и располагал картинки с ответами на планшете. Далее ребенка спрашивали, какой день недели будет завтра, для последующей работы с расписанием уроков («Посмотри расписание уроков на завтра», «Собери портфель на завтра»).

Были подготовлены карточки с изображением:

- времен года (зима, весна, осень, лето);
- осенних, зимних, весенних, летних месяцев;
- дней недели (с условным обозначением рабочих и выходных дней).

Времена года и соответствующие им месяцы обозначались одним цветом (например, зима и зимние месяцы (декабрь, январь, февраль) – голубой цвет, весна и весенние месяцы (март, апрель, май) – зеленый цвет).

Для увеличения ресурса самостоятельности была проведена работа по интенсивному подключению констатирующей, а затем планирующей речи. Например, после выполнения инструкции «Открой пенал» (СНАЧАЛА) с использованием метода «сначала-потом», педагог задавал И. вопрос «Что ты сделал?» («Открыл пенал»). Далее перед выполнением следующего действия («Наведи порядок в пенале» (ПОТОМ) ребенку задавали вопрос: «Что ты будешь делать?» («Ручки на место»).

2 этап. Организация пространства.

Для более легкого и быстрого доступа к учебным принадлежностям все учебники и рабочие тетради по одному предмету были распределены по подписанным папкам определенного цвета (например, русский язык – папка синего цвета, математика – папка желтого цвета). Письменные принадлежности (ручка, простой карандаш), цветные карандаши, ластик аккуратно лежали в пенале в том месте, на которые были приклеены изображения соответствующих предметов.

Ребенка обучали соотносить папку с соответствующим предметом, раскладывать письменные принадлежности, ластик, цветные карандаши на обозначенные картинками места в пенале.

3 этап. Обучение действиям по сбору портфеля.

Затем осуществлялась работа, направленная на обучение действиям по сбору портфеля с использованием **визуального расписания**.

Предварительно для И. были сделаны маленькие карточки с фотографиями всех учебных принадлежностей и предметов, необходимых ему в школе (учебники и рабочие тетради по следующим предметам: мир природы и человека, математика, речевая практика; букварь, прописи, тетради по русскому языку, ручка, простой карандаш, ластик, цветные карандаши).

И. обучали составлять расписание уроков на планшете.

Последовательность:

1. Определить день недели, последовательность «сегодня-завтра» («Какой день недели сегодня?» - «Какой завтра день недели?»), разместить картинки с ответами на планшете.
2. Соотнести день недели с расписанием уроков на завтра (распечатана табличка с расписанием уроков на каждый день) («Какие уроки будут завтра в школе?»).
3. Выложить карточки с названиями уроков (на завтра) в правильной последовательности на планшете («Завтра первый урок?» - ответ – «Положи карточку»; «Завтра второй урок?» - ответ – «Положи карточку» и т.д.).
4. Напротив карточки с названием предмета расположить фотографии с изображением учебных принадлежностей (учебники, рабочие тетради, тетради), которые необходимо положить в портфель в этот день («Первый урок математика. Что нужно положить в портфель?» - «Учебник, тетрадь»).
5. После того как карточки с изображениями учебных принадлежностей разложены на планшете, ребенок, соотнося изображения с реальными предметами, кладет их на стол.
6. Затем он складывает предметы, лежащие на столе, в портфель.

Принципы использования визуальных подсказок в работе с И. Для формирования навыка «сбор портфеля» использовался метод формирования цепочки действия от начала к концу: ребенок выполнял цепочку действий с визуальной подсказкой, а на последнем действии цепочки подсказка уменьшалась до самостоятельной реакции. Если ребенок ошибался или останавливался в выполнении задания – возвращались на шаг назад. При повторном прохождении цепочки постепенно снижалась интенсивность подсказки в данном звене до самостоятельной реакции. В конце цепочки предоставлялось поощрение (часы (механические, электронные, макеты часов (деревянные, бумажные), картинки с изображением часов).

Критерии перехода к следующему этапу: И. правильно и самостоятельно выполняет условие этапа: 90% реакций 2 занятия подряд (Таблица 1)

Таблица 1

Количество правильных реакций в процессе выполнения цепочки поведения (измеряется в баллах)

0-выполняет самостоятельно, 1- выполняет самостоятельно с опорой на визуальное расписание, 2 – выполняет с незначительной помощью педагога с опорой на визуальное расписание, 3- выполняет со значительной помощью педагога

Имя ребенка _____

Цепочка поведения: сбор портфеля														
Задание	Дата проведения													
	17.0 2	19.0 2	21.0 2	25.0 2	26.0 2	28.0 2	02.0 3	04.0 3	06.0 3	10.0 3	11.0 3	13.0 3	16.0 3	18.0 3
1.Определить день недели	3	3	2	2	2	2	2	1	1	1	2	1	2	1
2.Соотнести день недели с расписанием уроков на завтра	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	1	2	1
3.Выложить расписание уроков на планшете	3	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4. Напротив карточки с названием предмета расположить	3	3	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1

карточки учебных принадлежностей														
5. Соотнести изображения учебных принадлежностей с реальными предметами, положить их на стол	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
6. Положить предметы, лежащие на столе, в портфель	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Таким образом, И. собирает портфель с опорой на визуальное расписание самостоятельно. В некоторых случаях мальчику требуется помощь педагога для определения дня недели, соотнесение дня недели с расписанием уроков. Мальчик научился обращаться за помощью при возникновении трудностей («Помоги!»), спокойно реагировать на замечания педагога (исправляет ошибки, продолжает работать. На начальном этапе работы с мальчиком, он реагировал на замечание отказом от работы, плачем, криком). 6 этап мальчик выполняет самостоятельно, без опоры на визуальное расписание.

Работа с родителями.

Вовлечение родителей в процесс коррекционно-развивающей работы – необходимое условие эффективной помощи с обучающимися с РАС. Это необходимо, во-первых, для того, чтобы родители имели возможность непосредственно овладеть способами обучения ребенка новым навыкам. Во-вторых, для того, чтобы приобретенный навык использовался ребенком в повседневной жизни, иначе говоря, для того, чтобы произошла генерализация навыка. В-третьих, умения, полученные родителями, позволяют им обучать своего ребенка другим навыкам, которые по разным причинам невозможно сформировать в ходе занятия. Кроме того, взрослые овладевают методами, направленными на устранение нежелательных форм поведения, которые они также могут использовать самостоятельно.

Исходя из вышесказанного, параллельно с коррекционно-развивающей работой с ребенком в школе, мама обучалась приемам по формированию навыка сбора портфеля дома с использованием визуального расписания. Маму познакомили с принципами работы с использованием визуального расписания, правилами предъявления визуальных подсказок, поощрениями правильного выполнения поставленных инструкций, научили предъявлять ребенку инструкции в правильной последовательности по той же форме, что была на занятиях.

Рекомендации по дальнейшей работе:

- 1) сформировать навыки подготовки рабочего места к урокам;
- 2) научить ребенка по аналогии собирать сумку в центр адаптивного спорта.

Приложение к Кейсу

Визуальное расписание в работе с обучающимися с РАС

Для формирования многих функциональных навыков обучающимся с РАС требуется большое количество подсказок. В частности, это касается тех навыков, которые предполагают выполнение нескольких последовательных шагов. Для того чтобы сделать учеников максимально самостоятельными и независимыми от взрослых, можно использовать различные варианты визуальных подсказок.

Самым простым вариантом такой поддержки является **визуальное расписание**.

Визуальное расписание – это разновидность визуальных подсказок, которые отображают порядок действий при выполнении навыка, и направлены не столько на информирование о предстоящих событиях, сколько на выполнение действий в определенной последовательности.

Визуальное расписание для ребенка с РАС - это наглядное отображение того, что произойдет в течение дня либо во время какого-то одного занятия или события.

Визуальное расписание готовится **индивидуально** для каждого ученика в зависимости от того, изображения какого типа наиболее успешно распознает ученик (фотографии выполняемых учеником действий, схематичные картинки, написанное расписание).

Одним из важнейших условий выбора расписания является оптимальность его вида. Расписание само по себе не должно вызывать никаких затруднений для понимания ребенка, оно должно давать возможность повысить **самостоятельность**.

В работе используется несколько **видов** визуального расписания, среди которых: расписание **всего распорядка дня**; расписание **определенных видов деятельности или занятий**; расписание **конкретных процессов или заданий**.

Ниже нами будут рассмотрены различные типы визуального расписания на основе нашего опыта работы с детьми с различной степенью сложности структуры дефекта:

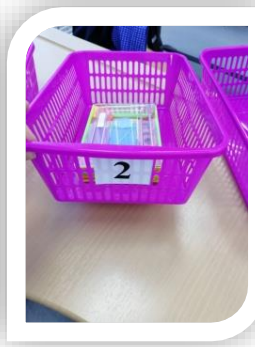
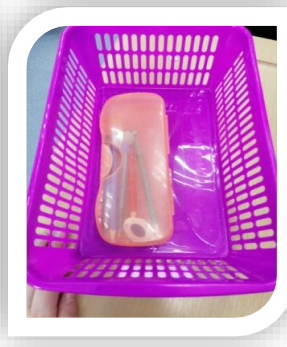
1. Предметное визуальное расписание: последовательность действий обозначается при помощи предметов, которые используются в процессе самой деятельности (Таблица 2), из опыта практики это расписание эффективно использовать в работе с детьми с РАС, отягощенными умеренной степенью умственной отсталости.

Ниже предлагаем пример такого расписания, которое составлено для обучающегося П., 2 класс, умеренная степень умственной отсталости с РАС (Таблица 2).

Таблица 2

Предметное визуальное расписание

Протокол
Процедура «Сбор портфеля»
Сфера обучения: базовые навыки учебной деятельности
Цель: формирование умения соблюдать цепочку действий при сборе портфеля
Критерии сформированности навыка: П. будет выполнять цепочку поведения при сборе портфеля в школу, самостоятельно будет класть учебные принадлежности в портфель
Материалы для работы: портфель, пенал с учебными принадлежностями, пронумерованные коробки для размещения вещей предметного расписания, набор геометрических фигур, коробка с магнитными цифрами
Инструкция: «Собери портфель»
Вид подсказки: визуальная (предметная), жестовая.
Способ удаления подсказки: от наибольшей до наименьшей.
Коррекция ошибок: 1. Инструкция – ребенок ошибается (неправильная реакция) 2. Инструкция – подсказка – правильная реакция 3. Инструкция – правильная реакция – похвала
Поощрение: мотивирующие материалы (музыкальные игрушки, книги)
Визуальное расписание (предметное)



Обучение цепочки: от конца к началу

Запись результатов: количество правильных реакций в процессе выполнения цепочки поведения

Процедура:

Перед ребенком лежит портфель и учебные принадлежности (в пронумерованных коробках)

- Инструкция;
- Подсказка (визуальная, жестовая);
- Поощрение.

Уменьшаем подсказку до первой самостоятельной реакции и переходим к тренировке следующего шага.

Критерии перехода к следующему этапу – И. правильно и самостоятельно выполняет условие этапа: 90% реакций 3 занятия подряд.

2. Картичное визуальное расписание: применяется, если ребенок понимает изображения на картинках. Чаще всего используются вначале фотографии реального объекта, затем фотографии аналогичных объектов, после этого переходят к картинкам, затем к пиктограммам и символам. В некоторых расписаниях используются дополнительные карточки для фиксации времени (сначала/потом, день недели, время, временные интервалы).

Из опыта практики это расписание эффективно использовать в работе с детьми с РАС,отягощенными легкой степенью умственной отсталости.

Ниже предлагаем пример такого расписания, которое составлено для обучающегося И., 1 класс, легкая степень умственной отсталости с РАС (Таблица 3).

Таблица 3

Картичное визуальное расписание

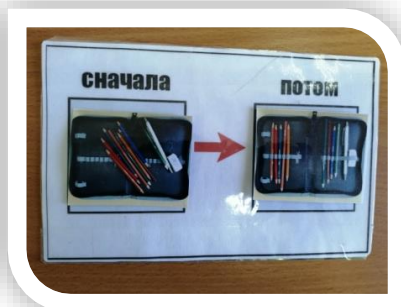
Протокол
Процедура «Сбор портфеля»
Сфера обучения: базовые навыки учебной деятельности.
Цель: формирование умения соблюдать цепочку действий при сборе портфеля.
Критерии сформированности навыка: И. будет выполнять цепочку поведения при сборе портфеля в школу, самостоятельно будет класть учебные принадлежности (учебники, тетради, пенал) в портфель
Материалы для работы: портфель, учебные принадлежности (учебники, тетради, пенал), визуальное расписание (планшет, карточки)
Инструкция: «Собери портфель на завтра»
Вид подсказки: визуальная (картичная)
Способ удаления подсказки: от наибольшей до наименьшей
Коррекция ошибок:
1. Инструкция – ребенок ошибается (неправильная реакция)

2. Инструкция – подсказка- правильная реакция

3. Инструкция – правильная реакция - похвала

Поощрение: мотивационные предметы (электронные, механические часы)

Визуальное расписание (картинное)



Обучение цепочки: от конца к началу

Запись результатов: количество правильных реакций в процессе выполнения цепочки поведения

Процедура

1. Определить день недели, последовательность «сегодня-завтра» («Какой день недели сегодня?» - «Какой завтра день недели?»), разместить картинки с ответами на планшете;

2. Соотнести день недели с расписанием уроков на завтра (распечатана табличка с расписанием уроков на каждый день) («Какие уроки будут завтра в школе?»);

3. Выложить карточки с названиями уроков (на завтра) в правильной последовательности на планшете («Завтра первый урок?» - ответ – «Положи карточку»; «Завтра второй урок?» - ответ – «Положи карточку» и т.д.);

4. Напротив карточки с названием предмета расположить фотографии с изображением учебных принадлежностей (учебники, рабочие тетради, тетради), которые необходимо положить в портфель в этот день («Первый урок математика. Что нужно положить в портфель?» - «Учебник, тетрадь»);

5. После того как карточки с изображениями учебных принадлежностей разложены на планшете, ребенок, соотнося изображения с реальными предметами, кладет их на стол.

6. Затем он складывает предметы, лежащие на столе, в портфель.

Для формирования навыка «сбора портфеля» использовался метод формирования цепочки от начала к концу: ребенок выполнял цепочку действий с визуальной подсказкой, а на последнем действии цепочки подсказка уменьшалась до самостоятельной реакции, если ребенок ошибался или останавливался в выполнении задания – возвращались на шаг назад. При повторном прохождении цепочки постепенно снижалась интенсивность подсказки в данном звене до самостоятельной реакции. В конце цепочки предоставлялось поощрение (часы (механические, электронные, макеты часов (деревянные, бумажные), картинки с изображением часов).

3.Текстовое визуальное расписание: используются картинки, подписанные одним словом, предложения, сформулированные от лица ребенка. В некоторых случаях можно использовать более сложные виды письменного расписания, например, органайзеры.

Из опыта практики, это расписание эффективно использовать в работе с детьми с РАС отягощенными легкой степенью умственной отсталости, обучающихся в среднем и старшем звене.

Ниже предлагаем пример такого расписания, которое составлено для обучающегося Б., 8 класс, легкая степень умственной отсталости с РАС (Таблица 4).

Таблица 4

Текстовое визуальное расписание

Протокол	
Процедура «Сбор портфеля»	
Сфера обучения: базовые навыки учебной деятельности.	
Цель: формирование умения соблюдать цепочку действий при сборе портфеля.	
Критерии сформированности навыка: Б. будет выполнять цепочку поведения при сборе портфеля в школу, самостоятельно будет класть учебные принадлежности в портфель	
Материалы для работы: портфель, учебные принадлежности, дневник, визуальное расписание (текстовое)	
Инструкция: «Собери портфель»	
Вид подсказки: визуальная (текстовая)	
Способ удаления подсказки: от наибольшей до наименьшей	
Визуальное расписание (текстовое)	
Я собираю портфель на завтра	Выполнение
1. Я открываю дневник.	
2. Сегодня: месяц _____, число _____.	
3. Завтра: месяц _____, число _____.	
4. Я читаю, какие уроки будут завтра в школе.	
5. Первый урок -	
6. Мне нужно положить в портфель:	
7. Второй урок -	
8. Мне нужно положить в портфель:	
9. Третий урок -	
10. Мне нужно положить в портфель:	
11. Четвертый урок -	
12. Мне нужно положить в портфель:	
13. Пятый урок -	
14. Мне нужно положить в портфель:	
15. Шестой урок -	
16. Мне нужно положить в портфель:	
<p>Протокол: Приготовьте все материалы для отработки навыка. Начините обучение по цепочке, которая указана в таблице. Всю цепочку Б. выполняет с подсказкой визуальной, а последний этап самостоятельно и т.д. При следующем выполнении цепочки – всю цепочку ребенок выполняет с подсказкой, а два последних шага самостоятельно и т.д. Если ребенок правильно выполнил цепочку поведения – предоставьте поощрение. Если ребенок ошибается или останавливается в выполнении задания – выполните процедуру «Коррекции ошибки».</p> <p>Критерии перехода к следующему этапу: Б. правильно и самостоятельно выполняет цепочки поведения.</p>	

Функции визуального расписания:

- помощь обучающимся с РАС в понимании логики течения времени;
- снижение уровня тревожности обучающегося с РАС;
- включение обучающихся с РАС в самостоятельную деятельность.

Принципы использования визуального расписания:

- все пункты расписания должны быть выполнены;

- расписание должно быть выполнено именно в том порядке, в котором оно составлено.

Необходимо отметить, что для того, чтобы ученик смог **самостоятельно** пользоваться визуальными подсказками, необходимо обучить его этому навыку. Обучение может происходить следующим образом:

1. После того, как для ученика будет подготовлено расписание, специалист или родитель размещает его в том месте, где ребенок будет выполнять целевое действие. Например, если целевым навыком является мытье рук, целесообразно будет разместить расписание над раковиной.

2. На первом этапе обучения ребенку может потребоваться помощь взрослого, чтобы запомнить, какое действие обозначает каждая карточка расписания. Для этого, когда ученик собирается совершить действие, которому его обучают, взрослый рукой ребенка показывает на первую карточку и помогает ученику выполнить нужное действие. После того как первое действие в цепочке выполнено, взрослый рукой ребенка снимает первую карточку, а если ребенок пользуется написанным расписанием, то отмечает выполненное действие, например, галочкой или плюсиком. На первых этапах работы необходимо отмечать выполненные действия, чтобы ученику было легче отследить, какое действие необходимо выполнить следующим. Таким же образом взрослый помогает ученику выполнить остальные действия в последовательности.

3. После того как ученик запомнит, какое действие обозначает каждая карточка, подсказки **могут остаться только для того, чтобы он смог самостоятельно использовать расписание. Впоследствии и эти подсказки должны быть устранены.**

При обучении умению пользоваться расписанием подбирается оптимальная система подсказок. Начинать следует с подсказки о незначительной помощи. Если эта подсказка не работает, нужно увеличить помощь, пока ее не будет достаточно. Затем постепенно снижать помощь, уменьшая, таким образом, зависимость от подсказки. Важно помнить, что следует давать ребенку возможность выполнить задание без подсказки, но если ученик два раза ошибается, следует незамедлительно оказать помощь.

При оказании помощи важно помнить, что окончательная цель работы – самостоятельное выполнение учеником целевого действия.

Для того чтобы оставаться объективными, специалистам рекомендуется систематически собирать данные о том, насколько самостоятельно ученик выполняет те или иные действия. Кроме того, может быть полезно записывать занятия с учеником на видео. Просмотр такого видео позволит выявить, какие ошибки допускают как ученик, так и специалист в процессе обучения. Постепенно, по мере освоения ребенком навыков, расписания или списки могут исключаться из обихода ученика или вводиться для обучения другим навыкам. Кроме того, если ребенок научился читать или распознавать более схематичные изображения, стоит менять вид расписания, чтобы сделать его более компактным и удобным в использовании.

Опыт работы по формированию стереотипа учебной деятельности и навыков сотрудничества у ребенка со сложной структурой дефекта (легкая степень умственной отсталости и РАС)

Представлен опыт формирования стереотипа учебной деятельности и навыков сотрудничества у ребенка со сложной структурой дефекта (легкая степень умственной отсталости и РАС) на начальных этапах обучения в школе.

В 2016 году К. поступила в КОУ «Сургутская школа с профессиональной подготовкой» по заключению ТПМПК г. Сургута в 1 класс в возрасте 8 лет 5 месяцев. Диагноз при поступлении в школу: расстройства аутистического спектра, легкая умственная отсталость. Рекомендовано обучение по АООП 8.3 с 1 по 6 класс.

На начало учебного года у К. отмечается несформированность коммуникативной функции речи. Обучающаяся выражает свои просьбы криком, междометиями или отдельными короткими словами: «нет», «пить». Такие средства невербальной коммуникации, как жесты, не используются. Мотив учебной деятельности отсутствует. Навыки учебной деятельности не сформированы: обучающаяся не может работать вместе с другими учениками в классе: не сидит за партой, ходит по классу, рисует, полностью игнорирует учебные задания и действия учителя в классе по отношению к ней. В контакте со сверстниками и взрослыми не заинтересована. Отмечается грубое нарушение эмоционально-волевой сферы: у К. систематически возникает дезадаптивное поведение в виде крика, выкрикивания отдельных фраз: «10 рисуй!», «мама придет!», плача, битья головы о твердые поверхности, в основе которого находится как желание привлечь к себе внимание, так и способ показать то, что выполнять учебные задания и другую деятельность, не представляющую для нее интерес, обучающаяся отказывается. Данное поведение может продолжаться до 40 минут, пока не наступит эмоциональное и физическое утомление. При этом элементы холдинг-терапии не оказывают успокаивающего воздействия на К.. Также поведение К. характеризуется стереотипностью: она продолжительное время рисует кошек на отдельных листах бумаги и выкладывает их в ряд на полу. В свою очередь, нарушение данного стереотипа ведет к истерике.

Отмечается низкий уровень познавательной активности: обучающаяся не заинтересована в результатах своей учебной деятельности, присутствуют трудности сосредоточения и концентрации внимания на учебных заданиях, отсутствует инициатива в получении новых знаний (К. погружена в себя, в свободное от учебной деятельности время занимается стереотипной деятельностью: рисует либо катается на стуле. Инструкцию педагога (вербальную, невербальную) не воспринимает, не выполняет. Необходимо многократное повторение, а также организующее воздействие со стороны педагога.

