



**РЕАЛИЗАЦИЯ ФГОС НОО  
ДЛЯ ДЕТЕЙ  
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ  
ЗДОРОВЬЯ**

**СБОРНИК МЕТОДИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ**

г. Челябинск,  
2020 г.

Муниципальное бюджетное учреждение  
дополнительного профессионального образования  
«**Центр развития образования города Челябинска**»

**Реализация ФГОС НОО  
для детей с ограниченными возможностями здоровья**

*Сборник методических материалов*

Челябинск  
2020

**УДК 376.3**  
**ББК 74.66**

*Рецензент*

Резникова Е. В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик, факультета инклюзивного и коррекционного образования ФГБОУ ВПО «Южно-уральский государственный гуманитарно-педагогический университет.

К 88

**«Реализация ФГОС НОО для детей с ограниченными возможностями здоровья».** Сборник методических материалов / Под редакцией Меренковой В. В., Будниковой Е. С., Колотиловой У. В., Корзун Ж. А., Кузьминых А. Н., Потаповой А. А. Третьяковой Н. Ю., Чепышко О. В., Яцук Т. А. – Челябинск: МБУ ДПО ЦРО, 2020. – 104 с.

В настоящем пособии «Реализация ФГОС НОО для детей с ограниченными возможностями здоровья. Сборник методических материалов» представлены практические материалы по результатам деятельности специалистов городского методического объединения специалистов специального и инклюзивного образования г. Челябинска в 2019/2020 учебном году. Затрагиваются вопросы преемственности всех ступеней образования детей с ограниченными возможностями здоровья, раскрываются преимущества современных образовательных технологий, используемых специалистами на коррекционно-развивающих занятиях, представлен успешный опыт формирования жизненных компетенций у детей с особыми образовательными потребностями на занятиях учителя-логопеда, учителя-дефектолога.

Сборник материалов предназначен для специалистов специального и инклюзивного образования, учителей-логопедов, учителей-дефектологов образовательных организаций, слушателей курсов повышения квалификации.

**УДК 376.3**  
**ББК 74.66**

## Содержание

|   |           |
|---|-----------|
| ВВЕДЕНИЕ .....  | 6         |
| <b>РАЗДЕЛ I.</b>  |           |
| <b>ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ<br/>НА РАЗЛИЧНЫХ УРОВНЯХ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ<br/>ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ<br/>ЗДОРОВЬЯ .....</b>  | <b>7</b>  |
| <i>Исрафилова Л. М.</i>   |           |
| Единые подходы в технологиях обучения и мониторинге образовательных результатов воспитанников ДОО и обучающихся НОО с ОВЗ .....   | 7         |
| <i>Коробинцева М. С.</i>  |           |
| Взаимодействие методических объединений специалистов специального и инклюзивного образования ДОО и ОО как эффективный инструмент реализации преемственности в получении качественного образования обучающихся с ОВЗ ..... | 13        |
| <i>Меренкова В. В.</i>  |           |
| Особенности работы учителя-дефектолога психолого-педагогического консилиума (ППК) .....   | 16        |
| <i>Мирзоева Н. М.</i>   |           |
| Обеспечение преемственности в обучении и воспитании детей с ОВЗ НОО и ООО посредством групповой формы организации взаимодействия детей с ЗПР на занятии учителя-дефектолога .....   | 18        |
| <i>Шефер И. В.</i>  |           |
| Комплексное психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ на этапе НОО в периоды повышенных стрессогенных ситуаций (логопедический аспект) .....   | 21        |
| <b>РАЗДЕЛ II.</b>   |           |
| <b>ПРЕДСТАВЛЕНИЕ КОМПОНЕНТА ЖИЗНЕННОЙ<br/>КОМПЕТЕНЦИИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОМ<br/>СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ МЛАДШЕГО<br/>ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....</b>  | <b>27</b> |
| <i>Гордова Е. Н.</i>  |           |
| Формирование жизненных компетенций у детей с ОВЗ посредством использования кейс-иллюстрации .....   | 27        |
| <i>Дроздова А. П.</i>   |           |
| Формирование жизненных компетенций у детей с нарушением зрения на занятиях социально-бытового и пространственного ориентирования .....  | 30        |
| <i>Новоселова Н. В.</i>   |           |
| Использование игровых и компьютерных технологий при формировании жизненных компетенций на логопедических занятиях у обучающихся с ОВЗ .....   | 38        |