Также отсутствуют положительные эмоциональные переживания в ситуации успеха (правильно выполненное задание по любому предмету), в учебной ситуации отсутствует заинтересованная мимика и жесты. При этом, в ситуациях, когда она поступает неправильно, К. радуется, смеется.

Навыки самообслуживания несформированы: в туалет не просится, самостоятельно не надевает сменную обувь, не моет грязные руки как самостоятельно, так и по инструкции учителя после рисования на полу.

Таким образом, мы организовали психолого-педагогическую работу с К. следующим образом:

Цель 1: формирование стереотипа учебной деятельности.

Задачи:

- сидеть за партой;
- слушать и выполнять простую инструкцию учителя;
- научить навыкам сотрудничества с учителем: принимать помощь педагога, отвечать на вопросы педагога, уметь использовать общие материалы в ходе совместной деятельности с педагогом;

Цель 2: формирование жизненных компетенций.

Задачи:

- научить базовым навыкам самообслуживания (научить словесно выражать просьбу в посещении туалета; научить самостоятельно мыть руки после рисования на полу, научить самостоятельно переобуваться в сменную обувь);
- научить нормам и правилам поведения в общественных местах (школа, столовая, магазин).

Для достижения поставленных целей и задач, в психолого-педагогической работе использовались следующие подходы:

1. Элементы АВА-терапии.

Цель: формирование условных рефлексов, устойчивых поведенческих паттернов за счет подкрепления правильного способа действия.

Задачи:

- сидеть за партой;
- слушать и выполнять простые действия по просьбе учителя: «убери, возьми, принеси, слушай, нарисуй, обведи».

Средство:

Метод поощрений (подкрепление): в нашей работе имеет ступенчатую систему. Сначала мы начинали с вкусовых поощрений, предпочтительных для обучающейся: печенье, шоколад и т.д. Затем мы постепенно заменили вкусовые стимулы на социально желаемые поощрения: жетоны. Отметим, что сейчас мы полностью отошли от продуктов питания, заменив их вербальным поощрением: «Умница», «Молодец!».

2. ТЕАССН-терапия.

Цель: структурирование и организация учебной деятельности.

Задачи:

- знать границы выполняемой деятельности;
- создать ориентировку в ситуации: что я сейчас буду делать;
- организация учебной деятельности: зонирование пространства.

Средства:

1) таймер - регламентирование выполнения учебных заданий, что задает четкие временные границы выполняемой деятельности для К.

2) визуальное расписание – визуальная подсказка (фотографии, картинки с изображением учебных предметов, действий и т.д.) для отображения порядка действий при выполнении заданий и создания ориентировки в учебной ситуации.

3) структурирование пространства - мы разделили наш учебный класс на зоны (*парта* - работа; *мягкие модули* - отдых; *ковер* – совместная игра как тренировка навыков сотрудничества), в каждой из которых К. учится отдельным навыкам и умениям:

- учебная зона: усвоение академических знаний (математика, письмо, чтение);
- игровая зона: формирование навыков сотрудничества с педагогом через игру;
- зона отдыха: эмоциональная и моторная разгрузка.

3. Социальные истории.

Цель: обучение поведению в школе и общественных местах.

Например, К. в начале прошлого учебного года категорически не принимала школу и ее атрибутику и постоянно кричала: «Садик!». Поэтому для нее мы изготовили социальную историю на тему «Я в школе». В результате у К. снизился уровень тревожности, социальный опыт взаимодействия в течение 2016-2017 учебного года обогатился продуктивными конкретными стратегиями поведения в различных повседневных ситуациях (поведение в школе, столовой, магазине и пр.), которые ранее вызывали у ребенка стресс или дезадаптивное поведение: физическая аутоагрессия, крик, плач, негативизм и т.д.

4. FLOORTIME.

Цель: формирование навыков совместной деятельности К. с педагогом.

Организация взаимодействия с К. на основе данной технологии помогла построить двухстороннюю коммуникацию между нами (педагогами) и К. Например, в начале нашей

работы мы следовали за К. в ее стереотипной деятельности рисования. Каждая из педагогов на своем уроке сидела на полу рядом К. и рисовала вслед за ней, подражая ее движениям. Постепенно К. впустила каждую из нас в свою игру, позволяя заниматься с ней любимым занятием – рисованием: она брала педагога за руку, что раньше было абсолютно ей несвойственно, и говорила, что надо нарисовать («хвост!», «уши!» и т.д.). То есть К. вычленяет нас из окружающего хаоса, принимает нас. Такие отношения формируют у К. чувство базового доверия к миру, учат ее через взаимодействие с педагогом дружить, любить, помогать другим и себе.

5. Сенсорная интеграция.

Цель: когнитивное развитие с опорой на мультимодальное воздействие на анализаторы (зрение+слух; вкус+обоняние и т.д.).

Задачи:

1. Формирование новых нейронных связей.
2. Обогащение сенсорного опыта.

Средства: ароматерапия, песочная терапия, тактильная и вкусовая стимуляция.

Таким образом, проанализированные организационные и содержательные условия обучения К. (строгий алгоритм урока, смена деятельности, визуализация учебного материала, система поощрений, временные рамки выполняемой деятельности) привели к следующим результатам:

- уровень работоспособности возрос с 5 до 40 мин;
- обучающаяся стремится установить контакт с педагогами, которые с ней работают (самостоятельно обращается к ним с короткой просьбой, вовлекает в предметно-манипулятивную игру или стереотипную деятельность рисования), используется тактильный контакт (например, Екатерина самостоятельно берет педагога за руку, приглашая к выполняемой деятельности);
- уменьшилась частота и длительность дезадаптивного поведения (единичные проявления в течение учебного дня продолжительностью до 2-3 минут, к настоящему моменту истерика зафиксирована один раз – в конце первой четверти, что можно объяснить утомлением К.) (рис. 1);

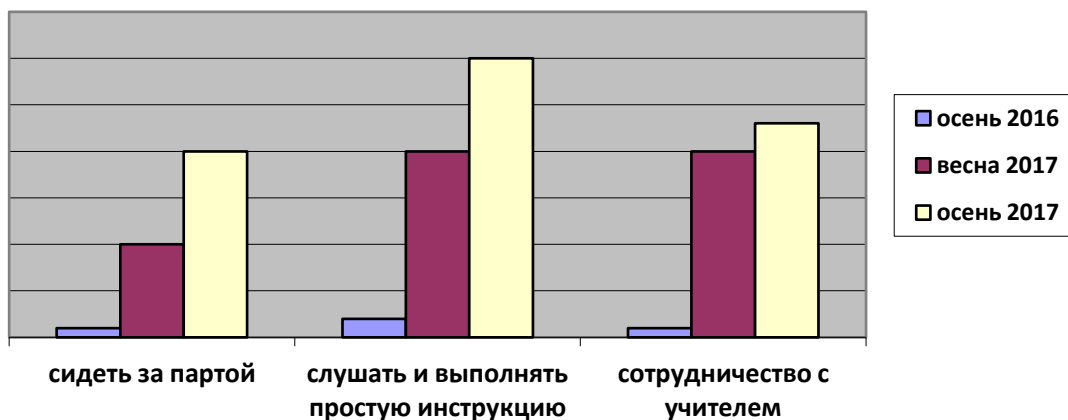


Рис.1. Динамика формирования стереотипа учебной деятельности

- К. с помощью педагога выполняет учебные задания, поручения, договоренности;
- с помощью педагога использует принятые социальные ритуалы взаимодействия в коллективе (например, убирает за собой стакан после компота в столовой и говорит «спасибо») (рис.2).

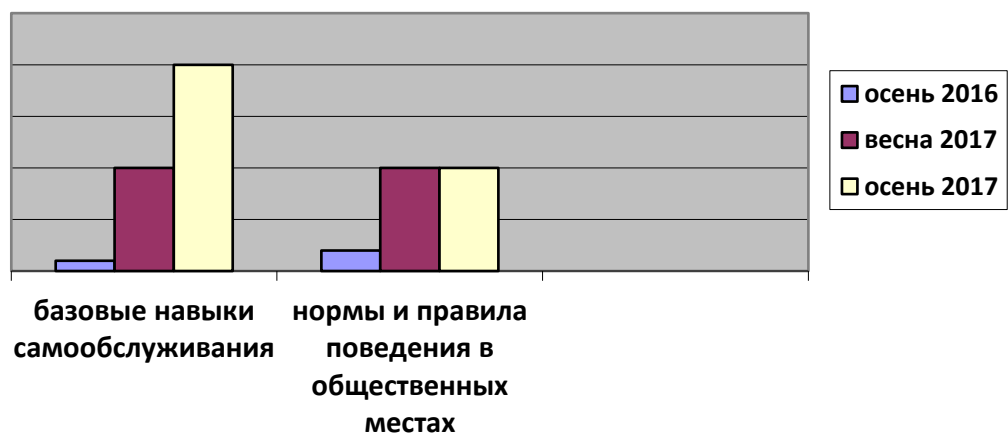


Рис.2. Динамика формирования жизненных компетенций

Деятельность учителя-дефектолога по организации коррекционной работы с обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

С 2006 года в школе была организована работа учителя-дефектолога в ковровой среде и составлена адаптированная программа индивидуальных и групповых коррекционных занятий: «Коррекционные занятия в ковровой среде». Главной целью программы является стабилизация психоэмоционального состояния обучающихся начальной школы, имеющих интеллектуальные нарушения различной степени тяжести, в том числе ТМНР. Эмоционально-волевая сфера играет большую роль в усвоении знаний, умений и навыков, также в установлении контактов с окружающими и в социальной адаптации обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в школе и вне ее. Поэтому программа направлена на формирование у обучающихся умения распознавать свои эмоции, овладевать и управлять ими. При составлении данной программы использовались методическая литература и картотека игр. В картотеку вошли уже ранее апробированные игры и упражнения. Уровень и динамика развития эмоционально-волевой сферы обучающихся отслеживается по методике «Психолого-педагогический профиль» Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Нисневич Л. А. Результаты проведенной диагностики обобщаются в индивидуальном профиле развития эмоционально-волевой сферы обучающихся. В конце учебного года составляются мониторинги развития эмоционально-волевой сферы обучающихся.

В работе используются различные игровые и арт-терапевтические технологии. Использование современных технологий помогает сделать занятия увлекательными, познавательными, приносят положительные эмоции, улучшают настроение.

Структура и организация занятий в ковровой среде

1 этап. Организация контакта (ритуал приветствия, снятие напряжения). Создание атмосферы доверия и принятия, настройка на продуктивную деятельность. Активизирует детей и снимает чрезмерное эмоциональное возбуждение.

2 этап. Основной. Развитие и формирование психологических, познавательных и социальных навыков.

3 этап. Заключительный (ритуал прощания, рефлексия, активизация и подготовка к усвоению знаний на уроке). Обсуждение, закрепление нового опыта и положительных эмоций от занятия, повышение самооценки, собственной значимости, уверенности в себе.

Задачей первого этапа является создание определенного положительного эмоционального фона, без которого эффективное усвоение знаний невозможно. Этот эмоциональный настрой, постоянно создаваемый в «среде», постепенно закрепляется и переносится на уроки. В качестве приема создания положительного эмоционального фона может выступить просьба педагога улыбнуться, сказать добрые слова (составляем «Азбуку хороших слов»). Эти слова несут положительную энергию, помогают создавать атмосферу доверия, тепла, дружелюбия и хорошего настроения. Также на этом этапе работы ребенку предлагается расслабиться. Расслабление позволяет устранить беспокойство, возбуждение, скованность, восстанавливает силы и здоровье, увеличивает запас энергии, пробуждает дремлющий творческий потенциал.

Расслабление по контрасту с напряжением

1. Ребенку предлагается максимально напрячь, сделать твердыми пальцы рук («коготки тигра») и подержать их в таком положении. Затем предлагается расслабить пальцы, свесить кисти рук, сделать их мягкими и слабыми («мягкие лапки»).

2. Ребенку предлагается стиснуть зубы, прищурить глаза, сделать свое лицо злым и грубым, почувствовать напряжение в мышцах лица. Можно потрогать лицо своими пальцами и ощутить, какими твердыми стали мышцы губ, челюстей, лба. Затем ребенок расслабляет лицо, делая его мягким, добрым, спокойным. Нежно поглаживают щеки, губы, лоб, ощущая покой и расслабленность мышц.

3. В положении стоя предлагается «замерзнуть», сжаться от холода, напрячь мышцы шеи, плеч, рук, почувствовать их твердость и сжатость. Затем педагог гладит ребенка

по голове, шее, плечам, рукам, предлагая «согреться», расслабиться, почувствовать тепло и мягкость во всем теле. Руки свисают вдоль туловища, голова легко падает на грудь.

Расслабление с фиксацией внимания на дыхании

Почти все динамичные упражнения, игры рекомендуется заканчивать расслаблением с фиксацией внимания на дыхании. Ритмичное, замедленное дыхание успокаивает возбужденный ум и помогает глубже расслабиться. Живот во время вдоха должен подниматься, а во время выдоха опускаться. Внимание следует сосредоточить на животе, добиваясь более полного и глубокого выдоха. Вдох происходит самопроизвольно и не требует особого внимания. Расслабление в сочетании с дыханием можно выполнять сидя или стоя, но чаще всего это происходит в положении «лежа».

Задания для основного этапа подбираются с учетом их направленности на осуществление дифференциации познавательных структур. Для достижения развивающего эффекта необходимо неоднократное выполнение заданий. Однако для предотвращения снижения интереса к повторным выполнениям одного и того же задания нужно обеспечить разнообразие внешнего оформления содержания ряда заданий, но сохранить единство их внутренней направленности. Соблюдается принцип «спирали», то есть возвращения к одному и тому же заданию на более высоком уровне трудности.

Задача заключительного этапа состоит в подведении итогов, обсуждении результатов работы и тех трудностей, которые возникли при выполнении заданий. Существенным моментом являются ответы детей на вопросы. Следует отметить, что этот этап является не менее важным, чем основной, так как наибольший эффект оказывает именно процесс проговаривания своих чувств и отражение в сознании ребенка положительных эмоций и нового позитивного опыта. Важным моментом является выполнение упражнений для улучшения мозговой деятельности. («Шапка для размышлений», «Ленивые восьмерки», «Сова», «Слон», «Симметричные рисунки» и т. д.).

Стимулирующее воздействие физических упражнений на психическую деятельность известно давно. Улучшаются показатели психических процессов под влиянием физических упражнений: увеличивается объем памяти, повышается устойчивость внимания, ускоряется решение элементарных интеллектуальных задач, убыстряются психомоторные процессы. Тем самым обеспечивается более высокий уровень работоспособности, который не может не влиять положительно на успешность учебной деятельности.

В работе используются различные игры, которые помогают освоить или закрепить знания и умения в веселой, увлекательной форме. Однако игра – это не только удовольствие и радость для ребенка, что само по себе очень важно. С ее помощью можно развивать внимание, память, мышление, воображение, то есть те качества, которые необходимы для дальнейшей жизни. Поэтому игра – это важнейший путь включения детей в учебную деятельность.

Причины трудностей младших школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) обусловлены недостатками развития познавательных процессов (ощущений, восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения).

Процессы анализа и синтеза пронизывают всю познавательную деятельность обучающихся. Основное направление здесь состоит в формировании умения вычленять отдельные признаки объектов, оперировать ими и интерпретировать их.

Так, задачей **развития сенсорной сферы** является обогащение чувственного опыта путем дифференцирования с разной степенью тонкости ощущений одной и той же модальности и одного и того же вида, сравнения их в том или ином отношении, включении ощущений в построение системы словесно-логических умозаключений («Шершавые буквы» (Рис.3), «Цветовое домино», «Назови и проверь постукиванием»).



Рис. 3. «Шершавые буквы»

Главная задача, решаемая в процессе развития восприятия, – научить детей не только выделять и анализировать отдельные признаки или свойства воспринимаемых объектов (цвет, форма), но и научиться осмысливать увиденное, активно включая в процесс восприятия мыслительную деятельность («Загадочные контуры», «Назови буквы», «Найди ошибку», «Путаница», «Назови фигуры», «Найди одинаковые», «Составь из фигур» (рис. 4).



Рис. 4. «Составь из фигур»

При развитии внимания значение придается как формированию его устойчивости, так и распределению внимания, то есть умению контролировать выполнение одновременно двух или больше действий. Такое умение также основывается на расчлененном, дифференцированном отражении различных параметров и условий деятельности («Крестики, точки», «Перепутанные линии», «Расставь слова», «Найди слоги», «Синхронный счет»).

Основным направлением в развитии памяти является формирование опосредованного запоминания, то есть использования для запоминания вспомогательных средств, в том числе знаков-символов. Для этого требуется умение расчленять запоминаемые объекты на части, выделять в них различные свойства, устанавливать определенные связи и отношения между каким-либо из них и некоторой системой условных знаков («Подбери картинку», «Запомни фигуры»).

Важное значение придается всестороннему развитию мыслительной деятельности, а именно таких ее операций как анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, установление закономерностей, формирование логических операций («Целое-часть» (Рис.5), «Назови одним словом», «Найди отличия», «Отгадай слова»).



Рис. 5. «Целое-часть»

При развитии процессов воображения выполняются задания как на воссоздающее, так и на творческое воображение («Закончи рисунок», «Что это?», «Тропинка»).

Основываясь на законе дифференциации и всесторонне развивая на различном содержании процессы анализа и синтеза, осуществляется формирование и других важных для учебной деятельности психологических качеств: **пространственных представлений**. Первые задания направлены на развитие ориентировки в пространстве («Двигайся правильно», «Угадай направление»). Затем нужно развивать у ребенка умение ориентироваться на плоскости с помощью игрового поля (Рис.6), песочницы, игр с веревочкой.



Рис. 6. «Двигайся правильно»

И уже после этого ребенок успешнее начинает ориентироваться на листе бумаги («Умные клеточки», «Графический диктант» (Рис.7).



Рис. 7. «Умные клеточки»

Преимущественно познавательную нагрузку, функцию интеллектуального развития берут на себя **дидактические игры**. По характеру используемого материала дидактические игры подразделяют на предметные – в основном это дидактические игрушки и материалы; настольно-печатные и логические игры типа «лабиринт»; словесные – игры-загадки, игры-путешествия и т. д.

В играх с предметами используются игрушки и реальные предметы. Играя с ними, дети учатся сравнивать, устанавливать сходство и различие предметов. Ценность этих игр в том, что с их помощью дети знакомятся со свойствами предметов и их признаками. В играх решаются задачи на сравнение, классификацию, установление последовательности в решении задач. Играя, дети приобретают умения складывать целое из частей, нанизывать предметы, выкладывать узоры из разнообразных форм. В играх с куклами у детей формируются культурно-гигиенические навыки и нравственные качества. В играх совершенствуются знания о материале, из которого делаются игрушки, о предметах, необходимых людям в различных видах их деятельности. К дидактическим игрушкам и материалам относятся: «Пирамида», «Кольцеброс», «Волшебный куб», деревянные пазлы, «Грибы на поляне», «Лабиринт», «Клоун-конструктор» (Рис.8), «Шнуровка» и другие.



Рис. 8. «Клоун-конструктор»

Дети с аутистическими расстройствами любят играть с веревочками. Поэтому им предлагаются различные виды **шнуровок, нанизывание бусин**. Этот дидактический материал не только успокаивает ребенка с РАС, но и развивает мелкую моторику, помогает освоить простые навыки шитья, научиться шнуровать обувь.

Дети очень любят **конструировать** и это не только положительные эмоции, но и овладение трудовыми навыками и умениями. Например, сооружая постройки в песочнице, ребенок знакомится со свойствами песка. Постройки из настоящих кирпичиков знакомят детей с профессией строителя, с инструментами и материалами, необходимыми в строительстве. Делая игрушки из гипса и глины, дети знакомятся со свойствами этих материалов. Собирая предметы из конструктора, сборно-разборные игрушки, дети знакомятся с инструментами, учатся из частей собирать предметы. От степени сформированности пальцев и кистей рук зависит уровень развития речи.

Использование дидактических игрушек и материалов позволяет:

диагностировать и формировать сенсомоторные способности детей;

развивать психические, сенсорные, перцептивные и моторные компоненты деятельности;

формировать представления о цвете, форме, величине, количестве;

обогащать пассивный, активный и антонимический словарь (большой – маленький, больше – меньше, высокий – низкий).

Настольные игры разнообразны по видам: парные картинки, лото, домино.

Побор картинок по парам – нахождение среди разных картинок двух совершенно одинаковых. Подбор картинок по общему признаку. Здесь требуется некоторое обобщение, установление связи между предметами. Запоминание состава, количества и расположения картинок. Эти игры направлены на развитие памяти, на закрепление у детей знаний о счете, пространственном расположении. На рисунке 9) представлено составление разрезных картинок и кубиков.



Рис. 9. Разрезные картинки

Задача этого вида игр – учить детей логическому мышлению, развивать умение из отдельных частей составлять целый предмет.

Описание, рассказ по картинке с показом действий, движений. Эти игры развивают не только речь, но и воображение, творчество. В этих играх формируются такие качества личности, как способность к перевоплощению, к творческому поиску в создании необходимого образа.

Словесные игры построены на словах и действиях. Дети самостоятельно решают разнообразные мыслительные задачи; описывают предметы, выделяя характерные их признаки; отгадывают по описанию; находят признаки сходства и различия; группируют предметы по различным свойствам, признакам; находят алогизмы в суждениях. С помощью словесных игр у детей возникает желание заниматься умственным трудом. В игре сам процесс мышления протекает активнее, трудности умственной работы ребенок преодолевает легко.

К словесным играм относятся:

игры, с помощью которых формируется умение выделять существенные признаки предметов;

игры, используемые для развития умения сравнивать, сопоставлять, замечать алогизмы, делать правильные умозаключения;

игры, с помощью которых развивается умение обобщать и классифицировать предметы; игры, направленные на развитие внимания, сообразительности, быстроты мышления, выдержки.

К дидактическим играм относятся также игры, которые развивают **математические представления, речь, готовят руку к овладению письмом.**

Игры, которые помогают развивать математические способности, предназначены для освоения и закрепления навыков счета, знакомства с геометрическими фигурами, развития познавательных способностей и произвольного внимания.