|   |           |
|---|-----------|
| <i>Струнина Н. В.</i>   |           |
| Основные аспекты логопедической работы по формированию коммуникативной компетенции у обучающихся с ОВЗ .....                            | 42        |
| <i>Чепышко О. В.</i>  |           |
| Направления коррекционной работы при формировании сферы жизненных компетенций у обучающихся с ОВЗ .....                                 | 45        |
| <b>РАЗДЕЛ III.</b>  |           |
| <b>СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ (ИГРОВЫЕ) ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА .....</b>                 | <b>51</b> |
| <i>Алабугина А. В.</i>  |           |
| Коррекционная работа по развитию внимания и памяти у школьников с нарушением интеллекта .....   | 51        |
| <i>Бакушкина И. А., Синицина Ю. С.</i>  |           |
| Развитие мышления младших школьников с задержкой психического развития посредством интерактивных игр и упражнений .....                 | 54        |
| <i>Белочкина Е. А.</i>  |           |
| Использование игровых технологий в коррекции нарушений чтения у обучающихся с ОВЗ (ЗПР) .....   | 59        |
| <i>Бесчастнова Т. А.</i>  |           |
| Развитие «природной грамотности» у обучающихся начальной школы .....  | 63        |
| <i>Болбат Е. В.</i>   |           |
| Игровой подход в коррекции дисграфии .....  | 67        |
| <i>Голитейн Р. С.</i>   |           |
| Внеурочная деятельность в рамках реализации ФГОС для детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития .....                       | 71        |
| <i>Ермоленко Е. Н.</i>  |           |
| Использование техники стринг-арт для формирования сенсомоторных навыков у младших школьников со сложным дефектом .....                  | 74        |
| <i>Качко Е. Н.</i>  |           |
| Игровые технологии как эффективное средство формирования навыка чтения у обучающихся младшего школьного возраста с ОВЗ .....            | 77        |
| <i>Кузьмина И. И.</i>   |           |
| Использование интерактивных обучающих сайтов в работе с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями при дистанционном обучении ..... | 83        |
| <i>Кузьминых А. Н.</i>  |           |
| Использование элементов рукоделия как средство развития мелкой моторики в логопедическом сопровождении детей с ООП ....                 | 86        |

|  |    |
|--|----|
| <i>Рощупкина И. П.</i><br>Применение настольных игр в работе учителя-логопеда на ступени начального основного общего образования .....                               | 89 |
| <i>Седова Т. А.</i><br>Использование элементов экспериментально-исследовательской деятельности на логопедических занятиях с обучающимися с ОВЗ в первом классе ..... | 92 |
| <i>Чернякова Т. Г.</i><br>Использование дидактических игр с камешками Марблс в работе учителя-логопеда .....   | 95 |
| <i>Воробьева О. И.</i><br>Формирование коммуникативных жизненных компетенций у детей с интеллектуальными нарушениями посредством сказки.....                         | 99 |

## ВВЕДЕНИЕ

Профессиональная деятельность учителей-логопедов, учителей-дефектологов городского методического объединения специалистов специального и инклюзивного образования г. Челябинска выстраивается с учетом современных требований к обучению и воспитанию обучающихся с особыми образовательными потребностями. В этой связи, одним из ключевых ориентиров для обеспечения качественного, личностно-ориентированного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья является «Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г.» (далее Концепция 2030). Этот документ, созданный специалистами отечественной научной школы, основанный на результатах современных исследований в области специальной психологии и коррекционной педагогики, а также данных междисциплинарных исследований о специфике современного детства определил стратегические направления повышения профессиональной компетенции специалистов специального и инклюзивного образования в 2019/2020 уч. г.:

- организация преемственности на различных уровнях обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья;
- представление компонента жизненной компетенции в логопедическом сопровождении детей с ОВЗ;
- современные педагогические (игровые) технологии как инструмент совершенствования образовательного процесса.

В течение 2019/2020 уч. г. специалисты ГМО СЮ планомерно погружались в изучение вышеназванных вопросов. Итогом их научно-методических и практических изысканий стали практико-ориентированные мероприятия (мастер-классы, открытые занятия, семинары-практикумы, круглые столы) для родителей обучающихся, учителей-логопедов, учителей-дефектологов, классных руководителей и учителей начальных классов. Все проведенные практические мероприятия получили массу положительных откликов от их участников. В статьях, составляющих предлагаемый сборник, нашли свое отражение практические аспекты внедрения современных инклюзивных технологий психолого-педагогического сопровождения детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в различных образовательных организациях г. Челябинска.