С математической точки зрения, **цветные палочки Кюйзенера** (Рисунок 10) – это множество, на котором легко обнаруживаются отношения соответствия (такое же число обозначает каждая палочка одинакового цвета и длины) и порядка следования чисел. В этом множестве скрыты многочисленные математические ситуации. Цвет и размер, моделируя число, подводят детей к пониманию различных абстрактных понятий, возникающих в мышлении ребенка естественно, как результат его практической деятельности, таких как число, отношение, порядок следования, счет, измерение, мерка и др. Использование «чисел в цвете» позволяет одновременно развивать у детей представление о числе на основе счета и измерения. К выводу, что число появляется в результате счета и измерения, дети подходят на основе практической деятельности, в результате разнообразных упражнений.

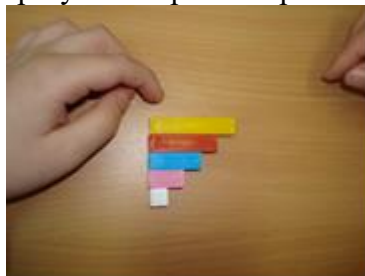


Рис. 10. Цветные палочки Кюйзенера

Например, представление о числе «5» формируется у ребенка на основе сосчитывания предметов, цветных счетных палочек, при условии соотнесения каждого предмета с числом натурального ряда, начиная с числа «один»; «шагая по лесенке», составленной из цветных палочек или кубиков. При этом ребенок замечает, что «по лесенке» вверх – числа увеличиваются, а, вниз – уменьшаются, начинает понимать порядок следования чисел в двух направлениях и способ получения числа путем увеличения или уменьшения на 1.

Белый кубик выступает в качестве мерки (единицы измерения). Как известно, именно такое представление о числе является наиболее полноценным. В процессе игр и упражнений с цветными палочками дети легко познают отношения больше-меньше, столько же, деление целого на части и отношение частей, измерение условными мерками, состав чисел из единиц и меньших чисел, начинает практически выполнять действия сложения и вычитания, умножения и деления. Кроме этого, дети осваивают пространственные отношения (слева направо, левее, вдоль, выше, чем... и др.), понятия «между», «каждый», «одна из...», «какой-нибудь» и др.

Палочки, как дидактическое средство, вполне соответствуют специфике и особенностям математических представлений школьников с умственной отсталостью.

«Логические блоки Дьенеша» (Рисунок 11) – универсальный дидактический материал, позволяющий успешно реализовывать задачи познавательного развития.



Этот игровой материал в работе с детьми используется для:

- ознакомления детей с геометрическими фигурами и формой предметов, размером;
- развития мыслительных умений: сравнивать, анализировать, классифицировать, обобщать, абстрагировать информацию;
- усвоения элементарных навыков алгоритмической культуры мышления;
- развития познавательных процессов восприятия памяти, внимания, воображения;
- развития творческих способностей.

Игровой материал «Радужные паутинки» (Рисунок 12) помогает детям познакомиться сразу с несколькими понятиями: цвет, форма, размер предмета. Кроме того, рамки-вкладыши можно различным образом соединять друг с другом при помощи шнура. Сравнивая рамки-вкладыши по размеру, ребенок тренирует оптико-пространственное мышление, получает навыки решения глазомерных задач, развивает наблюдательность, внимание. Используя детали в качестве счетного материала, ребенок легко освоит порядковый счет в обоих направлениях, научится решать простые задачи. Задания на ощупывание, обведение фигур по контуру, шнурование и штриховку улучшают координацию движений, развивают мелкую моторику, эффективно готовят руку ребенка к письму. Основной материал дополнен упражнениями на концентрацию внимания, зрительную память. Усвоенные в процессе игры новые понятия и знания об окружающем мире обогатят словарный запас ребенка. Из деталей игры-конструктора ребенок сможет сложить красивые цветные пирамидки, различные рисунки на плоскости. Создавая картины по собственным сюжетам с помощью предлагаемых контуров, ребенок может дать волю своей фантазии: таким образом, развиваются его творческие способности. Материал прост в использовании и одновременно функционален.



Рис. 12. Игровой материал «Радужные паутинки»

Используются игры и упражнения, которые решают в комплексе все задачи речевого развития (воспитание звуковой культуры, формирование грамматического строя речи; обогащение словарного запаса; развитие связной речи). Это такие игры, как «Узнай по описанию», «Кого не стало?», «Ты кто?», «Почему так называют?», «Бывает – не бывает» и др. А также сюда можно отнести игры-драматизации, в которых ребенок разыгрывает знакомый сюжет или придумывает новый (Рисунок 13).



Рис. 13. Игры-драматизации

Во время таких игр происходит интенсивное развитие речи, качественно и количественно обогащается словарный запас, развиваются воображение, творческие способности ребенка, способность управлять собой, удерживать внимание в соответствии с сюжетом, логичность и самостоятельность мышления. Все это важно для познавательного и эмоционального развития. Поэтому игры-драматизации необычайно полезны и нужны ребенку. Но для таких игр необходимы особые игрушки – игрушки-артисты. Такими артистами, как правило, бывают куклы.

Неподготовленность к письму, недостаточность движений ручной моторики может вызвать негативное отношение к обучению. Вот почему работа по развитию мелкой моторики является важной составляющей обучения ребенка с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Замечено, что игры и упражнения на развитие мелкой моторики оказывают стимулирующее влияние на развитие речи. В процессе игр и упражнений на развитие мелкой моторики у детей улучшаются внимание, память, слуховое и зрительное восприятие, воспитывается усидчивость, формируется игровая и учебно-практическая деятельность.

В предложенном материале по развитию моторики использованы идеи, приемы, упражнения из разных источников, позволяющие эффективно осуществлять **коррекцию двигательных нарушений**.

Для развития мелкой моторики используется **карточка пальчиковых игр**, которая включает в себя следующие упражнения: самомассаж; движения кистями рук; теневой театр; упражнения на сжимание-разжимание кистей; имитационные упражнения для кистей; упражнения на плоскости; поочередное касание пальцев; пальчиковая гимнастика при изучении лексических тем; развитие динамической координации рук в процессе выполнения одновременно организованных движений.

Любое нарушение развития речи ребенка часто сопровождается недоразвитием мелкой моторики. Пальцы рук неловки, малоподвижны, движения их неточные или несогласованные, не могут застегнуть пуговицы, зашнуровать ботинки. В решении этих задач помогает развивающий «Теремок – застежек». Он не только обучает навыкам шнуровки и застегивания, но и развивает речь при обыгрывании сказки «Теремок» (Рисунок 14).



Рис. 14. «Теремок – застежек»

Подготовить руку к письму – значит овладеть целым комплексом навыков. Всем известно, что чем больше ребенок работает руками, тем лучше его речь. Но практика показывает, что, формируя и совершенствуя мелкую моторику руки, мы способствуем не только развитию речи, но и развитию творческого воображения, мышления, зрительной памяти. Через игры и упражнения на развитие мелкой моторики руки пальцы и кисти рук приобретают хорошую подвижность, ловкость, гибкость, что в дальнейшем помогает детям овладеть навыками письма.

В работе также используется **обучающая игра-планшет** (Рисунок 15), которая помогает развивать графические навыки и готовить руку к письму. Планшет представляет собой папку с прозрачной пленкой, в которую вкладываются листы с заданиями. Ребенок учится проводить различные линии, обводить рисунки по контуру, штриховать. Таким образом, игра-планшет служит полезным тренажером для рук ребенка, а также развивает наглядно-образное мышление, произвольное внимание и зрительное восприятие.



Рис. 15. Игра-планшет

Отрабатывать графические навыки помогают «Листики». «Листики» могут быть разного размера и цвета (сделаны из картона). Из них дети выкладывают разные предметы, обводят их по контуру, а можно создавать и целые композиции, срисовывать по образцу, продолжать заданный узор, составлять орнамент, заштриховывать в разном направлении. «Листики» являются графической основой для воспроизведения письменных букв.

Развитию мелкой моторики способствуют занятия **изобразительной деятельностью**. У детей с интеллектуальной недостаточностью возникают многочисленные трудности, связанные с особенностями познавательной, эмоционально-волевой, личностной сферы, общей двигательной неловкостью, а также с низким уровнем социального развития. Использование в изобразительной деятельности нетрадиционных техник содействует развитию у детей интереса, как к самой деятельности, так и к ее результату. В процессе работы активизируется развитие психических процессов, совершенствуется моторика (дифференцируются мелкие движения пальцев, кисти), зрительно-двигательная координация, раскрывается творческий потенциал детей с интеллектуальной недостаточностью. Представленные задания направлены на коррекцию интеллектуального и сенсомоторного развития. Рассмотрим более подробно **нетрадиционные техники изображения**, предлагаемые для работы с детьми.

Пуантилизм – пальцевая живопись (Рисунок 16). Представляет собой рисование красками при помощи пальцев или всей ладони. В процессе рисования необходимо соблюдать следующее условие: на каждый палец наносится краска одного цвета.



Рис. 16. Пуантилизм – пальцевая живопись

Техника оттиска штампами (Рисунок 17). Эта техника позволяет перейти от сюжетов с хаотичным композиционным расположением объектов (беспредметное рисование) к сюжетам с более локализованной (упорядоченной в соответствии с заданием) композицией. Использование данной техники наиболее предпочтительно при декоративном рисовании, так как повторение одного и того же движения формирует его ритмичность, что способствует совершенствованию технических навыков и усиливает кинестетический контроль качества движений.



Рис. 17. Техника оттиска штампами

Монотипия. Эта техника позволяет ослабить эмоциональное возбуждение у аффективных, возбудимых детей. Краска наносится на целлофан, гладкую бумагу или стекло. Потом на краску накладывается лист бумаги и осторожно снимается. Ребенок фантазирует с получившимися на листе цветными отпечатками и дорисовывает их. Можно складывать лист пополам и краску наносить только на одну сторону. Потом лист складывается и получается зеркальное изображение.

Кляксография (Рисунок 18). На лист бумаги ставится клякса. Детям предлагается определить, на что или кого похожа клякса, и дорисовать. Если подуть на еще мокрую кляксу, тогда краска растечется причудливым образом. А можно лист с кляксой приподнять и, осторожно наклоняя его в разные стороны, создать изображение без помощи кисти. Такие занятия прекрасно развивают творческое мышление и воображение.



Рис. 18. Кляксография

Рисунок на скомканном листе (Рисунок 19). Краска наносится на бумажный ком. Затем сжатый лист расправляется, и ребенок дорисовывает изображение. Изобразительную деятельность можно успешно сочетать с занятиями по развитию логического мышления и освоению грамоты.



Рис. 19. Рисунок на скомканном листе

Рисование при помощи веревочки

1-й этап – выкладывание простых узоров на столе. Ребенка просят пальцем провести по линии образца, затем выложить рисунок на столе. Если ребенок затрудняется повторить рисунок, можно это сделать прямо на образце.

2-й этап – выкладывание воздушных петелек также проводится с помощью образцов. Можно поупражняться в исполнении воздушных петелек сначала на узорах. Затем выкладывать лепестки цветка по кругу до замыкания рисунка, используя всю длину веревочки. Этот этап необходимо отработать очень хорошо, так как в дальнейшем во всех рисунках встречаются петельки (Рисунок 20).



Рис. 20. Выкладывание петелек

3-й этап – выкладывание легких рисунков. Теперь можно перейти к изображению яблока, груши, гриба и др. В этом случае также необходимо использовать образец.

4-й этап – выкладывание изображения животных. Любое изображение животного начинается с головы, затем следует форма туловища.

5-й этап – перенос нужного образца на картон. Можно переходить к наклеиванию веревочки на белый картон. Для этого необходимо перенести нужный образец на картон с помощью копировальной бумаги.

6-й этап – наклеивание веревочки на картон. На контур рисунка нанести тонкой полоской клей. На клей аккуратно наложить веревочку таким образом, чтобы получился контур рисунка. Веревочку необходимо брать длиннее, оставшуюся веревочку нужно отрезать.

7-й этап – раскрашивание получившегося рисунка. На этом этапе ребенок учится чувствовать границы изображения, контур из веревочки не позволяет выйти за пределы рисунка (Рисунок 21). Со временем ребенок раскрашивает рисунки, не выходя за границы изображения, без помощи веревочки.



Рис. 21. Раскрашивание рисунка с веревочкой

«Волшебная дощечка» (Рисунок 22) – простой в использовании и в то же время функциональный игровой материал, который позволяет ребенку конструировать на плоскости множество различных изображений (цифры, буквы, геометрические фигуры, узоры и т. д.). «Рисование резиночками» дает уникальную возможность «прочувствовать пальцами» форму геометрических фигур, изображаемые силуэты. Играя с «волшебной дощечкой», ребенок учится ориентироваться на плоскости, работать по схеме, видеть связь между предметом или явлением окружающего мира и его абстрактным изображением, развивает логику, воображение, усидчивость, внимание.



Рис. 22. «Волшебная дощечка»

Применение нетрадиционных техник в практике работы с детьми, имеющими психофизические особенности развития, имеет **ряд ограничений и рекомендаций**. Так, в работе с расторможенными и гиперактивными детьми рекомендуется не использовать изобразительные материалы, стимулирующие проявление неадекватных действий (разбрызгивание, размазывание и т. п.), способных перерасти в агрессивное поведение. Таким детям следует предложить более спокойную работу в традиционной манере изображения (т. е. карандашом и кистью на листах среднего размера) или в нетрадиционной технике, способствующей формированию умений и навыков структурирования собственной деятельности (например, техники «коллаж» и «тычок жесткой кистью»). С детьми со сниженной активностью и вниманием более полезны техники, требующие свободных движений и предлагающие свободно экспериментировать материалами в пространстве листа бумаги, желательно большого размера (например «пальцевая живопись»).

Использование интерактивных игр (Рисунок 23) способствует не только развитию двигательных умений детей, но и развитию познавательных способностей. Упражнения совершенствуют зрительное, слуховое и кинестетическое восприятие, развивают чувство пространства и чувство ритма. Задания будят любопытство детей, формируют у них готовность к обучению, дают возможность задействовать в игре все свое тело и творчески выразить себя без слов, облегчают процесс вхождения в группу трудным, замкнутым и гиперактивным детям, включая их в совместную деятельность.



Рис. 23. Интерактивная игра

Интерактивные игры могут быть – тихими и подвижными, развивающими восприятие и эмоциональную сферу детей, воображение и конкретные навыки. С их помощью можно сблизить и подружить детей (*игра с покрывалом и мячиками*). Выплеснуть негативные эмоции с помощью игр «Рвакля», «Бумажные комки». Игры создают особое пространство, в котором дети получают новый опыт, развивают социальные, эмоциональные, телесные, интеллектуальные способности, готовятся к новым жизненным требованиям. Особенно важно то, что дети учатся фокусировать внимание, слушать и наблюдать. Благодаря этому в школе им будет легче перерабатывать информацию и выполнять задания по образцу.

Арт-терапия – метод, связанный с раскрытием творческого потенциала индивида, высвобождением его скрытых энергетических резервов и, в результате, нахождением им оптимальных способов решения своих проблем.

Вся творческая деятельность ребенка является важным элементом его развития. Ребенок не задумывается о конечном результате, он получает удовольствие от самого процесса, вот почему этот процесс для него так важен. Дети активно познают многообразие окружающего мира и пытаются отобразить его в своей естественной деятельности. Чувства и эмоции нередко находят выражение с помощью используемых детьми символов. У детей, в отличие от взрослых, существует теснейшая связь телесного и духовного. Взрослый постоянно контролирует свои аффекты. Ребенок же мгновенно демонстрирует свои чувства. Поэтому и в своем творчестве дети, не задумываясь, изображают то, что чувствуют, не пытаясь проанализировать это с точки зрения эстетики или этики. В творчестве ребенка отображается то, что его волнует то, что для него важно.

Изотерапия – лечебное воздействие на психику человека с помощью изобразительного искусства (рисование, лепка). Она благотворно влияет на детей, имеющих различные проблемы: задержку психического развития, речевые трудности, нарушения слуха, умственную отсталость, нарушение вербального общения. Изобразительная деятельность выступает как способ моделирования взаимоотношений и выражения различного рода эмоций, в том числе и отрицательных, негативных. Поэтому она широко используется в психокоррекционных целях, например, для снятия психического напряжения, стрессовых состояний, при психологической коррекции неврозов, страхов.

Рисование – это не только отражение в сознании детей окружающей и социальной действительности, но и ее моделирование, выражение отношения к ней. Детский рисунок в первую очередь рассматривается как проекция личности ребенка, как символическое выражение его отношения к миру. В детском рисунке отражаются не только уровень развития графических навыков и овладение техникой рисования, но и характеристики интеллектуального развития, особенности личности и характера, а также особенности

межличностных отношений. Рисование предоставляет естественную возможность для развития воображения, гибкости и пластичности мышления, зрительно-моторной координации. Его достоинство заключается в том, что оно требует согласованного участия многих психических функций.

Идея **использования лепки** (Рисунок 24) заимствована у авторов метода ритмопластики Романа и Тамилы Чураевых.



Рис. 24. Лепка из глины

Благодаря лепке человек может научиться управлять собой. Об этом пишут Роман и Тамилла Чураевы: «Приобретая глиняную форму, эмоция попадает в ловушку. Мы от нее не убегаем. Наоборот, она остается у нас на глазах в форме сжатой отвердевшей информации». И в другой раз, если вновь возникнет страх, можно взглянуть на глиняное выражение эмоции, взять фигурку в руки. Фактически, мы взяли свою эмоцию в руки. Это и есть самоуправление. В другой раз, осознав свою власть над эмоцией, можно изменить скульптуру, вылепив из этого кусочка глины что-то иное. Это и есть метаморфоза, сделанная своими руками!» Так лепка может научить регуляции эмоций, владению ими.

Технология лепки включает в себя несколько подготовительных актов:

- вымешивание глины;
- катание шара;
- трансформация дырок в кубе;
- созерцание.

Разрушение глиняных форм – это специальная технология. Глиняные формы разрушает только сам ребенок для отработки отрицательных эмоций.

Тематика лепки: «Мое настроение», «Мой страх», «Мои чувства», «Слепи того, на кого ты злишься», «То, что я люблю», «То, что я не люблю».

Гидропесочная терапия. Песок и вода – прекрасные инструменты, которые необходимо использовать в игре. Ребенка песок и вода притягивают, как магнит, автоматически пробуждая непосредственную игру. Наблюдение и опыт показывают, что гидропесочные игры позитивно влияют на эмоциональное самочувствие детей, а также в песочнице или в ванночках с водой можно обыграть любой урок, изучая буквы, цифры, составляя слова, решая примеры и задачи. Для гиперактивных детей и детей, проявляющих агрессию, нужно делать акцент на выдохе (*мыльные пузыри, пена в воде с помощью трубочки*).

Вода - первый и любимый всеми детьми объект для исследования. Игры с водой - один из самых приятных способов обучения. В ходе игр с водой дети знакомятся с различными состояниями воды (Рисунок 25).



Рис. 25. Игры с водой

Игры с водой — это отличное настроение, повышенный жизненный тонус, масса полезных впечатлений и знаний. Игры с водой делают жизнь детей разнообразной и интересной (Рисунок 26).



Рис. 26. Игры с водой

Игры в песочнице — одна из форм естественной деятельности ребенка. Ребенку представлялась возможность свободно играть с песком, водой и фигурками. Дети называли этот процесс «строить мир». М. Ловенфельд так и назвал свою методику — техника «построения мира». Игры в песочнице являются очень полезными для детей (Рисунок 27). Они улучшают эмоциональное состояние, внимание; учат предметному манипулированию в песочнице и переносу приобретенных навыков в повседневную жизнь; а также соотношению речи с предметными действиями.



Рис. 27. Игры в песочнице

Цветовая игротерапия (Рисунок 28). Занятия по цветовой игротерапии разработаны для обучающихся начальных классов с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей и направлены, прежде всего, на развитие и коррекцию эмоционально-волевых процессов у обучающихся данной категории. Главная задача педагога — активизировать ребенка, помочь ему освободиться от страха, открыться, довериться и развить нереализованные способности. Помочь обрести эмоциональное равновесие.



Рис. 28. Цветовая игротерапия

На занятиях по цвету обучающиеся учатся чувствовать цвет, ощущать, какое настроение он создает, какие ассоциации пробуждает. Погружая детей в мир цвета, мы помогаем им осознавать свои особые цветовые пристрастия или неприязни; расширять и углублять собственное восприятие цветовой гаммы, что помогает в формировании творческих способностей.

В начале каждого занятия создается определенный положительный эмоциональный фон. Это активизирует ребенка и снимает чрезмерное эмоциональное возбуждение. Задания для основного этапа подбираются так, чтобы ребенок достиг гармонизации эмоционального состояния. В этом помогают технологии сенсорной интеграции. На этом этапе используются различные игровые задания на восприятие информации, поступающей от всех органов чувств: обоняния, зрения, вкуса, осязания. Ребенку разрешается творить и выражать себя всеми возможными способами, отображая в цвете свое состояние, настроение, желания. В цветовой игротерапии иногда предлагается выбрать цвет для занятия самому ребенку. А в основном цвет выбирает педагог. Аффективно-возбудимым детям предлагаются спокойные цвета, медлительным и заторможенным – активные. Надо сказать, что, видя перед собой большое количество предметов определенного цвета, дети непроизвольно входят в расслабленное состояние. А расслабление позволяет устранить беспокойство, возбуждение, восстановить силы. Существенным моментом являются ответы обучающегося на вопросы заключительного этапа.

Использование в работе с детьми с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) метода цветовой игротерапии позволяет ребенку не только освободиться от болезненных внутренних переживаний, но способствует позитивным изменениям в поведении, общему познавательному развитию (развитию цветового восприятия, речи, мышления).

Куклотерапия. Перчаточным куклам «бибабо» (Рисунок 29) присуще очень важное качество: ребенок легко отождествляет себя с куклой и воспринимает «говорящую» куклу как живое, одушевленное существо. Известно, что такие куклы могут оказать более эффективное педагогическое воздействие, чем педагог. Подобные занятия благотворно влияют на детей, страдающих неврозами, речевыми и эмоциональными нарушениями.



Рис. 29. Перчаточная кукла «бибабо»

Среди игрушек-актеров есть и еще одни замечательные **куклы-марионетки (пультинелло)** (Рисунок 30).



Рис. 30. Кукла-марионетка

Сначала ребенку очень сложно управлять этой куклой, он просто дергает ее за ниточки и заставляет подпрыгивать. Постепенно он учится координировать движения и управлять куклой. Благодаря кукле дети преодолевают эмоциональные и коммуникативные барьеры. Застенчивым и расторможенным детям такие куклы помогают общаться с другими людьми: заговорить от имени собачки гораздо проще, чем сделать это самому. Особенно эти куклы

необходимы гиперактивным детям, поскольку, управляя куклой, ребенок, сам не замечая того, учится контролировать свои движения, действовать осторожно и произвольно.

Игра с куклой используется при организации контакта, для знакомства с детьми и детей друг с другом, а также как способ активизации внимания на занятиях, для создания игровой мотивации. Театральная кукла «бибабо» применяется в качестве «субъекта» коммуникации, который сообщает информацию, оценивает и регулирует поведение детей. Привлечение детей к диалогу с помощью образной игрушки оказывается более эффективным, чем прямое общение, поскольку таинство «волшебства» позволяет удерживать внимание детей на том, о чем говорит педагог. Если ребенок проявляет желание ответить за куклу, то эти попытки поощряются. Сначала дети наблюдают за тем, как действует с игрушкой взрослый, а затем они самостоятельно учатся взаимодействовать с ней. Постепенно, по мере овладения элементами театрализованной игры, они начинают выступать от имени персонажа. Они благодарят, хвалят друг друга, обращаются друг к другу. Таким образом, дети овладевают возможными способами невербального общения: учатся привлекать внимание, выражать заинтересованность в общении и игре. Опыт работы с детьми свидетельствует о том, что манипулирование взрослым куклой «бибабо» делает возможным телесный контакт, прикосновения, что очень важно для детей, испытывающих страхи при общении с незнакомыми людьми, в незнакомой ситуации. В конце занятия дети нуждаются в оценочных суждениях персонажа, и кукла хвалит за конкретные поступки и действия.

Таким образом, все вышеописанные технологии направлены на удовлетворение потребностей ребенка, способствуют формированию активной жизненной позиции, расширению круга общения, решению познавательных задач, адекватному отреагированию эмоциональных переживаний. Данные технологии позволяют оказать специализированную помощь максимально возможному количеству детей, в ней нуждающихся, при этом они изначально приятны детям, не имеют побочных действий или осложнений.

Элементы сказкотерапии как средство установления контакта с детьми ТМНР

Проблема помощи детям с особыми образовательными потребностями приобрела в последние годы особую актуальность. В коммуникативной деятельности обучающихся с ТМНР обнаруживаются стойкие нарушения всех звеньев коммуникативного акта, проявляющие себя в снижении коммуникативно-познавательной потребности в общении. У большинства детей недостаточно сформирована речевая коммуникация и связная речь, что создает барьеры в межличностном взаимодействии. Это проявляется в следующем: дети в основном малоразговорчивы с педагогами и со сверстниками, невнимательны, не умеют последовательно излагать свои мысли, передавать их содержание, участвуют в общении часто по инициативе других, хотя понимают обращенную к ним речь. Часто это сопровождается повышенной тревожностью, напряженностью в контакте, страхами, агрессивностью, обидчивостью, что ведет к поведенческим девиациям и формированию негативного образа «Я».

Речь – важнейшее условие всестороннего полноценного развития детей, поэтому так важно заботиться о своевременном формировании речи детей, о ее чистоте и правильности, предупреждая различные нарушения. Но, к сожалению, специалист не всегда может добраться до проблем ребёнка. И на помощь приходит сказка.

Сказкотерапия – это стиль взаимодействия педагога и детей, который не столько облегчает обучающимся саму работу, сколько позволяет им, заинтересовавшись, добровольно втянуться в неё. Сказка – наиболее действенный инструмент, влияющий на познание и развитие ребёнка. Особенно это важно для коррекционной работы, когда необходимо в сложной, эмоциональной обстановке создать эффективную ситуацию общения. И задача педагогов – так окружить ребёнка игрой, чтобы он и не заметил, что на самом деле занят тяжелой работой – коррекцией. Сказку можно не только читать и рассказывать, но и показывать, лепить, рисовать, сочинять, изображать и т.п.

С помощью сказки можно развить у ребенка:

- умение фиксировать взгляд;
- умение слушать;
- умение познавать;
- коммуникативные умения и навыки в общении со сверстниками и взрослыми;
- мелкую и крупную моторику;
- элементарные математические представления;
- мышление;
- внимание;
- память;
- воображение;
- мимику лица и жесты;
- эмоции;
- эстетические чувства;
- чувство юмора.

Сказки очень важны для развития ребенка, но важно при этом подбирать сказки, подходящие по возрасту и уровню развития ребенка.

Итак, как же выбирать сказки, чтобы ребенку было интересно?

Учителю и родителям, необходимо подбирать сказки исходя из возможностей каждого ребенка, в силу его возраста, возможностей, степени развития. Детям с ТМНР идеально подойдут вполне конкретные сказки про животных. При показе или чтении можно подражать голосам животных, жестикулировать, корчить рожицы: ребенку понравится.

Работа со сказкой.

Структура:

погружение (использование музыкального сопровождения, появление «волшебного сундучка» с атрибутами к сказке);

знакомство (прослушивание или просматривание мультимедийной сказки);
процесс обсуждения (вопросы, связанные с сюжетом и героями сказки, чем полезна сказка и какая в ней поучительная мораль; предложение проиграть по ролям с помощью кукол на выбор участников);

арт-терапия (раскрашивание, лепка главных героев сказки);
выход (возвращение при помощи музыки и «волшебных слов»);
рефлексия.

Приведем пример театрализации сказки «Теремок».

Накрываем стол одеялом. У рассказчика 4-5 героев сказки – мягкие игрушки. Поём.

Стоит в поле теремок-теремок,

Он не низок, не высок, не высок.

Тут по полю-полю мышка бежит, (игрушка –мышка)

У дверей остановилась и стучит: (подбегает к теремку)

Тук-тук, кто в теремочке живет? (стучит)

Кто-кто в невысоком живет?

Никто ей не отвечает, стала она жить там одна.

Стоит в поле теремок-теремок,

Он не низок, не высок, не высок.

Тут по полю-полю лягушка бежит, (игрушка –лягушка)

У дверей остановилась и стучит: (подбегает к теремку)

Тук-тук, кто в теремочке живет? (стучит)

Кто-кто в невысоком живет?

- Я, мышка-норушка, а ты кто?

-А я, лягушка-квакушка! Пусти меня к себе жить!

И стали они жить там вдвоем!

И т.д.

Заселяем максимум 5 животных. Обращаю внимание, что не надо каждый раз пересчитывать животных – это будет отвлекать от веселой игры. Достаточно того, что говорим «стала она жить одна», потом вдвоем и т.д. А в конце можно пересчитать, сколько стало животных.

Проиграем «Теремок» еще раз. Теперь заселяемся сами с детьми. Кому-то можно сказать: «Ой, а ты не влезешь, давай будешь рядом жить, дом сторожить!».

Это увлекательное путешествие заставляет окунуться в мир сказки не только детей, но и взрослых. А педагогам – решить свои коррекционные задачи.

В рамках отдельных занятий можно сделать теремок, обговаривая формы (квадрат, треугольник). Рисовать животных простым образом (тело – овал, голова – круг, характерные ушки, хвостики). А можно построить дом из строительного материала и вспомнить очередность заселения животных.

Также представляем вашему вниманию игры и упражнения, которые используются в учебной деятельности с детьми:

1. Активизация познавательных способностей детей. Используются игры и упражнения, направленные на формирование сенсорных представлений с опорой на различные виды восприятия.

Игра: «Угости медведей» (по сюжету сказки «Три медведя»).

Цель: развитие сенсорных представлений, с опорой на зрительные и тактильные ощущения.

Цель, которая озвучивается для детей: принести угощения трём медведям, чтобы помирить их с Машей.

Дети выбирают одинаковые угощения для медведей, ориентируясь на цвет, форму, материал, из которого изготовлены бумажные конфеты, печенья, пирожные.

Игра: «Домики для друзей - животных» (по сказке «Теремок»)

Цель: развитие сенсомоторной координации.

Цель, которая озвучивается для детей: нужно построить новые яркие домики для всех, кто жил в теремке.

Каждый ребёнок *«строит»* свой домик из различных разноцветных геометрических фигур разных по цвету и величине.

2. Развитие общих речевых навыков.

Сила голоса

Игра: *«Зайчик услышит наше ау - быстро найдется в холодном лесу»* (по сказке *«Заюшкина избушка»*).

Цель: учить повышать и понижать силу голоса.

Цель, которая озвучивается для детей: зайчик расстроился и потерялся в зимнем лесу, помогите ему.

Речевое дыхание

Игра: *«Признеси фразы»* (по сказке *«Репка»*).

Цель: работать над длительностью речевого выдоха.

Цель, которая озвучивается для детей: посадим репку, скажем слова: *«пусть будет репка большая, крепкая», «пусть репка будет вкусная, сладкая»*.

3. Развитие лексико-грамматических категорий.

Для данного раздела хорошо использовать магнитную доску, тем самым обеспечивая мобильность проведения игр и упражнений.

Игра: *«Где прячется Маша?»* (по сказке *«Маша и медведь»*).

Цель: развивать правильное употребление (*понимание*) простых предлогов, активизировать словарь по теме: мебель.

Цель, которая озвучивается для детей: Маша прячется от медведя, назовите, где (*под столом, в шкафу, под стулом, на печке, под кроватью*).

4. Автоматизация и дифференциация звуков в сказке.

«Колобок»

Я колобок, колобок, румяный бок,

Я от бабушки ушел, Я от дедушки ушел,

Я от зайца ушел, Я от волка ушел («ш» «л»)

«Теремок»

Я мышка-норушка, Я лягушка-квакушка,

Я комар-пискун, Я заяка-побегайка,

Я лисичка-сестричка, Я мишка косолапый («с» — «ш»)

«Лисичка со скалочкой»

Лягу на лавочку,

Хвостик под лавочку,

Скалочку под печку («ч»)

«Маша и медведь»

Не садись на пенек,

Не ешь пирожок,

Неси бабушке, Неси дедушке («с» — «ш»)

«Кот, петух и лиса»

Петушок, петушок, Золотой гребешок,

Масляна головушка, Шелкова бородушка,

Выгляни в окошко, дам тебе горошку. «ш»

«Заюшкина избушка»

Сейчас как выгляну,

Сейчас как выскочу,

Полетят клочки по закоулочкам. (ч)

«Репка»

Мышка за кошку, Кошка за Жучку,

Жучка за внучку, Внучка за бабушку,

Бабушка за дедушку, Дедушка за репушку («ч», «з» — «ж», «с» — «ш»)

«Волк и семеро козлят»

Вы козлятушки, Вы ребяташки,

Отопритесь, отворитесь,

Ваша матушка пришла, Молочка вам принесла («с» — «ш»)

«Заяц- хваста»

У меня не усы, а усищи, У меня не лапы, а лапищи, У меня не зубы, а зубищи.

Никого не боюсь («сь» — «щ»)

Отвечая на вопрос: «Как правильно читать сказку ребенку с ограниченными возможностями?», подчеркиваем, что в первую очередь читать нужно с удовольствием, эмоционально и, по возможности, по ролям – изменяя голос в зависимости от персонажа, используя разные виды деятельности, тогда ребенок получит больше пользы от народного творчества.

«Мастерская родителей» как форма работы с родителями обучающихся с интеллектуальными нарушениями

Семья, имеющая ребенка с особенностями развития, на протяжении жизни переживает серию «взлетов» и «падений», обусловленных субъективными и объективными причинами, а в период адаптации ребёнка к школьной жизни происходит адаптация и родителей к жизни в новом формате. Тяжелые нарушения интеллекта детей переживаются их родителями детей особенно сильно. По нашим наблюдениям, у многих родителей при поступлении в школу существует предубеждение против школы коррекционной направленности. Они препятствуют переводу их детей из массовой школы и в дальнейшем, в процессе обучения детей в коррекционной школе, могут сохранять негативное отношение к ней, что препятствует сотрудничеству. Главная задача в работе с данной группой родителей – приобщить к участию в образовательно-воспитательном процессе.

Для нас важно, чтобы родители не оставались один на один со своей бедой, чтобы особенности ребенка не становились только личным делом семьи. Это требует социально-педагогической поддержки, и чем она лучше, тем семья легче преодолевает эти состояния. Развитие ребёнка в огромной степени зависит от семейного благополучия, участия родителей в его физическом и духовном становлении, правильности воспитательных воздействий. В связи с этим нами проводится целенаправленная работа с родителями, которая включает обследование внутреннего состояния родителей, выявление потенциала семьи, оказание консультативной и практической помощи.

Мы увидели пути решения не только в педагогической работе, а в использовании потенциала семьей, определив ее педагогические возможности. Семьи с высоким потенциалом в основном составляют родительский актив каждого класса. Созданная нами «Мастерская родителей» выходит за рамки класса. Задача работы с родителями – привлечь их к активному участию в воспитательной работе школы, к организации помощи семьям со средним и низким потенциалом и адаптации семей первоклассников, использовать передовой опыт педагогического воспитания детей, накопленный в семьях.

К новому подходу работы в форме «Мастерской родителей» привел вопрос поиска таких форм и методов взаимодействия, которые позволяют учесть не только актуальные потребности детей и родителей, но и способствуют формированию активной родительской позиции. В нашей «Мастерской родителей» это происходит благодаря рубрике «Родители для родителей», использованию новых форм работы, таких, как «web-квест», ролики с записями мастер-классов, открытого общения в мессенджерах. Эффективно организованное сотрудничество даёт возможность к построению взаимодействия с семьёй на качественно новой основе, предполагает не просто совместное участие в воспитании ребёнка, а сознание общих целей, доверительное отношение и стремление к взаимопониманию. Школа и семья совместно должны стремиться к созданию единого пространства развития ребёнка. Опыт показывает, что при заинтересованном неформальном общении исчезает беспокойство родителей, появляется чувство доверия к педагогу и готовности к взаимодействию с ним.

В современном мире у каждого есть доступ к информации, и во многих вопросах родители осведомлены больше нас, педагогов. Более того, они прожили многие ситуации со своими детьми, столкнулись с трудностями, нашли пути решения и получили результат. Именно этот опыт они могут транслировать в группу родителей.

Следовательно, можно выделить следующие задачи «Мастерской родителей»:

- познакомить родителей (законных представителей) с закономерностями развития обучающихся младшего школьного возраста с ОВЗ, методами и приемами, способствующими развитию детско-родительских взаимоотношений, созданию благоприятного психологического климата в семье;

- осуществлять практическую подготовку родителей (законных представителей) по вопросам воспитания детей с ОВЗ;
- формировать активную позицию родителей (законных представителей) по отношению к процессу обучения и воспитания детей с ОВЗ с учетом индивидуальных особенностей развития;
- формировать позитивные формы общения родителей (законных представителей) с детьми с ОВЗ;
- активно использовать дистанционные формы взаимодействия с педагогами и родителями;
- развивать интерес родителей к играм детей, получение положительных эмоций от совместно выполненной деятельности;
- развивать творческие способности и воображение взрослых и детей в процессе игрового общения.

Необходимо отметить, что раньше «Мастерская родителей» работала в очном режиме. Педагоги выступали в роли наставников, учителей, учили применять знания в домашних условиях. Сейчас работа переходит в новый формат: появились новые возможности в условиях цифровой образовательной среды. Задачей мастерской родителей становится не только обучение практическим приёмам обучения, воспитания и общения с детьми, но создание благоприятного климата семьи, что очень важно.

Кроме привычных задач, мы выделили «Внедрение дистанционных видов взаимодействия», которую активно реализуем в этом году.

Таким образом, мы выделили механизм, который ведёт к эффективному функционированию «Мастерской родителей»:

1. Важнейшим способом реализации сотрудничества является их взаимодействие, в котором родители – не пассивные наблюдатели, а активные участники воспитательного процесса. Интерактивный формат взаимодействия подводит нас к реализации принципа партнерства, ведению диалога. Положительной стороной подобных форм является то, что участникам не навязывается готовая точка зрения, их вынуждают думать, искать собственный путь.

2. Цифровая образовательная среда стала плодотворной почвой для реализации данного направления работы. Она позволяет выбрать удобное время встреч. Мессенджеры дают возможность получить или поделиться информацией в любое время в любом месте.

3. Раскрытие потенциала семьи. Выявление традиций, увлечений семьи, транслирование семейного опыта.

Использование Монтессори-среды в коррекционной работе с обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Мария Монтессори, педагог и врач, в начале XX века совершила переворот в воспитании детей: она разработала и обосновала методику самостоятельного развития ребенка. Во время врачебной практики частью её работы стали умственно отсталые дети, не получавшие в ту пору никакого образования. Мария Монтессори сделала вывод, что проблемы этих детей не столько медицинские, сколько педагогические и это открытие решило дальнейшую её профессиональную деятельность. Она выдвинула гипотезу, что дети должны развиваться в специально созданной обучающей среде, которая включит в себя все базовые знания о мире. Её система востребована по сей день и широко используется в коррекционно-развивающем образовании детей с ОВЗ. Дети прекрасно чувствуют себя в *Монтессори-классе* и добиваются отличных результатов в обучении, ведь здесь они самые обычные дети, такие же, как и все остальные, только с принадлежащей им индивидуальностью.

В коррекционно-педагогической работе с детьми с ОВЗ по методу Монтессори выделяются следующие задачи:

- формирование ориентировочных реакций;
- развитие движений руки и действий с предметами;
- формирование сенсорных и математических представлений;
- эмоциональное благополучие и социальная адаптация.

Девиз методики Монтессори: «Помоги мне это сделать самому». По мнению педагога, у ребенка есть внутренняя потребность осваивать и узнавать мир вокруг себя. Поэтому три базовые основы – ребенок, педагог и подготовленная среда – соединяются в Монтессори-педагогике. В центре системы всегда стоит ребенок и вокруг него специально созданная развивающая, предметно-пространственная и социальная среда, которая даёт ему свободу выбора и самостоятельную деятельность.

Важно, что для детей с ОВЗ самостоятельность – одно из самых трудных качеств. Чтобы добиться положительного результата для формирования навыков самостоятельности, соблюдаются следующие условия:

1. Работа проводится системно и планомерно, от простого к сложному.
2. Показ личного примера педагога.
3. Создаются ситуации, требующие включения детей в сотрудничество с педагогом.
4. Ситуации успеха.

В группе для всех существует ряд определенных правил, которых необходимо придерживаться, они созданы как для безопасности каждого ребенка, так и для регуляции их деятельности. Таким образом, ребенок приучается к порядку, умению нести ответственность за свой выбор, развитию социально-адаптивных навыков. Есть несколько основных правил, необходимых ребенку для успешной работы в Монтессори-классе:

1. Правило уборки. Школьник с ОВЗ учится убирать материалы на место после завершения действия с ними.
2. Правило места работы. Ребенок сам выбирает, где ему комфортно работать с тем или иным материалом – за столом или на полу. В случае работы на полу, необходимо раскатать специальный коврик.
3. Правило поведения. Во время занятий в Монтессори-классе нужно разговаривать тихо и ходить медленно.
4. Правило безопасности. Если на пути ребенка лежит специальный коврик для работы, этот коврик нужно обходить, чтобы не наступить на материал, лежащий на этом коврике, или ребенка, который там занимается.

Подготовленная среда и предсказуемость ежедневной активности в Монтессори-классах обеспечивают стабильность для детей с особыми образовательными потребностями. В Монтессори-педагогике для детей с ОВЗ, в зависимости от индивидуальных потребностей ребенка, педагог может сокращать презентации, в зависимости от возможностей ребенка дать

меньше свободы, больше предлагать презентации на свой выбор, также дольше прорабатывать одну и ту же презентацию, прежде чем двигаться дальше, он многократно убеждается в том, что ребенок уже овладел этими навыками. Педагог проявляет больше креативности, добавляет материал по своему усмотрению. Для детей с РАС пристальное внимание уделяется двигательной активности, так как много проблем лежит в сфере сенсорномоторных способностей. Детям с аутизмом полезно наблюдать за поведением других людей. Они получают навык ведения переговоров, учатся находить зрительный контакт с собеседником, изучают мимику и выражения лиц. При этом сначала они могут посмотреть, как другие дети используют материалы, прежде чем сами примут решение поучаствовать.

Для школьников с интеллектуальными нарушениями очень трудна целенаправленная деятельность. Они быстро пресыщаются, устают и отвлекаются даже от интересной им деятельности. Чтобы это предупредить, необходима смена деятельности ребенка на ту, которая будет доставлять ему удовольствие и приятные сенсорные ощущения: игры с водой, игры с песком, релаксационные упражнения.

Подготовленная среда Монтессори-системы состоит из 5 зон, в каждой из которых находится материал определенного типа.

1. *Зона практической жизни*, где ребенок учится обслуживать себя и других. Материалы зоны практической жизни, в свою очередь, делятся на упражнения:

- в уходе за собой (приготовление еды, уборка, одевание, мытье рук и т.д.);
- в заботе об окружающей среде (уборка, уход за растениями);
- в особых формах движения (ходьба по линии, упражнения в тишине, умения двигаться плавно и бесшумно);
- в социальных навыках (приветствия, манеры, общение).

2. *Зона сенсорного развития*, где ребенок может получить все ощущения, связанные с чувствами, и научиться различать предметы по определенным признакам.

3. *Математическая зона*, где сосредоточен материал для развития математических представлений и операций.

4. *Языковая зона*. В ней происходит обучение письму и чтению.

5. *Космическая зона*. Здесь ребенок может получить познания и представление о взаимосвязях и взаимодействии всего в мире.

При нарушениях моторики, а именно контроля и координации движений, большим успехом пользуются упражнения практической жизни. Большинство привычных действий взрослые выполняют автоматически и не задумываются о том, что они трудны для детей. Для того чтобы освоить их, они разделяются на более простые и следующие друг за другом. Чтобы существенно облегчить процесс овладения каким-либо видом деятельности, каждый этап четко и ясно показывается ребенку. Ребенок знакомится с алгоритмом деятельности, который он затем может применять как в первоначальном, так и в измененном виде в зависимости от обстоятельств и конкретных условий работы.

В зоне практической жизни дети овладевают всеми теми навыками, которые пригодятся им в повседневной жизни. Дети во время занятий выполняют настоящую работу, получая реальный полезный для них результат. Это особенно важно в современном мире, где люди стирку, глажку, мытье посуды доверили машинам: человек положил вещи в стиральную машину и вынул из него чистые и глаженные. Ребенку не понятно, что произошло внутри машины, каким образом пятна на одежде исчезли. А стирая белье своими руками, параллельно с выполнением алгоритмов действий, он видит причинно-следственные связи: пятно на белье с помощью мыла и выполнения определенных движений исчезает.