Сборник адресован учителям-логопедам, учителям-дефектологам, специалистам психолого-педагогических консилиумов общеобразовательных организаций, педагогам, реализующим инклюзивное образование и сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов.

**РАЗДЕЛ I.**  
**ПРЕДСТАВЛЕНИЕ КОМПОНЕНТА ЖИЗНЕННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**  
**В ЛОГОПЕДИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ**  
**МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Исрафилова Л. М.*  
*МБУ «ЦППМСП Калининского района г. Челябинска»*

**Единые подходы в технологиях обучения и мониторинге**  
**образовательных результатов воспитанников**  
**дошкольных образовательных организаций и обучающихся**  
**начального общего образования**  
**с ограниченными возможностями здоровья**

*Аннотация. В статье рассматриваются проблемы преемственности в работе педагогов дошкольного и начального общего образования. Проводится поиск точек соприкосновения федерального государственного стандарта дошкольного образования и федерального государственного стандарта начального общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья.*

Вопросы преемственности в образовании были актуальны всегда. Актуальны они и сегодня. Особенно в условиях введения новых Федеральных государственных образовательных стандартов: федеральный государственный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО), Федеральный государственный стандарт начального общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО ОВЗ).

Чтобы понять, как осуществлять преемственность дошкольного и школьного образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) выясним типичные ошибки в работе специалистов дошкольных образовательных организаций (ДОО) и муниципальных образовательных организаций (МОУ), которые приводят к нарушению преемственности в работе

У специалистов ДОО отмечается:

- перенасыщение программ, часто дублирование школьного материала, преждевременное формирование ряда учебных навыков (беглое чтение, письмо рукописным шрифтом);
- увлечение формированием академических компетенций (достижения предметных результатов), а не жизненных (обучения средствам и способам решения житейских задач);
- преобладание вербальных методов обучения;
- недооценивание значения игровой деятельности, вытеснение игры занятиями, которые становятся преобладающей формой обучения и воспитания;
- преобладание развлекательной игры, а не познавательной;
- увлечение большими по объему домашними заданиями;
- уделение недостаточного внимания формированию связной монологической речи (а это основа самостоятельного письма);

– чрезмерное увлечение большим количеством мнестических опор: наглядных схем, шаблонов общего хода выполнения заданий;

– планирование и оценка узкопредметных результатов освоения коррекционной программы (логопеды: звукопроизношение, словарный запас и т. д.), а не проявления инициативы.

Специалистами МОУ:

– дублируется программный материал дошкольной группы для детей с ОВЗ, не учитываются индивидуальные достижения обучающихся (педагоги не продолжают работу, а начинают с нуля);

– игнорируется игра, или значительно уменьшается ее доля (не осуществляется постепенный переход от ведущей деятельности дошкольников – игры к ведущей деятельности школьного возраста – учебной деятельности);

– отмечается неоправданный рост требований к поступающим в школу;

– осуществляется планирование и оценка узкопредметных результатов освоения коррекционной программы (учителя-логопеды: звукопроизношение, словарный запас и т. д.), а не универсальных учебных действий (УУД), поэтому планирование УУД носит стихийный характер.

Все это приводит к переутомлению и к перегрузкам, отрицательно сказывается на здоровье детей, провоцирует неврозы и другие нежелательные явления при переходе к школьному образованию. Нарушает преемственность!

Каковы же возможные решения данной проблемы?

Анализируя ФГОС ДОО и ФГОС НОО ОВЗ, мы находим согласованность целей, задач, структурных компонентов основных образовательных программ дошкольного и НОО ОВЗ, содержания образовательных областей в дошкольном образовании и предметных областей в начальном общем образовании ОВЗ, требованиях к результатам образования.

Преемственность в рамках образовательных программ различных уровней осуществляется в различных видах:

1. Целевая – согласованность целей и задач воспитания и обучения на отдельных ступенях развития.

2. Содержательная – обеспечение «сквозных» линий в содержании, повторении, пропедевтика, разработка единых курсов изучения отдельных программ. Создание на каждом этапе базы для последующего изучения учебного материала на более высоком уровне за счет расширения и углубления тематики, путем обеспечения «сквозных» линий, использование принципа концентричности в организации содержания учебных программ и межпредметных связей.