Учитывая особенности развития школьников, для облегчения запоминаний алгоритмов выполнения тех или иных действий, для таких сложных занятий как мытье посуды, стирка белья применяется метод визуализации: на уровне глаз на стене висят картинки, которые подсказывают последовательность действий, и ребенок может легко справиться с трудоёмкой работой. Такой приём отлично подходит для детей с расстройством аутистического спектра, с синдромом Дауна, и другими комплексными нарушениями.

Для обучения застегиванию пуговиц, крючков, завязыванию бантов в Монтессори-среде используются специальные рамки, т.к. на одежде пуговицы часто бывают не удобны для обучения: они слишком мелкие, скользкие, или с трудом проходят в узкие отверстия, да и расположения пуговиц к ребенку тоже неудобны. Сначала ребенок осваивает алгоритм застегивания средних плоских пуговиц, затем более мелких, потом может попробовать работать с разными по величине, форме и расположенных на одежде и других предметах в самых разных местах. Таким же образом он учится завязывать банты, застегивать кнопки, крючки и молнии. Он получает возможность знакомиться с миром реальности самостоятельно и более эффективно, тем самым повышая свою самооценку.

Подготовительные упражнения учат детей спокойно работать в классе, уважать чужой труд, не задевая передвигаться между столами, стульями и ковриками, где занимаются другие ребята, тихо носить и ставить на место стул, тихо открывать и закрывать дверь, раскатывать и скатывать коврик, переносить различные предметы.

В зоне сенсорного развития расположены различные материалы, помогающие школьнику лучше разобраться с формами, размерами, понятиями «больше – меньше». Материалы в этой части выполнены из различных материалов, которые призваны возбуждать осязание. Также задача этой зоны – развить остальные чувства: слух, обоняние, зрение. Как и остальные, эта зона направлена на концентрацию внимания и усидчивости. Так как в каждом материале выделяется только один признак, материалы учат ребенка концентрироваться на нем, изолируя другие органы чувств (например, закрывать глаза, слушая музыку). Материалы не только развивают мелкую моторику, но также подготавливают ребенка к изучению математики и многих других предметов: музыки, рисования, биологии, географии.

Сенсорная зона включает материалы:

- для определения размера (блоки цилиндров, розовая башня, коричневая лестница, красные штанги);
- для различения цвета (цветные таблички);
- для развития тактильного чувства (шершавые таблички, ткани);
- для развития слуха (шумовые цилиндры, звоночки);
- для развития стереогностического чувства (геометрические тела, волшебный мешочек, сортировка);
- для развития обоняния;
- для развития вкуса.

Материалы построены с учетом принципа «от простого к сложному». Для каждого спектра ощущений имеются материалы различной степени сложности, но несмотря на это все материалы связаны между собой и оставляют единое целое. Ребенок может много раз брать один и тот же материал до тех пор, пока вдоволь его не изучит и не перейдет на следующую ступень трудности. При этом в равной мере тренируются его моторика и сенсорика. Для детей с ОВЗ такой подход является одним из наиболее подходящих. Во время работы с самым простым материалом зоны сенсорного развития, он научается простому манипулированию предметом, изучает одно свойство этого предмета, в его голове образуются достаточно прочные связи, которые основываются на нескольких сенсорных ощущениях, задействованных в работе с выбранным материалом. Так, ребенок многократно повторяет, запоминает, развивает предыдущий усвоенный материал, при этом отрабатывает новый.

Важно помнить, что у каждого материала есть своя структура и логическая цепочка последовательных действий, фраз и слов, которые необходимо сказать в определенный момент. Эта четкость даёт возможность ребенку, не отвлекаясь от материала, обратить свое внимание на то свойство, которое несёт в себе данный предмет. Когда ребенок знакомится с объемными телами «шар» и «куб», то в первую очередь педагог даёт осмотреть предметы и показывает их свойства. Шар можно погладить рукой со всех сторон, он катится, можно попросить ребенка ему самому в этом убедиться. Куб же можно погладить лишь строго по сторонам, у него есть грани, по которым тоже можно провести рукой и показать, что куб стоит, какой бы стороной мы его не поставили, и катиться как шар не может. В первичном знакомстве с этими телами акцентируется внимание ребенка речью на свойство: «Катится» - «Не катится».

Стоит». Таким образом, ребенок сначала учится обследовать предмет руками, манипулируя с ним, потом у него появляется связь, что если у предмета нет выпуклых граней и углов, то его можно катать, он начинает осознавать свойства этих предметов.

После того, как ребенок потрогал предмет, можно знакомить с понятиями, которые даются посредством проведения, так называемого трехступенчатого урока:

- 1 ступень - установление связи между предметом и его названием (это шар, это куб);
- 2 ступень - развитие и закрепление пассивного словаря ребенка (дай шар, покажи куб);
- 3 ступень - включение активного словаря ребенка (это что?).

Для детей с умственной отсталостью добавляется еще два этапа: самый первый или нулевой этап - «дай мне такой же», чтобы знать, что ребенок может сопоставлять предметы и находить одинаковые. И последняя или четвертая ступень – это перенос знаний в личный обиход ребенка. У нормально развивающихся детей эта ступень происходит сама собой практически без специальной помощи, поэтому на ней внимание не акцентируется. А для детей с интеллектуальными нарушениями применить свои знания в повседневной жизни представляется сложным, поэтому необходимо целенаправленно учить их посредством дополнительных упражнений, переносить свои знания в окружающий мир.

В сенсорной зоне перенос предметов занимает важную часть развития ребенка. У каждого материала есть не только свой алгоритм действия, но и правильный захват и перенос. Это делается для того, чтобы ребенок до того, как начнет работать с материалом, смог прочувствовать заранее его свойство. Например, «красные штанги», на которых ребенок учится таким понятиям как «длинный- короткий», необходимо переносить по одной, держа горизонтально между ладонями. Чем длиннее штанга, тем больше расстояние между ладонями, и наоборот, чем короче, тем расстояние меньше. Одновременно с переносом предметов у детей так же развивается координация движений и положение в пространстве.

У каждого материала есть прямая и косвенная цель. Прямая цель связана с действиями с материалом, а косвенная связана с развитием дополнительных знаний, умений и навыков. Также у каждого материала есть своя задача, например, блоки цилиндров имеют прямую цель развития зрительного восприятия и подготовки сенсорной базы для введения понятий. Косвенной целью является развитие мелкой моторики рук и подготовка к письму (трехпальцевый захват), подготовка к математике.

Развитие самоконтроля является неотъемлемой частью в коррекционной работе с ребенком с ОВЗ. Насколько лучше у ребенка развит самоконтроль, настолько эффективнее и успешнее будет его сознательное планирование и регулирование своей деятельности. В каждом сенсорном Монтессори-материале имеются разные способы самоконтроля – механический, визуальный, контроль с помощью «последнего элемента», использование цветных контрольных меток. Чтобы проверить правильность выполнения задания, показывается способ контроля конкретного материала ребенку, чтобы ребенок смог сам себя проверить. Например, у набора «Коричневая лестница» контроль осуществляется с помощью «последнего элемента», с помощью самого тонкого бруска. Для этого тонкий брусок кладут по очереди на остальные бруски (начиная с нижнего) так, чтобы его край совпал с краем предыдущей ступеньки. Проводят пальцем вдоль, чтобы почувствовать, что бруски имеют одинаковую высоту, ребенку тоже предлагается провести пальчиком и убедиться в этом.

В математической зоне материалы построены в тесной связи с материалами сенсорной зоны и учитывают сенсомоторные потребности ребенка. Это значит, что большинство материалов (особенно на начальном этапе) предполагают работу с конкретным (а не абстрактным) материалом. Это очень упрощает понимание ребенком математики и дает возможность решать довольно сложные задачи. На стеллажах математической зоны собраны карточки с цифрами, материал по обучению счёту. Главная цель математической зоны – объяснить ребёнку понятие количества. Как и всегда, в изучении математики, во время занятий в этом блоке у малыша развивается логическое и пространственное мышление, активизируется память и воспитывается внимательность.

Языковая зона. Этот блок очень схож с математическим. В нем также много карточек, алфавит, картинки со слогами. Монтессори в своё время обнародовала идею, ставшую революционной, о том, что первично письмо, а не чтение. Как бы то ни было, задача этого блока – научить малыша писать и читать в игровой форме. Дети с удовольствием обводят шершавые буквы, не боясь ошибиться, выводят буквы на подносе с манкой, ведь если он ошибся, легко можно стереть и написать снова. Как повторяла сама Мария Монтессори «Ошибаться – можно!».

Космическая зона. Здесь сосредоточена информация об окружающем мире. О животных, планетах, картах, истории, обычаях разных народов. Знакомясь с материалами этого блока, школьники получают основные знания, которые помогут им ориентироваться в географии, истории, биологии. Ребятам вне зависимости от диагноза очень интересно заниматься с картами России и мира, узнавать какие есть страны, смотреть, как образовались планеты и как извергаются вулканы.

Таким образом, стабильная обстановка, принятие ребенка, постоянство правил, отсутствие отрицательных оценок со стороны педагога повышают уверенность детей с интеллектуальными нарушениями, в том числе, со сложной структурой дефекта, в своих возможностях и делают его более самостоятельным, ребенок учится быть включенным в деятельность и достигать цели.

**Применение нетрадиционных методов и технологий в работе учителя-логопеда.
Творческие находки, педагогические идеи и опыт работы учителей-логопедов.
Логопедическая работа в дистанционном формате**

Целью коррекционной работы учителя-логопеда в соответствии с адаптированной основной общеобразовательной программой образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) является обеспечение успешности освоения программного материала. Логопедическая работа направлена на развитие понимания устной и письменной речи и развитие коммуникативной функции речи у обучающихся с умственной отсталостью в умеренной, тяжелой или глубокой степени, с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР).

Для каждого обучающегося пишется индивидуальная логопедическая коррекционно-развивающая программа, в соответствии с заключением ПМПК.

Развитие речи у детей с умственной отсталостью является трудным процессом, требующим использования особых методических приемов. Дети должны научиться пользоваться словами, выражениями, вооружиться средствами, позволяющими самостоятельно развивать речь в процессе общения и обучения. Развитие связной речи детей опирается на формирование познавательных процессов, на умение наблюдать, сравнивать и обобщать явления окружающей жизни.

Важнейшей функцией речевой деятельности является коммуникативная, реализующая комплексную систему социальных связей. В соответствии с этим ведущим подходом к коррекционно-логопедической работе должен быть коммуникативный подход, который будет обеспечивать потребности социальной коммуникации в сфере основных видов жизни и деятельности ребенка, потребностей его познавательного развития.

Учителями-логопедами реализуется работа в дистанционном формате. При дистанционной работе чаще всего применяются презентации. Для привлечения внимания детей к экрану, вызывания интереса детей к дистанционному занятию, побуждения к деятельности, педагоги используют интерактивные презентации. В данных презентациях используется перемещение иллюстраций, создание эффекта оживления мультипликационного героя. В силу особенности восприятия детьми материала, все слайды создаются красочными и с небольшим количеством материала. Также для закрепления пройденного материала требуется неоднократное его повторение в различных формах.

Таким образом, педагог создает диалог с обучающимся через мультипликационного героя. Герой играет с ребенком, предлагает ему помочь, просит ответить на вопросы. Дети обучаются играя, так как игра является одной из ведущих видов деятельности.

Работа с детьми с умственной отсталостью должна быть динамичной, эмоционально приятной, неустойчивой, разнообразной. Важно заинтересовать ребенка в совместной, учебной, деятельности, особенно если касается дистанционной работы. Основными помощниками при дистанционной форме работы являются родители так как именно они, находясь непосредственно с ребенком.

Поэтому во время дистанционной работы активно проводились онлайн консультации для родителей. Родителям мы рассказывали, и самое главное показывали, как и каким образом можно работать с ребенком дома.



Но дома у родителей и педагогов не всегда были те стимульные и дидактические материалы, которые необходимы для работы. В поисках новых, доступных для работы в дистанционном режиме форм работы, в нашу практику вошли нетрадиционные методы работы на дистанционных логопедических занятиях. Ведь очень важно заинтересовать ребенка, удивить, чтобы у него появилось желание самому участвовать в обучении.

Пример дыхательного упражнения:

Цель: умение сознательно регулировать ритм дыхания.

Задачи:

формировать правильное соотношение вдоха и выдоха;

воспитать правильность речевого дыхания с удлиненным, постепенным выдохом, что позволяет получить запас воздуха для произнесения различных по длине речевых отрезков;

развивать силы и подвижности дыхательной мускулатуры.

Оборудование: 8 коробочек, корки апельсинов, какао, зубная паста, веточка ели.

Ход упражнения: Родитель раскладывает в коробочки корку апельсина, какао, несколько капель зубной пасты, веточку ели, так, чтобы были по две коробочки с одинаковым запахом. Затем предлагает ребенку сделать медленный глубокий вдох, определить, какой запах чувствует ребенок, а на выдохе медленно и плавно его назвать. После того, как ребенок назвал все запахи, ребенку предлагается взять остальные 4 коробочки и найти одинаковые запахи.

Примеры артикуляционных упражнений

Цель: выработка полноценных движений и определённых положений органов артикуляционного аппарата, умение объединять простые движения в сложные, необходимые для правильного произнесения звуков.

Задачи:

обучать ребенка умению произвольно владеть языком как инструментом речи;

развивать подвижность артикуляторного аппарата;

формировать артикуляторный уклад конкретных звуков.

Оборудование: палочки для суши, бублик, любые фрукты или овощи.

Ход упражнений:

«*Качели*». На палочку от суши нанизываем кружочек огурца или мандаринки, держа палочку вертикально, ребенку предлагается поднять и опустить кусочек фрукта или овоща кончиком языка вниз и вверх.

«*Часики*». На палочку от суши также нанизываем кружочек огурца или мандаринки, но держать палочку нужно горизонтально. Ребенку предлагается двигать кусочек фрукта или овоща кончиком языка влево и вправо.

«*Горка*». Палочка от суши подкладывается под язык, рот широко открыт, спинка языка выгибается. Даем инструкцию ребенку удерживать палочку в течении 3-5 секунд.

«*Блинчик-иглочка*». Ребенку предлагается положить расслабленный язык на нижние зубы и губы, сверху положить бублик, удерживать в течении 3-5 секунд. Затем, бублик держим перед губами ребенка, задача вытянуть язык вперед и просунуть его в дырку от бублика.

Палочки от суши всегда можно заменить чупа-чупсом или печеньем «соломка».



Примеры логопедических упражнений с помощью сенсорных коробок

Цель: закрепление навыка дифференциации букв и звуков.

Задачи:

обучать ребенка умению дифференцировать буквы и звуки;

развивать общую и мелкую моторику;

развивать фонематический слух.

Оборудование: сенсорная коробка, кисточка, иллюстрации различных предметов, игрушки маленького размера.

Родителю предлагается сделать сенсорную коробку из любых подручных материалов (песок, мука, манка, гречка и т.д.)

Ход упражнений:

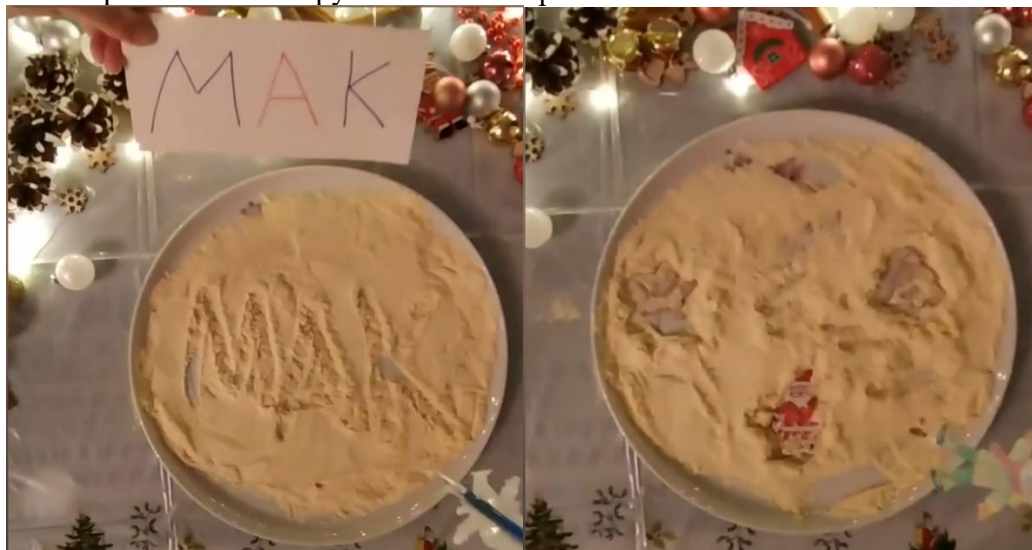
«Закрепляем образ буквы». Ребенку предлагается карточка с изображением определенной буквы, ребенок должен повторить ее изображение с помощью пальцев или кисточки в сенсорной коробке.

Другой вариант упражнения: в сенсорной коробочке написаны несколько букв, ребенку предлагается карточка с изображением определенной буквы, ребенок должен зачеркнуть все лишние буквы с помощью пальцев или кисточки.

«Напиши букву, слово». Ребенку предлагается с помощью пальцев или кисточки написать определенную букву или слово в сенсорной коробке.

«Найди звук». Под крупу или песок сенсорной коробки помещаются различные изображения или игрушки, ребенок с помощью пальцев или кисточки должен найти предмет на определенный звук.

«Дифференциация звуков». Под крупу или песок сенсорной коробки помещаются различные изображения или игрушки, начинающиеся на дифференцируемые звуки. Ребенок должен найти изображения или игрушки и четко произнести их названия.



Нетрадиционные формы работы учителя-логопеда

В дополнение к традиционным логопедическим методам воздействия, все больше используются нетрадиционные формы работы. Нетрадиционные методы – это комплексный процесс (деятельность) создания, распространения, внедрения и использования нового практического средства, направленного на раскрытие потенциальных возможностей ребенка, достижение им оптимального уровня развития.

Логопедическая работа с детьми, имеющими речевые нарушения, в которой используются нетрадиционные средства обучения, становится динамичной, эмоциональной, приятной, неустойчивой и разнообразной, занятия становятся более интересными и увлекательными, содействуют созданию условий для речевого высказывания и восприятия.

Нетрадиционные методы по развитию мелкой моторики и координации речи с движением описывают следующие авторы: Гордеева Т.В., Зажигина О.А., Бачина О.В., Коробова Н.Ф.

К ним относятся:

- игры и упражнения с использованием «сухого» бассейна,
- использование природного материала (шишки, орехи, крупы, семена растений, песок, камни),
- применение различных бытовых предметов (прищепки, решетки, щетки, расчески, карандаши, резинки для волос и многое другое),
- массаж ладонных поверхностей каменными, металлическими или стеклянными разноцветными шариками «Марблс»;
- массаж с помощью мячика Су-джок, аппликатора Кузнецова или игольчатых ковриков Ляпко.

В работе с детьми разного возраста, с разными образовательными потребностями, могут успешно использоваться камешки Марблс.

Марбл (англ. marble, также означает «мрамор») – небольшая сферическая игрушка, обычно – разноцветный шарик, изготовленный из стекла, глины, стали или агата.

Камешки Марблс являются замечательным средством развития мышления, речи, общения, воображения детей разного возраста. Этот материал позволяет решить широкий спектр задач:

- развивать мелкую моторику, упражнять в последовательной смене тонуса мускулатуры рук ребенка.

упражнять в ориентировке на плоскости листа;

упражнять в звукобуквенном разборе слова, закреплять правильный образ буквы;

развивать навык чтения;

обогащать словарный запас;

совершенствовать грамматические навыки;

развивать образное мышление, зрительное внимание, память;

развивать умение сосредотачиваться, способность доводить начатое дело до конца.

Следует отметить, что применение игр с камешками Марблс нельзя рассматривать как самостоятельный метод коррекции. Его использование выступает в качестве вспомогательного средства, которое позволяет стимулировать ребенка, создавать благоприятный эмоциональный фон, что, в конечном итоге, улучшает эффективность коррекционного воздействия.

На логопедических занятиях с обучающимися 1-5 классов мы используем буквенные и слоговые таблицы, разработанные М.М. Безруких. Буквенные таблицы предназначены для формирования устойчивых зрительных образов букв, для установления прочных связей между произношением звука и вариантами обозначения буквы на письме с последующей перекодировкой печатных букв в письменные, заглавных в строчные. Буквы в таблицах собраны с учетом сходства (зрительного и в способе написания букв) для успешного преодоления стадии поэлементного начертания букв и перехода к безотрывному письму (чтобы дети не тратили время на припоминание зрительных образов строчных букв), а также для формирования произвольного внимания.

Слоговые таблицы и таблицы слов предусматривают отработку умения читать слоги и слова, оформленные разным шрифтом (печатными и письменными буквами). Это очень важно в процессе формирования навыка чтения и при выполнении письменных упражнений, так как в учебниках задания, как правило, даются печатными буквами, а в тетради ребенок должен использовать письменные. Для многих детей «перекодировка» печатных знаков в письменные и письменных в печатные бывает трудна. Чтение слогов различной структуры и степени сложности – хорошая фонетическая и артикуляционная гимнастика.

Соединение таблиц с камешками Марблс сделает работу более интересной и эмоционально насыщенной.

Пиратский клад

Задачи: учить ориентироваться на плоскости. Профилактика оптико-пространственных нарушений. Развитие мелкой моторики.

Педагог дает устную инструкцию: «Мы отправляемся на поиски пиратского клада по инструкции. Найди букву А, перейди от нее на две клеточки вверх, одну клетку вправо, одну клетку вниз. На какой букве ты оказался?» Инструкция каждый раз меняется и усложняется в зависимости от возможностей ребенка. Такая же игра проводится по таблице с цифрами.

На поиски слога (слова)

Задачи: развитие слухового внимания, памяти, фонематического анализа, навыка чтения.

Педагог называет слог (слово), ребенок ищет его в таблице и закрывает камешком Марблс. Работа начинается от простых слогов (слов) к сложным. Предъявлять можно по одному слову, при усложнении по два, три.



Определение места звука в слове

Задачи: учить детей определять место звука в слове.

Педагог называет слово или показывает предметную картинку, ребенок определяет на каком месте в слове находится заданный звук.

Дополнительные задания: «С какого звука начинается слово? Гласный он или согласный? Какие еще слова можно придумать с этим звуком? Сколько в слове гласных, сколько согласных?»

Найди по описанию

Задачи: накопление словаря прилагательных, умения находить слово по указанным признакам.

Педагог называет признаки, по которым ребенок должен найти предмет. Работа начинается с однослоговых таблиц со словами различной структуры. Они позволяют закрепить умение читать слова с буквами А, О, У, Ы, Э, Е, Е, И, Ю, Я в середине слов, формируют представление о способах обозначения мягкости согласных на письме при помощи букв Е, Ё, И, Ю, Я и Ъ. Продолжается чтение слов разной слоговой структуры и сложности с твердыми согласными в открытом или закрытом слоге.

При работе с таблицами ребенку можно предложить различные варианты заданий, направленных на развитие речи, закрепление орфограмм, формирование логического мышления, развитие памяти и познавательных способностей. Ребенку даются слова, от которых он должен образовать: существительные множественного числа (дом – дома, стул – стулья, дерево – деревья, лист – листья и т. д.), уменьшительно-ласкательную форму существительных (трость – тросточка, стол – столик и т. д.), от существительных – однокоренные прилагательные (дом – домашний, стол – столовый, глаз – глазной и т. д.). Ребенку предлагается к слову подобрать прилагательное (признак): плащ (какой?) – новый, непромокаемый, красивый; мост (какой?) – деревянный, современный, железный и т. д. Ребенок составляет предложения с использованием двух слов. Например, СТОЛ и ТОРТ, ребенок составляет предложение: «Торт поставили на стол». Найти слова, относящиеся к одному обобщающему понятию и т.д.



Использование в обучении новых информационных технологий позволяет формировать специальные навыки у детей с различными познавательными способностями, позволяет делать занятия более наглядными и динамичными, более эффективными с точки зрения обучения и развития детей с ОВЗ, и способствует формированию ключевых компетенций. Использование ИКТ позволяет привнести эффект наглядности в занятия и помогает ребенку, нуждающемуся в коррекционном обучении, усвоить материал в полном объеме. Наглядное отображение информации способствует повышению эффективности любой деятельности человека. Но в специальном (*инклюзивном*) образовании оно приобретает особенно большую значимость.



Компьютерные технологии дают широкие возможности для развития творческого потенциала. Благодаря использованию информационных технологий у детей с ОВЗ зрительное восприятие и слуховое внимание обостряются, что ведет к положительному результату обучения и развития данной категории детей.

Кроме того, применение ИКТ позволяет сделать занятие привлекательным, современным, осуществлять индивидуализацию и дифференциацию обучения.

Организация образования лиц с ОВЗ на основе внедрения новых информационных технологий связана с реализацией следующих основных принципов обучения:

1. *Активизация самостоятельной познавательной деятельности детей с ОВЗ, повышение ее эффективности и качества.* Основой реализации данного принципа является применение инновационных методов обучения. Они позволяют создать открытую систему обучения, при которой обучающемуся предоставляется возможность выбора подходящей ему программы и технологии обучения.

Данная особенность обусловлена необходимостью повышения адаптивности системы обучения к индивидуальным психофизическим особенностям ребенка с ОВЗ. При такой организации учебного процесса обучение становится гибким, не связанным с жестким учебным планом и обязательными аудиторными мероприятиями.

2. *Интерактивность системы компьютерного обучения с использованием новых информационных технологий.* Использование компьютерных средств обучения позволяет получать информацию вне зависимости от пространственных и временных ограничений, находиться в режиме постоянной консультации с различными источниками информации, осуществлять различные формы самоконтроля. Это в значительной мере способствует созданию условий для социальной реабилитации лиц с ОВЗ.



3. *Мультимедийность компьютерных систем обучения.*

Применение принципа мультимедийности не только активизирует внимание, пространственную ориентацию, наблюдательность у обучающихся с ОВЗ, но и корректирует их логическое мышление, зрительное восприятия, зрительную память, цветовое восприятие.

При этом нельзя забывать и об остальных принципах обучения детей с ОВЗ с использованием ИКТ:

принцип развивающего и дифференцированного обучения детей. Компьютерные технологии предусматривают возможность объективного определения зон актуального и ближайшего развития детей.

принцип системности и последовательности обучения. Компьютерные технологии позволяют использовать полученные ранее знания в процессе овладения новыми,

переходя от простого к сложному.

Принцип доступности обучения. Компьютерные технологии и методы их предъявления соответствуют возрастным особенностям детей. Задания предъявляются детям в игровой или занимательной форме.

Принцип индивидуального обучения. Компьютерные технологии предназначены для индивидуальных и подгрупповых занятий и позволяют построить коррекционную работу с учётом их индивидуальных образовательных потребностей и возможностей.

Принцип игровой стратегии и введение ребёнка в проблемную ситуацию. Игровой принцип обучения с предъявлением пользователю конкретного задания, варьируемого в зависимости от индивидуальных возможностей и коррекционно - образовательных потребностей, позволяет эффективно решать поставленные коррекционные задачи и реализовать на практике дидактические требования доступности компьютерных средств обучения.

Принцип воспитывающего обучения. Использование компьютерных технологий позволяет воспитывать у детей с ОВЗ волевые и нравственные качества. Этому способствует и деятельность ребёнка, направленная на решение проблемной ситуации, желание достичь необходимого результата на повышенной мотивации деятельности.

Использование ИКТ при обучении детей с ОВЗ имеет ряд преимуществ. Технологии имеют большой потенциал для проведения коррекционной работы, направленной на концентрацию внимания, развитие мышления, воображения, мелкой моторики руки.

Одновременно появляется возможность индивидуализации коррекционного обучения, обеспечения каждому ребёнку адекватных лично для него темпа и способа усвоения знаний, предоставления возможности самостоятельной продуктивной деятельности, обеспеченной градуированной помощью.

Немаловажной задачей педагога является социализация детей с ОВЗ в обществе. ИКТ позволяет решать эту задачу, а также развить новую информационную культуру деятельности для детей с ОВЗ; повысить уровень мотивации; расширить зону индивидуальной активности ребенка; находить источники дополнительной информации; увеличить динамику и образность предлагаемого материала; проверить объем и правильность знаний, их глубину, осознанность, гибкость и оперативность; применить различные способы активизации мыслительной деятельности; систематизировать новые знания; активизировать максимальное творческое участие детей в учебном процессе.

В процессе использования интерактивных игр у обучающихся повышается мотивация познания, наблюдается положительная динамика развития внимания, памяти, мышления, воображения, речи, у детей расширяется кругозор. Интерактивные игры способствуют развитию ориентировки в пространстве, координации движений руки и глаза.

На настоящий момент существует ряд обучающих программ, которые являются средством коррекции и развития познавательной сферы детей с особыми образовательными потребностями и активно используются в работе. В качестве примера могу привести следующие программы.

«Мерсибо» - специализированная компьютерная программа, предназначенная для развития и обучения детей с различными нарушениями.



Программный комплекс «Игры для тигры» предназначен для коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушения звукопроизношения, голосообразования, нарушения сенсомоторных функций речи.

Логопедический тренажер «Дэльфа-142» помогает работать над некоторыми произносительными навыками и элементами письменной речи.



Таким образом, использование информационных технологий дает возможность существенно обогатить, качественно обновить коррекционно-развивающий процесс в школе и повысить его эффективность. Использование ИКТ в учебной деятельности школы выглядит очень естественным, с точки зрения ребенка и является одним из эффективных способов повышения мотивации и индивидуализации его обучения, развития творческих способностей и создание эмоционального благоприятного фона.

Можно сделать



вывод о том, что

реализация возможностей современных технологий расширяет спектр видов позволяет совершенствовать порождает новые организационные формы Занятие с использованием современных технологий для детей с ограниченными здоровьем способствует решению одной из коррекционного воспитания – развитию ребенка, его способностей ориентироваться и адаптироваться в современном обществе.

информационных учебной деятельности, существующие и методы обучения. информационных возможностями основных задач индивидуальности

Использование песочницы на логопедических занятиях

Игра с песком – это естественная и доступная для ребенка с ОВЗ форма деятельности, которая позволяет решить множество коррекционных и образовательных задач в обучающем процессе.

Песок идеально подходит для формирования перцептивных ощущений, сенсорного воспитания, мелкой моторики. Игры с песком способны заинтересовать, отвлечь, расслабить ребенка, а значит, обеспечить наиболее успешное выполнение задания, являются эффективным способом подачи материала.



В процессе работы с песком решаются следующие задачи:

- Развитие мелкой моторики.
- Расширение словарного запаса.
- Развитие связной речи, лексико-грамматических представлений.
- Помощь в изучении букв, освоении навыков чтения и письма.
- Развитие графо-моторных навыков.
- Развитие мышления, логики и речи ребенка.
- Совершенствование зрительно-пространственной ориентировки.
- Развитие концентрации внимания, памяти.
- Стабилизация эмоционального состояния.

Какие же упражнения можно производить с песком и на песочном столике?

Упражнения на развитие воздушной струи



Ребенок через нос набирает воздух, через трубочку выдувает ямку в песке или сдувает песок с засыпанной картинке; сдувает песок с «дорожки» к домику зайца и др. При выполнении артикуляционных упражнений. Сопряжено, развиваем мелкую моторику рук и артикуляционного аппарата тем самым усиливая эффект.

При выполнении упражнения «Лошадка» опуская руки в песок, ударяем пальчиками по песку, как цокает лошадка.

Упражнение «Часики» языком ритмично двигать вправо-влево, указательным пальцем ведущей руки в такт движениям языка в том же направлении по песку.

Развитие фонематического слуха и восприятия

Рисовать круги, если услышишь определенный звук.

Разделить предметы (картинки) на две группы и «расселить» их в домики.

На этапе автоматизации звуков

Ребенок берет горсть песка, сыпая песок ребенок проговаривает звук, слоги. Или проводит змейку, и на всём пути произносит звук.

Развитие грамматического строя речи

В игровой непринужденной форме с детьми можно отработать все грамматические категории. Например, правильное употребление предлогов.

Стрекоза села на цветок, под цветок, около цветка.

Поставь слона в центре, поставь лошадь справа от слона и т.д. Или правильное употребление падежных окончаний, стирая песочный рисунок ребенок проговаривает кого не стало.



Работа над слоговой структурой слова.

Ребенок должен прочертить под картинкой столько полосок, сколько слогов в слове.

Связная речь.

Выполняя рисунок на песке, ребенок развивает свои творческие способности, фантазирует, проговаривает нарисованное им, происходит формирование связной речи. При рисовании песочной картины можно отрабатывать умение строить как простые, так и сложные предложения.

Развитие графомоторных навыков не простое и не всегда интересное занятие. Однако песочница помогает сделать эту работу наиболее увлекательной.

Нарисуем на песке начало дорожки и попросим ребенка продолжить её. Или двумя руками

Наиболее коррекционной обучению чтению и

Можно лепить буквы из песка, сгребая
Превращать буквы "Л" в "А", "Г" в "Т",

Главное не отрывать одним движением. нарисовать дорожку одновременно. в сложной работе являются письму. его ребрами ладоней. "О" в "Я" и т.д.



Найти спрятанные в песке буквы и составь из них слоги, слово, писать слова на песке печатными и письменными буквами.

Работа с песком позволяет дольше сохранить работоспособность ребенка. Ошибки на песке исправить проще, чем на бумаге. Это дает возможность ребенку ощущать себя успешным, у него повышается интерес к логопедическим занятиям.

Игры с прищепками в коррекционной работе учителя-логопеда

Эффективным средством сенсомоторного и речевого развития детей являются дидактические сенсорные и моторные игры. Игра является универсальным средством воспитания и образования ребёнка. Игры с прищепками обеспечивают развитие сенсомоторных навыков у детей с особыми образовательными потребностями. Данные игры наряду с главной целью использования прищепок – развитием тонких движений пальцев рук, помогают совершенствовать:

- восприятие и представление о величине, форме, цвете и других свойствах предметов,
- лексико-грамматический строй речи,
- фонематические процессы,
- связную и диалогическую речь.

В играх с прищепками обучающиеся задействуют большой и указательный пальцы, которые в дальнейшем берут на себя основную нагрузку при письме. При нажатии на прищепку совершается мышечное действие, схожее с движением по удержанию ручки, и прилагается аналогичное усилие.

Предлагаем варианты игр с прищепками в коррекционной работе на логопедических занятиях.

Игра «Чей, чья, чьё, чьи?»

Цель: формирование сенсомоторных через коммуникативные функции речи.

Задачи:

1. Совершенствовать навык образования и использования в речи притяжательных прилагательных.
2. Обогащать активный словарь притяжательными прилагательными.
3. Совершенствовать понимание обобщающего значения слов.
4. Расширять объем правильно произносимых существительных и их частей.
5. Совершенствовать уровень тактильных ощущений в процессе произведения умелого захвата прищепок кончиками пальцев.
6. Развивать самостоятельность, инициативность детей в процессе выполнения игрового задания.
7. Совершенствовать зрительные и моторные перцепции в процессе манипулирования с прищепками.

Оборудование:

1. Сменные изображения животных: медведя, лисы, волка, зайца.
2. Прищепки с частями тела: уши, хвост, лапа, лапы, голова, туловище.
3. Круг, разделенный на 6 секторов.



Ход игры:

Учитель-логопед показывает изображения животных, предлагает ребенку их назвать. Уточняют, что это дикие животные. Ребенок выбирает одного животного (например: волка), прикрепляет его на центр круга. Затем педагог предлагает найти и назвать части тела животного из предложенных изображений на прищепках. Ребенок выбирает нужную часть тела и произносит:

«Это уши волка». Прикрепляет прищепку на круг и произносит: «Волчьи уши», и так далее дети подбирают все части животного и прикрепляют на круг.

Игра «Кто кем был? Кто кем будет?»

Цель: формирование сенсомоторных навыков через коммуникативные функции речи.

Задачи:

1. Совершенствовать навык употребления существительных в творительном падеже.
2. Расширять объем правильно произносимых существительных.
3. Совершенствовать понимание обобщающего значения слов.
4. Совершенствовать умение образовывать и употреблять в экспрессивной речи существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами: -онок, -енок.
5. Совершенствовать уровень тактильных ощущений в процессе произведения умелого захвата прищепок кончиками пальцев.
6. Развивать самостоятельность, инициативность детей в процессе выполнения игрового задания.

Оборудование:

1. Круг, разделенный на 6 секторов с кармашками.
2. Картинки, на которых изображены дикие животные: волк, заяц, лиса, медведь, белка, лось; домашние животные: корова, кошка, собака, лошадь, коза, свинья.
3. Прищепки с изображением детенышей (волчонок, зайчонок, лисенок, медвежонок, бельчонок, лосенок, теленок, поросенок, котенок, щенок, жеребенок, козленок).

Ход игры:

Учитель-логопед показывает ребенку круг с изображением животных и предлагает их назвать. Ребенок называет, уточняет, что это дикие животные. Логопед говорит, что все эти животные когда-то были маленькими и предлагает ребенку подобрать соответствующего детеныша к каждому животному. Ребенок выбирает прищепку с изображением детеныша и произносит: «Это лисенок». Прикрепляет прищепку на круг на определенный сектор и произносит: «Лиса была лисенком» и т.д.



Вариант: Логопед предлагает откреплять прищепки с изображением детенышей и отвечать на вопрос: «Кто кем будет?». Например: «Это лисенок. Лисенок будет лисой, лисом» и т.д.

Игра «Что из чего? Какой?»

Цель: формирование сенсомоторных навыков через коммуникативные функции речи.

Задачи:

1. Обогащать активный словарь относительными прилагательными со значением соотнесенности с различными материалами.
2. Совершенствовать навык образования и использования в речи относительных прилагательных.
3. Расширять объем правильно произносимых существительных.
4. Развивать самостоятельность, инициативность детей в процессе выполнения игрового задания.
5. Совершенствовать уровень тактильных ощущений в процессе произведения умелого захвата прищепок кончиками пальцев.

6. Совершенствовать зрительные и моторные перцепции в процессе манипулирования с прищепками.



Оборудование:

1. Круг, разделенный на 6 секторов.
2. Сменные картинки с изображением: кожи, дерева, стекла, резины, шерсти.
3. Прищепки с изображением предметов, сделанных из кожи, дерева, стекла, резины, шерсти.

Ход игры:

Учитель-логопед показывает ребенку картинки с изображением дерева, кожи, стекла, резины, шерсти, говорит, что из данных материалов делают различные предметы. Предлагает ребенку выбрать один из материалов (например, шерсть). Прикрепляет на центр круга картинку с изображением шерсти. Учитель-логопед предлагает из предложенных предметов выбрать только то, что сделано из шерсти, шерстяные. Ребенок находит, прикрепляет прищепку на круг и говорят: «Это шапка. Она из шерсти. Это шерстяная шапка» и т.д.

В игре встречаются слова женского, мужского и среднего рода, а также существительные множественного числа.

Игра «Найди по тени»

Цель: формирование сенсомоторных навыков через коммуникативные функции речи.

Задачи:

1. Развивать понимание обобщающих значений слов.
2. Совершенствовать навык использования в речи существительных в родительном падеже.
3. Развивать зрительное восприятие в процессе соотношения предметов с их контурами.
4. Совершенствовать уровень тактильных ощущений в процессе произведения умелого захвата прищепок кончиками пальцев.
5. Совершенствовать зрительные и моторные перцепции в процессе манипулирования с прищепками.

Оборудование:

1. Круг, разделенный на секторы, на которых изображены домашние (дикие) животные.
2. Прищепки с изображением теней домашних (диких) животных.

Ход игры:

Учитель-логопед показывает ребенку круг и просит назвать, кто на нем изображен. Ребенок называет, уточняет, что это домашние (дикие) животные. Учитель-логопед предлагает найти тень каждого животного и прикрепить прищепку к соответствующему сектору. Ребенок выбирает, прикрепляет прищепку и произносит: «Это тень коровы. Это тень собаки» и т.д.

Игра «Найди место звука»

Цель: формирование сенсомоторных навыков через коммуникативные функции речи.

Задачи:

1. Автоматизировать звук [Р] в словах (или любого изучаемого звука).
2. Закрепить понятие «звук».
3. Формировать умение выделять заданный звук на фоне слова.
4. Совершенствовать умение определять позицию звука в словах.
5. Формировать умение подбирать слова на заданный звук в определенной позиции.
6. Совершенствовать зрительные и моторные перцепции в процессе манипулирования с прищепками.



7. Совершенствовать уровень тактильных ощущений в процессе произведения умелого захвата прищепок кончиками пальцев.

Оборудование:

1. Полоска, разделенная на 3 части.
2. Прищепки с буквой «Р».
3. Прищепки с изображением предметов в названии которых есть звук [Р], где звук в начале, середине, конце слова; 1, 2 картинки, в названии которых нет звука [Р].

Ход игры:

Учитель-логопед показывает полоску бумаги. Напоминает ребенку, что звук в словах может быть в начале, середине или конце слова. Предлагает выбрать картинку, назвать, определить позицию заданного звука и прикрепит прищепку на определенную часть полоски: на начало, середину или конец.



Вариант 1: Логопед произносит слова с заданным звуком, ребенок выбирает прищепку с буквой «Р» и прикрепляет прищепку на соответствующую часть полоски.

Вариант 2: Логопед предлагает придумать слово на заданный звук в определенной позиции (начало, середина, конец слова).

Игра «Шифровальщики»

Цель: формирование сенсомоторных навыков через коммуникативные функции речи.

Задачи:

1. Закрепить умение различать гласные и согласные звуки.
2. Закрепить представления о твердости-мягкости согласных звуков.
3. Формировать умение производить звуковой анализ и синтез слов.
4. Совершенствовать умение выделять звук на фоне слова.
5. Совершенствовать зрительные и моторные перцепции в процессе манипулирования с прищепками.
6. Развивать самостоятельность, инициативность детей в процессе выполнения игрового задания.
7. Совершенствовать уровень тактильных ощущений в процессе произведения умелого захвата прищепок кончиками пальцев.

Оборудование:

1. Прищепки синего, зеленого и красного цвета.
2. Картинки схемы слов.

Ход игры:

Учитель-логопед показывает картинку – схему слова, спрашивает, что изображено на картинке. Ребенок отвечает (например, мак). Логопед обращает внимание на клеточки под рисунком, уточняет, что это домики для звуков. Логопед предлагает назвать первый звук в слове. Ребенок определяет, называет, к схеме прикрепляют прищепку соответствующего цвета. Например: «В слове «мак» первый звук [М], он твердый согласный, его обозначаем синим цветом» и так по порядку ребенок определяет звуки и прикрепляет прищепки соответствующего цвета.

Вариант: Логопед предлагает готовые схемы слов с прищепками и просит подобрать к схеме соответствующую картинку из предложенных.

Игра «Прочитай по первым буквам»

Цель: формирование сенсомоторных навыков через коммуникативные функции речи.

Задачи:

1. Совершенствовать навык определения первого звука в словах.
2. Закрепить представления о букве.
3. Упражнять в нахождении соответствующих букв.



4. Совершенствовать навык чтения слов, состоящих из 3,4,5,6 букв.
5. Совершенствовать зрительные и моторные перцепции в процессе манипулирования с прищепками.
6. Развивать самостоятельность, инициативность детей в процессе выполнения игрового задания.
7. Совершенствовать уровень тактильных ощущений в процессе произведения умелого захвата прищепок кончиками пальцев.

Оборудование:

1. Прищепки с буквами.
2. Полоски бумаги с изображением различных картинок.

Ход игры:

Учитель-логопед показывает полоски бумаги и говорит, что в этих картинках спрятались слова. Чтобы их прочесть, нужно определить первый звук в словах и подобрать соответствующую букву.

Пример. На полоске изображены: книга, иголка, телевизор. Первый звук в слове «книга» - [К], ребенок выбирает прищепку с буквой «К» и прикрепляет под картинку с книгой, первый звук в слове «иголка» - [И], ребенок выбирает соответствующую прищепку и прикрепляет под картинку с иголкой, первый звук в слове «телевизор» - [Т], выбирает соответствующую прищепку, прикрепляет под картинку с телевизором. Здесь спряталось слово «КИТ». Предлагаются прочесть слова, состоящие из 3,4,5,6 букв.