5. Технологическая – преемственность форм, средств, приемов и методов воспитания и обучения

6. Требования к результатам образования.

Рассмотрим некоторые из них.

Содержательная преемственность обеспечивается «сквозными» линиями в содержании, преемственностью образовательных областей (см. табл. № 1).

**Преимственность образовательных областей  
ФГОС ДО и ФГОС НОО ОВЗ**

| ФГОС ДО   | ФГОС НОО ОВЗ   |
|---|--|
| <b>Содержательные области основных образовательных программ дошкольного и начального общего образования</b> |  |
| <u>Образовательные области:</u>   | <u>Предметные области</u><br>(на примере ФГОС НОО ОВЗ (ЗПР))   |
| социально-коммуникативное развитие  | – обществознание и естествознание (окружающий мир);<br>– основы религиозных культур и светской этики |
| познавательное развитие   | – филология;<br>– математика и информатика;<br>– технология;   |
| речевое развитие  | филология  |
| художественно-эстетическое развитие   | искусство  |
| физическое развитие   | физическая культура  |

Согласованность целей – основной результат – это успешная социальная адаптация, а не подготовка детей дошкольного возраста к школе.

Преимственность в требованиях к результатам образования. Обратите внимание на преимущество целевых ориентиров ДО и универсальных учебных действий НОО (см. табл. № 2).

**Преимственность требований к результатам образования ДОО и НОО**

| ФГОС ДО   | ФГОС НОО  |
|---|---|
| <b>Основной результат</b>   |   |
| – это успешная социализация детей   |   |
| <u>1 группа результатов:</u><br>1. Предметные<br>2. Метапредметные<br>3. Личностные   | <u>3 группы результатов:</u><br>1. Предметные<br>2. Метапредметные<br>3. Личностные |
| <b>Результаты освоения основных образовательных программ дошкольного и начального общего образования</b>  |   |
| Целевые ориентиры   | Универсальные учебные действия  |
| – инициативен, самостоятелен, способен выбирать занятия, игры; способен к принятию собственных решений с опорой на свои знания и умения в различных сферах деятельности; любознателен, проявляет интерес к причинно-следственным связям и т. д. | – личностные универсальные учебные действия   |

| ФГОС ДО  | ФГОС НОО   |
|--|--|
| – активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх; хорошо понимает устную речь, способен выражать свои мысли и желания и т. д.   | – коммуникативные универсальные учебные действия |
| – ребенок проявляет любознательность, задает вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания, математики, истории и т. д. | – познавательные универсальные учебные действия  |
| – способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам и правилам в различных видах деятельности; развита крупная и мелкая моторика, подвижен и вынослив и т. д.  | – регулятивные универсальные учебные действия    |

Технологическая преемственность – преемственность форм, средств, приемов, методов воспитания и обучения.

Сквозные технологии в образовании детей дошкольного и младшего школьного возраста детей с ОВЗ:

- здоровьесберегающие и здоровьесформирующие технологии в образовании детей дошкольного и младшего школьного возраста;
- личностно-ориентированные технологии как сквозные на этапах дошкольного и начального общего образования;
- информационно-коммуникационные технологии как условие повышения качества дошкольного и начального общего образования;
- преемственность в исследовательской деятельности детей на этапах дошкольного и начального общего образования;
- игровые технологии как основа процесса обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста (деловые, ролевые, дидактические игры).

Описание данных сквозных технологий вы найдете в методическом пособии «Сквозные технологии в образовании детей дошкольного и младшего школьного возраста» [3].

Остановимся на проблеме преемственности в работе специалистов ДО и НОО при проведении мониторинговых исследований освоения детьми коррекционной программы.

Как отмечалось выше, специалисты дошкольного образования и начального общего образования детей с ОВЗ порой планируют и оценивают эффективность формирования только узкопредметных знаний и умений. В этом случае преемственность между дошкольным и младшим школьным возрастом определяется не тем, развиты ли у будущего школьника качества, необходимые для осуществления новой деятельности, сформированы ли ее предпосылки, а наличием или отсутствием у него определенных знаний по учебным предметам (математика, навык чтения, сформированность словарного запаса, звукобуквенного анализа и т. п.).