Использование шарика Су-Джок на логопедических занятиях

Одним из основных направлений коррекционной работы по развитию у ребенка правильной речи является развитие и совершенствование мелкой моторики кисти и пальцев рук.

Широкое распространение и успешное применение в логопедической практике нашел метод Су-Джок. Использование тренажеров Су-Джок совместно с работой по развитию пальчиковой моторики благотворно влияет на речевую активность детей с ОВЗ и положительно сказывается на коррекции у них речевых нарушений.

Этот метод основан на том, что каждому органу человеческого тела соответствуют биоактивные точки, расположенные на кистях и стопах. Воздействуя на эти точки, можно избавиться от многих болезней или предотвратить их развитие. В переводе с корейского Су – кисть, Джок – стопа. Метод Су – Джок направлен на активизацию зон коры головного мозга с целью профилактики и коррекции речевых нарушений у детей, поскольку стимуляция биоэнергетических точек способствует созреванию нервных клеток и их активному функционированию.

Но в то же время хотелось бы во время занятий вызвать у ребёнка положительные эмоции, заинтересовать его, а также учесть, что работа с ребёнком должна быть игровой, динамичной, эмоционально приятной, неутомимой и разнообразной.

Мы применяем Су-Джок – массажеры в виде массажных шариков и колечек в сочетании с упражнениями по коррекции речи. Шариком можно стимулировать зоны на ладонях, а массажные колечки надеваются на пальчики. Высокая эффективность Су-Джок шарика заключается в том, что она:

- не наносит вред, а при правильном и длительном применении наступает выраженный эффект;
- безопасна в использовании многократно в течение дня, включая самомассаж в различные режимные моменты;
- самомассаж может быть включен в любую образовательную деятельность (физкультминутки);
- легка в выполнении;
- проводится в игровой форме, что вызывает интерес детей.

Упражнения для развития общей и мелкой моторики:

- Катать мячик от кончиков пальчиков к запястью;
- Катать мячик в ладонях по кругу;
- Перебирать мячик пальчиками;
- Сжимать мячик пальчиками;
- Крутить мячик пальчикам;
- Подбрасывать и ловить мячик;
- Сжимать мячик в руках;
- Перекидывать мячик из одной руки в другую.
- Прокатывать шарика по дорожкам различной конфигурации.

Массаж ладоней и пальцев колючим массажным шариком

1. Шарик находится между ладоней ребёнка, пальцы прижаты друг к другу. Делайте массажные движения, катая шарик вперёд-назад.
2. Шарик находится между ладоней ребёнка, пальцы прижаты друг к другу. Делайте круговые движения, катая шарик по ладоням.
3. Держа шарик подушечками пальцев, делайте вращательные движения вперёд (как будто закручиваете крышку).
4. Держа шарик подушечками пальцев, с усилием надавите ими на мяч (4–6 раз).
5. Держа шарик подушечками пальцев, делайте вращательные движения назад (как будто открываете крышку).
6. Подкиньте шарик двумя руками на высоту 20–30 см и поймайте его.
7. Зажмите шарик между ладонями, пальцы сцеплены в "замок", локти направлены в стороны. Надавите ладонями на мяч (4–6 раз).
8. Перекладывайте шарик из одной ладони в другую, постепенно увеличивая темп.

Массаж пальцев эластичным кольцом

Дети поочередно надевают массажные кольца на каждый палец, проговаривая стихотворение пальчиковой гимнастики.

Выполняется инструкция: надень колечко на мизинец правой руки, возьми шарик в правую руку и спрячь за спину и т.д.; ребенок закрывает глаза, взрослый надевает колечко на любой его палец, а тот должен назвать, на какой палец какой руки надето кольцо.

Массаж ладоней и пальцев рук целесообразно сочетать с речевыми упражнениями, актуальными на данном этапе работы (например, по лексической теме): это может быть повтор слоговых цепочек, пропевание чистоговорок и т.д.).

Рассмотрим некоторые формы работы с детьми при нормализации мышечного тонуса и стимуляции речевых областей в коре головного мозга, коррекции произношения (автоматизации звука), развитии лексико-грамматических категорий, совершенствовании навыков пространственной ориентации.

Пальчиковая игра «Ёжик»

Описание: упражнение выполняется сначала на правой руке, затем на левой.

Ёжик, ёжик, хитрый ёж, на клубочек ты похож.

(дети катают шарик Су-Джок между ладонями)

На спине иголки (массажные движения большого пальца)

очень-очень колкие. (массажные движения указательного пальца)

Хоть и ростом ёжик мал (массажные движения среднего пальца)

нам колючки показал (массажные движения безымянного пальца),

А колючки тоже (массажные движения мизинца)

на ежа похожи (дети катают шарик Су-Джок между ладонями).



Пальчиковая игра с шариком Су-Джок

Описание: дети повторяют слова и выполняют действия с шариком в соответствии с текстом.

Я мячом круги катаю,
Взад - вперед его гоняю.
Им поглажу я ладошку.
Будто я сметаю крошку,
И сожму его немножко,
Как сжимает лапу кошка,
Каждым пальцем мяч прижму,
И другой рукой начну.



Пальчиковая игра «Мальчик-пальчик»

Описание: упражнение выполняется сначала на правой руке, затем на левой.

- Мальчик-пальчик,

Где ты был? *(надеваем кольцо Су-Джок на большой палец)*

- С этим братцем в лес ходил *(надеваем кольцо Су-Джок на указательный палец),*

-С этим братцем щи варил *(надеваем кольцо Су-Джок на средний палец),*

-С этим братцем кашу ел *(надеваем кольцо Су-Джок на безымянный палец),*

-С этим братцем песни пел *(надеваем кольцо Су-Джок на указательный палец).*

Использование массажного кольца при автоматизации звуков

Ребенок поочередно надевает массажное кольцо на каждый палец, одновременно проговаривая стихотворение.

• **Автоматизация поставленного звука Ш.**

На правой руке:

Этот малыш-Илюша *(на большой палец)*

Этот малыш-Ванюша, *(указательный)*

Этот малыш-Алеша, *(средний)*

Этот малыш-Антоша, *(безымянный)*

А меньшего малыша зовут Мишуткою друзья. *(мизинец)*

На левой руке:

Эта малышка-Танюша, *(на большой палец)*

Эта малышка-Ксюша, *(указательный)*

Эта малышка-Маша, *(средний)*

Эта малышка-Даша, *(безымянный)*

А меньшую зовут Наташа. *(мизинец)*

• **Автоматизация звука Р.**

Звук [Р] сложный, но приятный

Мы сейчас произнесем.

И как будто у машины

Мы моторчик заведем

«р-р-р-р-р-р-р-р-р-р».

Закрепим мы этот звук.

Нам поможет верный друг!

С колечками мы играем,

Звук [Р] в начале слова называем!

Дети по очереди называют слова, в которых звук [Р] стоит в начале слова. За каждое слово надевают колечко на палец.

С колечками играть продолжаем,

Звук[Р] в середине слова называем!

Дети по очереди называют слова, в которых звук [Р] стоит в середине слова. За каждое слово надевают колечко на палец.

Звук[Р] в конце слова называем!

Использование Су-Джок шаров при совершенствовании лексико-грамматических категорий.

• **Упражнение «Один-много».**

Учитель-логопед катит «чудо-шарик» по столу ребенку, называя предмет в единственном числе. Ребенок, поймав ладонью шарик, откатывает его назад, называя существительные во множественном числе.

Аналогично проводим упражнения *«Назови ласково»*, *«Скажи наоборот»*.

Использование шаров Су–Джок для развития памяти и внимания.

Дети выполняют инструкцию: надень колечко на мизинец правой руки, возьми шарик в правую руку и спрячь за спину и т.д.; ребенок закрывает глаза, взрослый надевает колечко на любой его палец, а тот должен назвать, на какой палец какой руки надето кольцо.

Использование шариков для звукового анализа слов.

Для характеристики звуков используются массажные шарики трех цветов: красный, синий, зеленый. По заданию логопеда ребенок показывает соответствующий обозначению звука шарик.

Использование шариков при совершенствовании навыков употребления предлогов.

«Ловко с шариком играем и предлоги называем».

На столе коробка, по инструкции логопеда ребенок кладет шарики соответственно: красный шарик - в коробку; синий – под коробку; зеленый – около коробки. Затем наоборот, ребенок должен описать действие взрослого.

Использование шарика Су-Джок в логопедической работе способствуют более интересному, разнообразному и эффективному проведению коррекционных занятий по развитию речи с детьми с ОВЗ.

Неоспоримыми достоинствами Су-Джок являются:

- Высокая эффективность – при правильном применении наступает выраженный эффект.
- Абсолютная безопасность – неправильное применение никогда не наносит вред – оно просто неэффективно.
- Универсальность – Су-Джок терапию могут использовать и педагоги в своей работе, и родители в домашних условиях.
- Простота применения – для получения результата можно проводить стимуляцию биологически активных точек с помощью шариков Су-Джок. Они свободно продаются в магазинах медицинской техники и не требуют больших затрат.

Систематическое использование Су-Джок способствует развитию мелкой моторики рук, которая оказывает благоприятное влияние на развитие речи. Также упражнения по тренировке движений пальцев рук при помощи Су-Джок шарика являются мощным средством стимулирования речевых зон коры головного мозга. У детей улучшаются внимание, память, слух, зрение и другие психические процессы. Их использование в сочетании с упражнениями по коррекции звукопроизношения и развитию лексико-грамматических категорий способствует повышению физической и умственной работоспособности детей, создает функциональную базу для сравнительно быстрого перехода на более высокий уровень двигательной активности мышц и возможность для оптимальной целенаправленной речевой работы с ребенком с ОВЗ, оказывая стимулирующее влияние на развитие речи, что позволяет значительно повысить эффективность коррекционно-логопедической деятельности.

Логопедическая работа с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения, в которой используются нетрадиционные средства обучения, становится динамичной, эмоциональной, приятной, неумтомительной и разнообразной, занятия становятся более интересными и увлекательными, содействуют созданию условий для речевого высказывания и восприятия, успешного освоения учебной программы.

Среда темной сенсорной комнаты в работе с детьми с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Сенсорное развитие направлено на формирование полноценного восприятия окружающей среды с помощью наполнения, обогащения чувственного опыта через целенаправленное, систематическое воздействие на органы чувств. Именно чувственный опыт является первичным способом познания человека и остается преобладающим на протяжении длительного времени. Работа с чувственным опытом является неотъемлемой частью нашей работы.

Кроме этого, среда темной сенсорной комнаты направлена на: развитие произвольности деятельности (компетенция управлять своим поведением), обучение эмоциональной выразительности деятельности, обогащение сенсорного опыта, расширение объема знаний обучающегося о предметах, объектах и явлениях окружающего мира, развитие внимания, памяти, мышления, речи как средства общения.

Оптимальное, комплексное воздействие на органы чувств, погружение в «мир сказки», которые создают уютную, безопасную, комфортную атмосферу – все это говорит о неповторимости, уникальности сенсорных комнат для детей с ОВЗ.

Сенсорная комната не может обойтись без специального оборудования. Условно его можно разделить на два функциональных блока: релаксационный и активационный.

Релаксационное оборудование – это различные мягкие покрытия, пуфики, подушечки, напольные и настенные маты, сухие бассейны, приборы, создающие рассеянный свет, подвешенные подвижные конструкции, игрушки и релаксационная музыка.

Активационное оборудование – это все оборудование со светотипическими звуковыми эффектами, сенсорные панели для рук и ног, массажные мячики и т.д.

Яркие световые эффекты привлекают, стимулируют и поддерживают внимание, создают атмосферу праздника. Применение оборудования направлено на стимуляцию исследовательского интереса и двигательной активности.

Все это необходимо для создания той атмосферы праздника, «мира сказки», о котором мы говорили ранее.

Также стоит отметить, что к сенсорному развитию относится такое направление работы, как сенсорная интеграция. Интеграция – это вид организации чего-либо. Интегрировать – значит собрать или организовать разные части в единое целое. Когда нечто интегрировано, его части работают слаженно, как одна система. Центральная нервная система, и особенно головной мозг, устроены так, что они могут организовывать бесчисленные кусочки сенсорной информации в целостную систему. Сенсорная интеграция представляет собой упорядочивание ощущений, которые потом будут как-либо использованы. Ощущения дают нам информацию о физическом состоянии нашего тела и окружающей среды.

Педагоги-психологи в своей работе по сенсорной интеграции используют «*Боксерский мешок*», не только для снятия эмоционального напряжения (агрессии), но также для детей, которым необходимо «насытить» свою проприоцептивную систему. Ребята толкают мешок и сталкиваются с ним, то есть как бы создают искусственную ситуацию столкновения, вместо того чтобы падать на пол, прыгать на мебель (диваны). При этом, дети учатся рассчитывать силу толчка, чтобы груша не ударила сильно, а только лишь создала ощущение, которое необходимо для ребенка. Также используется *утяжеленное одеяло* для детей, которым нравится давление на тело. Для детей с чувствительным слухом используются *шумопоглощающие наушники*. Эти средства необходимы для продуктивной работы, так как восстанавливают психоэмоциональное состояние ребенка. Для работы с детьми, у которых наблюдаются нарушения в проприоцептивной и вестибулярной системе, используется комплекс упражнений, при котором детям необходимо выполнять раскачивающиеся, крутящиеся упражнения. Необходимо помнить, что выполнение курса по сенсорной интеграции должен осуществлять квалифицированный специалист, поэтому мы берем в свою работу лишь некоторые упражнения, которые могут восстановить эмоциональное состояние и

снять нежелательные проявления поведения в конкретной ситуации занятий в темной сенсорной комнате.

У детей со сложной структурой дефекта, в основном, ведущим типом деятельности остается предметно-практическая деятельность, либо сюжетно-ролевая игра, поэтому занятия в сенсорной комнате, на которых педагоги-психологи организуют погружение в этот «мир сказки», чаще всего происходят в игровой форме.

Так, например, можно организовать занятие – «Путешествие в древний мир людей». Для этого нам необходимо следующее оборудование: музыкальные инструменты, настенный ковер «Зажги созвездие», светильник «Пламя», арома свечи, мягкие модули различной формы, сухой бассейн, мягкая игрушка медведя.

Рассказав детям небольшую предысторию о древних людях, их быте, можно включить «звездное небо», включить звуки леса, усадить ребят вокруг «костра», дав в руки разные инструменты и вместе с ними послушать, какие звуки окружали людей в прошлом. Также можно включить обонятельный анализатор с помощью арома свечей.

После этого можно включить в игру персонажа – злого медведя, от которого дети будут прятаться в «пещере» – сухом бассейне. После чего можно предложить им построить крепость из мягких модулей, в которую не сможет попасть ни один враг. При этом, строительство обязательно должно происходить в группе, а крепость строится общая, как результат работы, где дети, договорившись между собой, учатся взаимодействовать друг с другом.

Также можно поиграть с детьми в космонавтов, где космическим кораблем будет сухой бассейн, а полет в космос будет организован с помощью различных световых панелей и звукового сопровождения. Познакомив детей с понятием «космос», «космический корабль», можно отправиться с ними в целое путешествие по различным планетам и познакомиться с инопланетянами, которые будут просить о помощи, например, в изучении новых слов, игр, проведении целых опытов, в ходе которых на планете появятся новые цвета.

Кроме этого, дети очень любят игры по сказкам. Например, «Волк и семеро козлят». В этом случае ведущим-волком выступаем педагог, который разыгрывает сказку с детьми, которые сами выбирают, где будет находиться их «домик» - в бассейне, на мягком модуле или же в смастеренном ребенке домике из матов. Дети могут объединиться и победить волка, построить один нерушимый домик на всех, либо защищаться от него в своем домике – решать им самим.

Такие игры расширяют объем знаний детей о предметах, объектах и явлениях окружающего мира, развивают воображение, память, мышление, речь как средство общения, расширяют сенсорный опыт.

В любой игре важно, чтобы дети оставались в группе, поддерживая групповую работу, даже если им хочется добавить новое правило. Каждый ребенок имеет возможность привнести в игру что-то свое, но с соблюдением правил, которые устанавливает педагог, с учетом интересов других детей, которые занимаются вместе с ним, с учетом установленных временных рамок (таймер, либо звонок) – все это является неотъемлемой частью в формировании произвольности, которой часто не хватает детям с ОВЗ.

Через сюжетно-ролевую игру также можно работать и с эмоциональной выразительностью. Например, детям очень понравилось играть в «Бременских музыкантов», которые на протяжении всей истории могут радоваться, плакать, бояться, злиться и т.д. Каждый ребенок может выбрать себе персонажа по душе и с помощью мимики, пантомимики или слова выразить свою эмоцию. В качестве внешних средств целесообразно использовать карточки из набора «Азбука эмоций», с которыми дети могут работать как на первых этапах изучения эмоций, так и на последующих.

Как указано выше, у многих детей ведущим типом деятельности остается предметно-практическая деятельность. В этом случае на психологических занятиях активно используются различные ванночки для рук. К примеру, в большом контейнере с крупой можно организовать животное с большой пастью, которую ребенок может кормить из рук. В ванночке также можно прятать мелкие игрушки, разные геометрические фигурки, мелкий конструктор в группу и затем, например, предложить найти их и отсортировать по цвету.

Кроме этого, детям очень нравились различные игры с водой. Например, переливание воды из одной емкости в другую способствует формированию таких понятий, как: много, мало, пусто, что очень актуально для детей с тяжелыми нарушениями развития. Или, например, смешивание цветов подкрашенной водой. Помимо того, что дети закрепляли знания об основных цветах, они также видели, что, смешивая цвета, можно получить новый цвет.

Одним из интереснейших занятий было использование льда. При этом во внутрь льда необходимо было поместить какую-либо игрушку животного. На занятии же детям рассказывалась история о том, что животное попало в плен к злой королеве, которая спрятала его от друзей в своем королевстве льда, и теперь оно не может выбраться, однако мы можем его спасти. Для этого предлагалось взять теплую воду и пипеткой капать на лед и наблюдать, как лед постепенно тает, а животное освобождается из ловушки.

Таким образом, занятия в сенсорной комнате оказывают различное воздействие на психическое и эмоциональное состояние детей: как успокаивающее, расслабляющее, так и тонизирующее, стимулирующее, восстанавливающее. Поэтому сенсорная комната не только способствует достижению релаксации, но и позволяет активизировать различные функции центральной нервной системы, способствует развитию высших психических функций.

Гончарное дело как средство социализации обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Гончарная мастерская в школе – это островок спокойствия и бурной деятельности. Заходя в кабинет, оказываешься вдали от уроков, оценок и требований. Часто на занятии можно услышать музыку или отвлечься на интересное видео о выдающихся керамистах, новых материалах, способах работы и покраски глины.

В помещении гончарной мастерской размещены гончарные круги, общий стол на 6 человек стоит посередине кабинета. На столе находятся кисточки, стеки, петли и другие инструменты в специальных стаканах, а также изделия разной степени готовности, которые осматриваются после занятий и отправляются последующие этапы работы с ними.

Освоить изготовление изделий на круге непросто, но уже с первого года обучения ребята начинают пробовать себя в роли настоящего гончара и изучают этапность работы. Для удобства работы у круга есть две педали – газ и тормоз, расположенные по бокам. Поэтому основная задача – научиться владеть своими руками, чувствовать глину и изделие.

Адаптированная дополнительная общеобразовательная (общеразвивающая) программа «Гончарная мастерская» является модифицированной и составлена на основе дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Гончарное дело» М.А. Демидовой. Она рассчитана на три года, но, если по итогам года уровень освоения навыков и знаний низкий, мастер может оставить ученика на повторное изучение программы на следующий год. Это не значит, что будет повторение всего вновь. Останется та же структура, количество занятий и их продолжительность, но поменяется их преподнесение, формат и сами изделия, которые будут изготавливаться. Если же освоение материала произошло по плану – ученик переходит на следующий год обучения, предусмотренный программой.

Ежегодно программа дорабатывается и совершенствуется в соответствии с развитием керамического искусства в мире. Книги и видеоматериалы таких именитых керамистов, как Александр Бердин-Лазурский, Александр Поверин, Евгений Покидаев и других наших отечественных и зарубежных современников позволяют дополнять учебную программу и занятия.

В первый год дети занимаются по часу в неделю, это вводный год в гончарное искусство. Большое внимание уделяется мелкой моторике, различным техникам ручной лепки и изготовлению изделий разной направленности – это могут быть фигурки, посуда, персонажи сказок, предметы быта (вазы, подсвечники). При этом нет никаких ограничений по форме, размерам, цвету или стилю. Таким образом, к концу первого года многие дети уже знакомы с тремя техниками ручной лепки – пласта, жгута и кома. Пока очень поверхностно, но дети знают, что для долгой службы и яркого цвета глиняное изделие должно побывать в муфельной печи при высокой температуре. В этот же год ребята привыкают к структуре занятия – в непринужденной обстановке и расслабляющей атмосфере.

Печь, материалы и фартуки находятся в соседнем, техническом помещении. С ним более подробно ребята знакомятся на втором году обучения – помогают загружать/разгружать печь и готовят самостоятельно себе глину перед занятием. Здесь же располагаются раковины, тряпочки для уборки, глазури и ангобы для покраски, трафареты и вырубки для изготовления фигурных изделий.

Второй год обучения предполагает самостоятельность, инициативность, взаимопомощь, работу с гончарным кругом. Занятия проходят два раза в неделю, их длительность увеличена с одного часа в неделю до 4. Это обусловлено тем, что изделия становятся сложнее и для их правильного выполнения необходимо больше времени. К тому же, мы не разбиваем процесс создания изделия на несколько занятий, что гораздо лучше позволяет соблюдать технологию изготовления. В этот год все меньше доработки изделий производит мастер. Дети стараются меньше допускать ошибок или же обращаются за советом или помощью. По окончанию второго года обучения ребята знают и самостоятельно

применяют техники ручной лепки, знают, как работать за кругом и каким видом краски покрыть изделие, чтобы добиться желаемого результата.

Самый сложный и интересный третий год обучения. Занятия также, как и во второй год, проходят 2 раза в неделю по 2 часа. Многие ребята выбирают работу за кругом и оттачивают мастерство. Следя за именитыми гончарами, вдохновляясь их примером, дети предлагают к изготовлению более сложные формы и необычные изделия, как по применению, так и по виду. Например, в этом году у нас были необычные сахарницы в виде покемона и лотоса, а еще был изготовлен первый чайник с минимальной помощью мастера.

Важно отметить, что большое разнообразие материалов, глины и красок для покрытия изделий. Вначале занятий необходимо грамотно сформировать группы – индивидуальные, парные, групповые по 4 или 6 человек.

В сентябре стоит задача собрать группы так, чтобы все могли себя проявить, чтобы не было конфликтных ситуаций, чтобы группы соответствовали требованиям безопасности. При этом необходимо стремиться к двум основным моментам: потребности и комфорт ребенка, групповая форма работы, а не индивидуальные занятия. Зачастую, в начале года на первые 2-3 занятия дети приходят по одному, чтобы познакомиться с кабинетом, глиной и обстановкой, а позже распределяются в группы. В большинстве случаев групповая работа оказывается эффективнее, чем индивидуальная. Например, многие дети с РАС или эпилепсией подбираются в группы, где занимаются по 4-6 человек с различными другими особенностями и нарушениями.

В большинстве случаев ребята приходят на занятия в мастерской после уроков и, как правило, уставшие, поэтому каждые 15-20 минут мы делаем перерывы – разговариваем на отвлеченные темы, делаем упражнения для рук или проводим физкультминутки.

Смело можно сказать, что работа с глиной подойдет почти всем, исключение составят те дети, которым не интересен этот вид декоративно-прикладного искусства, или же те, кому она не подходит по медицинским показаниям. Так, к нам на занятия приходят дети, которые плохо двигаются, у кого слабо работает одна рука, кто не говорит или очень быстро забывает информацию. Условно ребят, которые приходят на занятия, можно поделить на тех, у кого имеется какая-либо физическая особенность развития, тех, кто имеет органические нарушения коры головного мозга и нарушения ЦНС и тех, у кого нестабильное эмоциональное состояние.

Работа с глиной почти всегда предполагает запланированную импровизацию, ведь никто не может предсказать настроение ребенка после учебного дня. Поэтому работа с глиной используется не в совсем стандартном ключе, не только в обучающем русле, но и как средство расслабления, сосредоточения, релаксации нервной системы. Рассмотрим несколько примеров.

После больничного вышел ребенок с нестабильным эмоциональным состоянием – он беспокойно ходил по кабинету, периодически выкрикивая фразы, стучал по парте и стульям, громко смеялся и уворачивался от возможности усадить его за работу. В обычные дни на занятиях было достаточно каждые 10 минут делать перерывы на физкультминутки, небольшие задания на счет или игру. Но после продолжительного отсутствия, ребенка было невозможно усадить или отвлечь на другую деятельность. Педагоги разложили на полу рабочие планшеты, обтянутые тканью, и стали отрывать комочки глины и бросать, как снаряды. Ребенок с азартом присоединился к разбрасыванию глины. Буквально 15 минут хватило на то, чтобы он сбросил напряжение и был готов к выполнению несложных заданий. Собранные планшеты скребками очищали от глины, а затем из части собранных кусочков скатали шарики и сделали гусеницу – выход простой и абсолютно не требующий глубокого погружения в процесс. Как итог – эмоциональное состояние стабилизировалось, мы поработали с мелкой моторикой, а у ребенка по окончании занятия получилась поделка.

Другой пример: у одного из ребят прогрессирующая мышечная дистрофия с сопутствующим отставанием в развитии. Занятия проходят очень активно – лепим сидя, стоя, прыгая, полулежа. Тут необходимо предлагать различные варианты работы, что также дает возможность стянутому телу ребенка привыкнуть к необычному занятию. Например, для работы за гончарным кругом мы используем подушечку для того, чтобы было удобно

дотянуться до рабочего пространства. В первый месяц занятия длились всего 10-15 минут, и на них мы выполняли несложные элементы – катали кружочки и собирали из них гусениц, раскатывали колбаски и делали улиточек. Ребенок легко занимается на протяжении всего положенного времени: он может усидеть больше 20 минут и делает достаточно сложные для себя изделия. Занятия в этом учебном году проходили в индивидуальном формате, в планах на следующий год определить ребенка в группу. Некоторые элементы мы лепим «рука в руке», некоторые он делает самостоятельно, а когда переходим к покраске – выполняет ее полностью сам. Это огромные результаты за всего лишь один год занятий.

Нельзя не отметить особенности работы с детьми с РАС, ведь это одни из самых интересных учеников, которые мотивируют развиваться и самого мастера. Например, есть прекрасный ученик-подросток с РАС, который посещает уроки в составе класса и приходит на кружок в группу из 6 человек. Он очень спокойный, слегка заторможенный и пугается резких звуков. Чуть больше времени, чем остальным, ему требуется для того, чтобы вникнуть в работу, новые действия требуют выполнения «рука в руке», либо под более тщательным направляющим контролем. Он отлично принимает помощь, но не просит, а ждет, когда подойдет мастер или другие ученики предложат ее. Мальчик попробовал различные варианты работы с глиной и очень полюбил ручную лепку. Гончарный круг, в силу сопутствующего шума мотора и сложности работы на нем, заставляет ребенка нервничать, путаться и дергаться. За год, пока другие ученики из группы работали на круге, мальчик привык к шуму и практически его не замечает, пока работает за столом. Данное занятие требует большой концентрации внимания и аккуратности.

Приведем еще один пример, подчеркивающий необходимость индивидуального подхода в работе с детьми с ОВЗ. На одном из занятий обучающейся с эпилепсией от очень бурной реакции стало плохо. Ребенка отвели от остальной группы в класс, где она быстро пришла в себя, но данное занятие пришлось пропустить. В подобные моменты важно уметь заметить начало реакции и переключить внимание на что-либо другое, что вызовет более спокойное поведение. Поэтому работу на гончарном круге с этой девочкой мы пробовали с особой осторожностью – крутящийся элемент, циклические движения и довольно сложная информация для глаз и мозга могли спровоцировать нежелательную реакцию организма. Так как занятия на первом году обучения по программе предполагают развитие ощущений, мелкой моторики и изучения видов работы с глиной, то и выполнять какие-либо упражнения на гончарном круге нет необходимости. Мы сосредоточились на руках и пробовали крутить с закрытыми глазами, одной рукой, одним пальцем, рисуя узоры на размазанной по кругу глине – все это не давало сильного напряжения и позволяло оперативно отслеживать реакцию организма девочки. Занятия за кругом в таком формате отлично подошли ученице, и пока к более сложным мы не переходили. Ручная лепка и покраска не вызывала абсолютно никаких негативных реакций, потому весь процесс обучения был исключительно положительный. Главная сложность – поддержание спокойных реакций и поведения всей группы на занятиях.

Кроме того, одна из первых сложностей, с которой можно столкнуться – брезгливость, неприятные ощущения от глины, сухость рук. Некоторым деткам требуется больше времени, чтобы привыкнуть, некоторым нестерпимо неприятно, поэтому в некоторых случаях занятия прекращаются, или предлагаются альтернативы (например, перчатки или другой вид глины). Еще одной сложностью в адаптационный период на занятиях является загрязнение кабинета, поскольку на привыкание к правилам в кабинете обучающимся требуется время.

Школа работает с обучающимися с умственной отсталостью разной степени. Наибольшие трудности возникают в первые полгода занятий, в адаптационный период, поскольку каждый ребенок имеет психофизические особенности, которые необходимо учитывать при организации работы, подборе педагогических средств для достижения цели.

Для эффективной работы важно, чтобы все мероприятия по адаптации целей программы для каждого конкретного обучающегося в начале учебного года были реализованы, грамотно преподнесены и разъяснены каждому обучающемуся все правила, эффективно сформированы группы.

Организация внеурочной деятельности в рамках спортивно-оздоровительного направления: отработка правил и элементов игры «Хоккей на полу» с обучающимися РАС

Одной из приоритетных задач обучения детей с РАС является создание условий для успешной социализации. Однако, как следует из данных многочисленных исследований, для данной группы обучающихся характерна низкая двигательная активность и общее моторное недоразвитие. Регулярные занятия физической культурой и спортом оказывают положительное влияние как на физическое здоровье, так и на развитие интеллекта и социальную адаптацию данной категории обучающихся: например, на спортивных занятиях обучающиеся не только развиваются физически, но учатся командному взаимодействию, эмпатии, толерантности, уважению, взаимопомощи и взаимовыручке. Это навыки, без которых сложно представить себе успешного современного человека.

На этих занятиях они не только приобретают новых друзей и выстраивают комплексные социальные взаимоотношения, но и приобщаются к ценностям здорового образа жизни, у обучающихся с РАС формируются мотивы и потребности в бережном отношении к собственному здоровью, создаются условия для сохранения и укрепления здоровья. Реализация данной задачи осуществляется как на уроках физической культуры, так и в рамках спортивно-оздоровительного направления внеурочных занятий «Хоккей на полу», начиная с 13-ти лет.

Занятия «Хоккей на полу» – один из наиболее массовых видов спорта, входящий в Специальную Олимпиаду России и в Специальную Олимпиаду ХМАО – Югры. Также на базе нашей школы ежегодно проходит «Общешкольная спартакиада обучающихся».

Социализация обучающихся с РАС на занятиях «Хоккей на полу» способствует не только физическому развитию, но и развитию способности к подражанию, стимулируя к выполнению различных заданий, воспитывая коммуникативные навыки и способность к взаимодействию внутри коллектива.

Занятия являются общедоступными благодаря разнообразию видов упражнений и движений, большому количеству легко дозируемых упражнений, которыми можно заниматься в любое время года.

Поэтому основными целями на занятиях хоккея на полу являются:

- 1) развитие имитационных способностей (умения подражать);
- 2) стимулирование к выполнению инструкций;
- 3) формирование навыков произвольной организации движений (в пространстве собственного тела, во внешнем пространственном поле);
- 4) воспитание коммуникативных функций и способности взаимодействовать в коллективе.

Двигательная сфера обучающихся с РАС характеризуется наличием стереотипных движений, трудностями формирования предметных действий и бытовых навыков, нарушениями мелкой и крупной моторики. Обучающимся с РАС свойственны, в частности, нарушения в основных движениях: тяжелая, порывистая походка, импульсивный бег с искаженным ритмом, лишние движения руками или нелепо расставленные руки, не принимающие участия в процессе двигательной деятельности, одноопорное отталкивание при прыжке с двух ног и т.д.

При обучении техническим приемам на занятиях «Хоккей на полу» с обучающимися с РАС необходимо соблюдение ряда условий:

1. Первое время просто перемещаться вместе с ребенком, рядом с ним, комментируя все его движения и действия. С некоторыми обучающимися долгое время приходится избегать контакта глазами и/или передвигаться молча, а комментарии подключать постепенно несколько позже.

2. Широко использовать метод пассивных движений. Если контакт с обучающимся с РАС уже налажен и достаточно устойчив, то можно переходить непосредственно к

взаимодействию с его телом. Сначала использовать тот способ взаимодействия с телом, который обучающийся допускает. Если обучающийся демонстрирует страх перед телесным контактом или отвергает его, а любая попытка принудить его к этому влечет за собой проявление тревоги и агрессии, то можно помогать ребенку выполнять упражнения, стоя за спиной.

3. В дальнейшем при выполнении упражнений или двигательных заданий необходимо широко использовать метод пассивных движений, постоянно помогать ребенку и стимулировать целенаправленную деятельность (поскольку обучающиеся с РАС не умеют подражать и даже затрудняются принять нужную позу для выполнения упражнения).

4. Стремиться соблюдать относительное единообразие деятельности. Для обучающихся с РАС, особенно на стадии формирования нового стереотипа двигательной деятельности, не нужно пытаться ее разнообразить. Внимание обучающегося на новой деятельности, как правило, удерживается недолго. Если ему понравилось какое-то упражнение или двигательное задание, то его можно чередовать с другими заданиями и игровыми моментами, а на последующих занятиях лучше начинать опять с этого задания, мотивируя тем самым обучающегося с РАС к деятельности и поддерживая интерес к занятиям.

5. На этапе ознакомления учеников с РАС с новой деятельностью «Хоккей на полу» с 13-ти лет, мы стимулируем их обращать внимание на педагога и выполнять инструкции по образцу: «Посмотри на меня», «Делай, как я». Это условие можно выполнять тогда, когда сформирован телесный контакт с педагогом по физической культуре в новой ситуации для обучающихся с РАС и появились предпосылки глазного контакта. Затем инструкция повторяется и учитель помогает имитировать правильное движение, если обучающийся с РАС не выполняет его самостоятельно (проводит ребенка по движению, задает правильную амплитуду, темп и ритм). Важно помнить, что помощь со стороны взрослого нужно постепенно уменьшать, чтобы обучающийся со временем самостоятельно смог выполнить данное упражнение.

6. Использовать простые, элементарные упражнения, которые создают у обучающихся с РАС ситуацию успеха.

7. Для полноценного формирования двигательного акта, т.е. не только моторного, но и ориентировочного компонента, следует стимулировать обучающегося с РАС выполнять действия сознательно, а не автоматически – учить их называть выполняемые движения, рассказывать о движениях, о том, с какой целью, как и в какой последовательности выполняются разнообразные двигательные действия (при этом важно использовать пошаговую инструкцию).

В процессе занятий «Хоккей на полу» с обучающимися с РАС необходимо соблюдать определенные правила:

1. Предъявлять новый материал в соответствии с индивидуальными особенностями восприятия обучающегося с РАС (выполнение упражнений с помощью взрослого, подражая взрослому, по инструкции и показу).

2. Соблюдать правило «от взрослого к ребенку»: учитель выполняет движение вместе с обучающимся, комментируя каждое пассивное или активное движение, давая, таким образом, ему почувствовать, как нужно правильно выполнять движение и какое именно движение выполняется в данный момент.

3. Соблюдать правило «от простого к сложному»: начинать с простых движений в пространстве тела, постепенно переходить к движениям внешнего пространственного поля (различные виды перемещений), таким образом, постепенно усложняя двигательный репертуар и добиваясь автоматизации базовых движений.

Отметим, что при работе с детьми с РАС старшего возраста, например, с 15-ти лет, в своей работе мы уделяем внимание не столько адаптации учебного материала, сколько процессам командообразования, групповой работы среди детей с РАС, в соответствии с их способностями и потребностями. Для подростков с РАС в этом возрасте становится важным и значимым общение со сверстниками. Но их формы взаимодействия с обществом весьма ограничены. Поэтому мы на своих занятиях организуем спортивную деятельность, на которой

стараясь прививать подросткам с РАС чувство сплоченности, коллективизма и работы в команде.

Приобретенные умения и навыки подростками РАС могут в дальнейшем закрепляться и развиваться на внутришкольных спартакиадах, которые систематически проводятся в школе.

Таким образом, занятия «Хоккей на полу» создают благоприятные условия для оказания поддержки и взаимопомощи друг другу. «Хоккей на полу» помогает не только разнообразить их повседневный репертуар поведения, но и приобщить обучающихся с РАС к ценностям здорового образа жизни.

Использование метода социальных историй в психолого-педагогической работе с детьми с РАС

Подготовительный этап

1. Прежде чем приступить к составлению социальной истории для ребёнка с РАС, необходимо проанализировать проблемное поведение и выявить причины его возникновения. (например: проблемное поведение (обучающийся кидает стаканы) возникает утром, в столовой. Другие люди в ситуации не задействованы. Все действия происходят интенсивно: ребенок берет стакан, держит несколько секунд и сразу бросает на пол. После этого улыбается и просит другой).

2. Затем следует определить альтернативное (социально-приемлемое) поведение для данной ситуации, для этого рекомендуется ответить на следующие вопросы: 1) о чём будет социальная история; 2) кто её участники; 3) кем (родители, педагоги) и в какой ситуации (дом, школа) будет проводиться работа с социальной историей; 4) что конкретно ребёнок должен делать (например: социальная история будет про то, что подобное поведение расстраивает родителей, они вынуждены платить деньги за стаканы и лишать ребенка поощрений. Работа с социальной историей проводится педагогами (в школе) и родителями (дома).

3. Далее производится сбор информации о сильных сторонах ребёнка: способность понимать язык, читать, понимать изображения (фотографии, картинки, символы), понимать метафоры.

Таким образом, результатом этого этапа является: выявление проблемного поведения, определение социально приемлемого поведения и сильных сторон ребенка.

Этап составления социальной истории

1. Социальная история составляется персонально для каждого ребёнка с учётом особенностей его проблемного поведения. Одна социальная история = одному нежелательному поведению.

2. Если ребёнок с аутистическими нарушениями имеет достаточный уровень развития когнитивных способностей для обсуждения с ним тех областей поведения, в которых он испытывает трудности, то стоит подключать его к созданию персональных социальных историй. В других случаях альтернативное поведение, описываемое в социальной истории, определяет сам педагог или психолог на основе долговременного наблюдения за поведением ребёнка и беседы с лицами из его ближайшего окружения.

3. Обычно социальные истории включают в себя 5-7 предложений, пошагово раскрывающих альтернативу проблемному поведению. Любая социальная история состоит из комбинации четырёх типов предложений: описывающих, анализирующих, направляющих и контролирующих.

- Описывающие предложения содержат сведения о различных ситуациях и условиях общения, людях и их действиях. В них содержатся ответы на вопросы: где ситуация происходит, кто принимает в ней участие, что делают участники (например: каждое утро я хожу в столовую на завтрак. По пути в столовую я встречаю других учеников. Другие ученики могут быть громкими и случайно меня тронуть).

- Анализирующие предложения дают информацию о мыслях, желаниях, чувствах и настроении других людей (например: другие ученики могут злиться, если я иду медленно или кричу на перемене).

- Направляющие предложения называют адекватный способ поведения в конкретной ситуации (например: на перемене я буду вести себя тихо).

- Контролирующие предложения помогают вспомнить похожую ситуацию для того, чтобы лучше разобраться в сложившейся ситуации, опираются на умения устанавливать аналогии и выстраивать ассоциации (например: когда кто-то меня трогает, я вспоминаю кота Леопольда, который никогда не кричал на мышей, когда они его злили. Кот Леопольд добрый. Я хочу быть как он).

4. При составлении социальной истории необходимо придерживаться следующего соотношения: 3–5 описывающих и анализирующих предложений на 1 направляющее. Предложения контролирующего типа включаются не в каждую социальную историю, поскольку применяются только для детей, имеющих достаточный уровень развития интеллекта и речи.

5. Текст социальной истории пишется от первого лица в настоящем или будущем времени. В тексте социальной истории содержится преимущественно позитивная лексика. Если необходимо сослаться на негативное поведение, оно описывается в третьем лице. Например: «Иногда дети говорят друг другу что-то обидное. Так делать неправильно».

6. При создании социальной истории следует использовать лексику, понятную ребёнку.



7. Социальную историю можно оформить в виде книги. На одной странице размещается максимум 3 предложения. Для лучшего понимания текст иллюстрируется фотографиями (картинками или символами). Иллюстрации могут подбираться или выполняться ребёнком, которому адресована социальная история.



8. Составленную историю читают вслух педагог, родители или ребёнок каждый день до наступления ситуации, которая в ней описывается. Например, если речь идёт о поведении на игровой площадке, история прочитывается перед тем, как туда идти.

9. Эффективность социальной истории необходимо постоянно отслеживать, наблюдая за изменением проблемного поведения. Если в течение двух недель в поведении ребёнка не наступает никаких изменений, необходимо переработать содержание истории. Если поведение стабилизируется, данную историю постепенно убирают из его жизни (например: сначала читают 4-6 раз в день, затем 3 раза в день, далее- по необходимости). Если социальная история вызывает у ребёнка негативные чувства, отстранённость или защитные реакции, её следует изменить или исключить. Она не должна создавать новую проблему в поведении.

10. Метод социальных историй применяется в разных вариантах: социальные истории могут читаться вслух педагогом или психологом, могут быть представлены в виде написанного текста с опорой на картинки, в виде аудио или видеозаписи, а также посредством компьютерных программ.

Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод, что социальная история эффективна, если:

1. Составляется персонально для каждого ребенка, учитывая его психологические и физические особенности.
2. Социальная история раскрывает проблемную ситуацию и прописывает альтернативное поведение ребенка с помощью определенных типов предложений (описывающих, анализирующих, направляющих и контролирующих).
3. Текст социальной истории пишется понятными для ребенка фразами, от первого лица в настоящем или будущем времени.
4. Социальная история иллюстрируется картинками или фотографиями.
5. Социальную историю читают до наступления ситуации, которая в ней описывается.
6. Социальная история систематически модифицируется, если вызывает у ребенка негативные чувства, создает новую проблемную ситуацию, не дает необходимого результата.

Авторы-составители:

Городицкая В.С., начальник отдела психолого-педагогической помощи регионального центра психолого-педагогической помощи и сопровождения АУ «Институт развития образования», педагогический коллектив казенного общеобразовательного учреждения ХМАО – Югры «Сургутская школа с профессиональной подготовкой для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (заместитель директора по учебно-методической работе Григорьева С.В.; учителя – Максимова О.В., Бабенцева Т.Н., Бирюкова Н.А., Мулеева И.М., Гарифуллина А.М., Носкова Л.В., Борисова Г.В., Бердникова Э.А., Цыганкова А.Ю., Туйгунова Н.Р., Алексеева С.Г., Евдокимов А.С., Дмитриев Э.С., Бандура М.С., Писановская И.В., Смирнова В.В., Смирнова Л.А.; учителя-дефектологи – Субхангулова А.Н., Ямалетдинова Л.Ф., Юровских М.В.; учителя-логопеды – Филоненко С.Г., Стрижак А.А., Грибанова Т.Е.; педагоги-психологи – Вакилова Ю.Ю., Кузнецова Е.В., Черных Е.А., Шумская А.Ю.; педагог дополнительного образования: Яковлева Т.А.)

Под общей редакцией

Журавлевой И.А., заведующего центром психолого-педагогической помощи и сопровождения АУ «Институт развития образования», кандидата педагогических наук

Методические рекомендации по внедрению и использованию успешных практик создания специальных условий получения качественного образования детьми с ограниченными возможностями, детьми-инвалидами

Методические рекомендации

Оригинал-макет изготовлен

методическим отделом АУ «Институт развития образования»

Формат 60*84/16. Гарнитура Times New Roman.
Заказ № 787. Усл.п.л. 8,9. Электронное издание.

АУ «Институт развития образования»

628011, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра,
г. Ханты-Мансийск, ул. Чехова, 12 А