Однако многочисленные исследования психологов и педагогов показывают, что наличие знаний само по себе не определяет успешность обучения, гораздо важнее, чтобы ребенок умел самостоятельно их добывать и применять.

Вильшанская А. Д., к.п.н., автор методических пособий для школьных дефектологов предлагает введение в мониторинг оценку УУД [1] (табл. № 3)

Таблица № 3

**Индивидуальный профиль обучающегося  
с тяжелыми нарушениями речи (ТНР)**

| №<br>п/п | Ф.И. ребенка      | Познавательные процессы      | Специфические характеристики         | Универсальные учебные действия  |                          |  |   |   |                                    |                                |                                   |                               |   |   |
|----------|-------------------|------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------|--------------------------|--|---|---|------------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|---|---|
|          |                   |                              |                                      | Личностные УУД                  | Регулятивные УУД         | Познавательные УУД   | Коммуникативные УУД                         |   |                                    |                                |                                   |                               |   |   |
|          |                   | Мышление                     | Фонетико-фонематическая сторона речи | Учебно-познавательная мотивация | Жизненная компетентность | Способность руководствоваться инструкцией, следовать цели, соблюдать план действий | Способность к контролю собственных действий | Уровень осознанной регуляции учебно-познавательной деятельности | Общеучебные универсальные действия | Знаково-символические действия | Логические универсальные действия | Постановка и решение проблемы | Учебное сотрудничество с учителями и сверстниками | Умение выражать свои мысли в соответствии с учебной задачей, условиями коммуникации |
|          | Внимание          | Фонематическое восприятие    |                                      |                                 |                          |  |   |   |                                    |                                |                                   |                               |   |   |
|          | Память            | Звуковой анализ и синтез     |                                      |                                 |                          |  |   |   |                                    |                                |                                   |                               |   |   |
|          | Восприятие        | Словарь и слоговая структура | Грамматический строй речи            | Связная речь                    |                          |  |   |   |                                    |                                |                                   |                               |   |   |
|          | Звукотроизношение |                              |                                      |                                 |                          |  |   |   |                                    |                                |                                   |                               |   |   |

Федеральный институт развития образования Российской Академии Народного Хозяйства и Государственной Службы при президенте Российской Федерации является исполнителем по заданию Министерства просвещения Российской Федерации. Выполняется разработка инструментария оценки качества дошкольного образования. Целью проекта является совершенствование подходов к оценке качества дошкольного образования в соответствии с требованиями ФГОС.

Предлагается оценивать проявления инициативы в общении, игровой, познавательно-исследовательской, продуктивной практиках, а также двигательной активности у детей дошкольного возраста [2].

В индивидуальный профиль воспитанника с ТНР возможно введение уровней проявления инициативы, тогда он может выглядеть следующим образом (см. табл. № 4).

**Индивидуальный профиль воспитанника дошкольного возраста с ТНР**

| № п/п | Ф.И. ребенка | Специфические характеристики |                           |                          |                 |                           | Уровни проявления инициативы |                            |  |                       |   |
|-------|--------------|------------------------------|---------------------------|--------------------------|-----------------|---------------------------|------------------------------|----------------------------|--|-----------------------|---|
|       |              | Звукопроизношение            | Фонематическое восприятие | Звуковой анализ и синтез | Словарный запас | Грамматический строй речи | Связная речь                 | Коммуникативная инициатива | Познавательная инициатива – любознательность | Творческая инициатива | Инициатива как целеполагание и волевое усилие |
|       |              |                              |                           |                          |                 |                           |                              |                            |  |                       |   |

Такой индивидуальный профиль ребенка дошкольного возраста с ОВЗ демонстрирует, что ведущей целью подготовки к школе является формирование у дошкольника качеств, необходимых для овладения учебной деятельностью, любознательности, инициативности, самостоятельности, произвольности, творческого самовыражения ребенка и др., а не только узкопредметных знаний и умений.

Таким образом, новые взгляды на воспитание, обучение и развитие детей, обозначенные во ФГОС ДО и ФГОС НОО ОВЗ, требуют нового подхода к осуществлению преемственности детского сада и школы.

**Список литературы**

1. Вильшанская А. Д. Программа индивидуального сопровождения обучающихся с ОВЗ и инвалидностью как инструмент построения гибкого образовательного маршрута / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://gppc.ru/wp-content/uploads/2017/06/Vilshanskaya-A.D..pdf>

2. Инструментарий оценки качества дошкольного образования / Федеральный институт развития образования РАНХиГС [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://firo-nir.ru/index.php/instrumentariy/materialy-dlya-izucheniya/iniciativa-dety.html>

3. Сквозные технологии в образовании детей дошкольного и младшего школьного возраста [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ipk74.ru/upload/iblock/fa8/fa8601c3aad595f91367ddd0a06f66d2.pdf> : методическое пособие для руководителей и педагогов / Г.В. Яковлева, А.В. Пелихова, Н. Е. Скрипова и др. – Челябинск: ЧИППКРО, 2018. – 88 с.

**Взаимодействие методических объединений специалистов  
специального и инклюзивного образования дошкольных учреждений  
и образовательных организаций как эффективный инструмент  
реализации преемственности в получении качественного образования  
обучающихся с ограниченными возможностями здоровья**

*Аннотация. В данной статье представлена модель взаимодействия методических объединений специалистов специального и инклюзивного образования дошкольных учреждений и общеобразовательных школ, целью которой является обеспечение эффективной преемственности в получении качественного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.*

Реализация Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) и Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) – важный этап преемственности деятельности дошкольных учреждений и школ. Введение утвержденных на государственном уровне стандартов образования существенно способствует обеспечению преемственности и перспективности повышения качества образования в целостной системе образования [1].

Одной из актуальных проблем является развитие новых подходов к образованию лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В концепции развития образования для детей-инвалидов и детей с ОВЗ на 2020-2030 годы, разработанной ведущими учеными Института коррекционной педагогики Российской академии образования, также подчеркивается необходимость преемственной связи между уровнями образования ребенка с ОВЗ[3].

Эффективным инструментом реализации преемственности в сопровождении детей с ОВЗ на этапах дошкольного и начального образования является взаимодействие методических объединений специалистов инклюзивного образования (логопедов, дефектологов) дошкольных образовательных учреждений и школ. В данной статье представлен опыт по обеспечению преемственности в работе логопедов, дефектологов на примере взаимодействия методических объединений специалистов специального и инклюзивного образования Тракторозаводского района г. Челябинска. Данный опыт основывается на теоретических исследованиях и практической значимости проблемы осуществления преемственности между этапами дошкольного и начального общего образования.

Первым шагом для качественного обеспечения взаимодействия специалистов специального и инклюзивного образования явилось создание творческой группы, которая включала логопедов дошкольного учреждения и специалистов школ.

Данная группа начала свою работу с уточнения базовых понятий. Преемственность рассматривалась нами как связь, согласованность и перспективность всех компонентов системы образования, обеспечивающих эффективное

поступательное развитие ребенка. Соответственно, цель преемственности, мы видели в объединении усилий педагогических коллективов образовательных организаций для обеспечения качественного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Взаимодействие специалистов дошкольных образовательных учреждений и школ выстраивалось на основных принципах, положенных в основу преемственности в обучении детей с ОВЗ: принцип педагогического оптимизма, коррекционно-компенсирующей направленности образования, деятельностного подхода, принципа системности коррекционно-образовательного процесса [1; 4].

При взаимодействии руководителей методических объединений специалистов специального и инклюзивного образования и Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Тракторозаводского района г. Челябинска была разработана модель взаимодействия методических объединений.

Целью взаимодействия методических объединений должно было стать развитие преемственности в психолого-педагогическом сопровождении детей с ОВЗ на этапах дошкольного и начального общего образования. Задачей нашего взаимодействия явилось обеспечение непрерывности в психолого-педагогическом сопровождении детей с ограниченными возможностями здоровья.

Одним из условий эффективного обеспечения взаимодействия специалистов являлась и диагностика затруднений в реализации преемственности. Анкетирование и опрос позволили выявить такие критерии, как: отсутствие специалистов службы сопровождения в образовательных организациях, отсутствие регламентации о передачи документации специалистов службы сопровождения (из дошкольного учреждения в школы), нежелание родителей разглашать информацию об особых образовательных потребностях ребенка.

Самым творческим звеном модели нашего взаимодействия определилась совместная скоординированная деятельность методических объединений специалистов специального и инклюзивного образования по реализации преемственности в получении качественного образования обучающихся с ОВЗ, планируемая в начале учебного года. Мероприятия заносились в планы работ методических объединений специалистов. В приоритетное положение ставились самые актуальные вопросы по организации условий, по психолого-педагогическому сопровождению детей с ОВЗ. Основные виды деятельности были представлены разработкой листа преемственности работы логопеда, дефектолога, подготовкой и проведением практических семинаров, «круглых столов» по актуальным вопросам преемственности в образовании для детей с ОВЗ, выставок дидактических материалов и методических разработок учителей-логопедов и дефектологов, посещением открытых занятий специалистов. Мероприятия, проведенные совместно со специалистами дошкольных учреждений и школ, требовали тщательной подготовки. Каждый специалист имел бейдж с номером своего учреждения. Такая незначительная деталь позволяла укрепить взаимодействие специалистов образовательных организаций, расположенных территориально.

С особым вниманием методисты подходили и к преемственности в выборе тем каждого выступающего. Как правило, были подобраны темы, которые бы можно было рассмотреть и со стороны профилактики нарушений и со

стороны коррекции. К примеру, учителя-логопеды дошкольных учреждений рассказывали о профилактике оптической дисграфии у дошкольников с общим недоразвитием речи, а учителя-логопеды, работающие с детьми младшего школьного возраста, представляли игры и упражнения по преодолению оптических нарушений письма. На очередном совместном практическом семинаре были представлены видеофрагменты логопедического занятия с дошкольниками по профилактике дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания, а учителя-логопеды школ представили действенные приемы работы с детьми с данным видом дисграфии. Таким образом, каждому специалисту, работающему с дошкольниками или со школьниками, был полезен данный материал в дальнейшей профессиональной деятельности.

Активно взаимодействуют логопеды и дефектологи в представлении собственных дидактических разработок. Значительное внимание уделяется работе с семьей ребенка с особыми образовательными потребностями. Достаточно эффективно этот процесс протекает в образовательных учреждениях: «школа – детский сад». Система преемственности отработана и включает в себя участие специалистов школы в мероприятиях детского сада (собрания, индивидуальные консультации родителей, разработка методических материалов для всех участников образовательного процесса). Основные темы родительских собраний и консультаций, которые прошли в данных учреждениях:

- особенности работы с леворукими детьми в условиях логопункта;
- нейропсихологический аспект в коррекционной работе логопедов, дефектологов;
- профилактика оптических и моторных нарушений у старших дошкольников и младших школьников.

Для службы сопровождения образовательных организаций, в которых нет дошкольных отделений, и существуют встречи методических объединений специалистов.

Таким образом, проанализировав статистические данные за три учебных года можно говорить об эффективности данной модели взаимодействия специалистов методических объединений в обеспечении преемственности в получении качественного образования на этапах дошкольного и начального общего образования.

### **Список литературы**

1. Елецкая, О. В., Коробченко, Т. В. Организация и содержание работы школьного логопеда / О.В. Елецкая, Т. В. Коробченко. Учебно-методическое пособие. – М., 2019. – 192 с.
2. Кукушин, В. С. Специальная педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов / В. С. Кукушин. – М., 2014. – 319 с.
3. Малофеев, Н. Н., Концепция развития образования детей с ОВЗ: основные положения // Альманах Института коррекционной педагогики. Альманах № 36
4. Матвеева, М. В., Общеметодические аспекты обучения в специальных образовательных учреждениях / М. В. Матвеева, Т. В. Коршунова. Учебно-методическое пособие. – М., 2016. – 176 с.

## **Основные направления работы учителя-дефектолога психолого-педагогического консилиума (ППК)**

*Аннотация. В статье описаны основные направления работы учителя-дефектолога психолого-педагогического консилиума. Освещены функциональные обязанности и документация учителя-дефектолога. Приведены примеры контрольно-измерительных материалов, для отслеживания уровня обученности у детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).*

Организация в общеобразовательном учреждении учебно-воспитательного процесса с учащимися с ОВЗ предполагает предоставление комплексной психолого-педагогической помощи обучающимся, специализированное консультирование учителей, родителей, администрации. В общеобразовательной школе создается команда специалистов, работающая по принципу системной организации. Тем самым обеспечивается возможность психологического, логопедического, дефектологического сопровождения учебно-воспитательного процесса. Эффективность работы специалистов достигается посредством создания внутришкольного консилиума (ВШК) [3].

Главной задачей ВШК – планирование и реализация индивидуальных комплексных программ коррекции и развития.

Учитель-дефектолог – это специалист в области изучения, обучения, воспитания и социализации детей с ОВЗ.

Содержание деятельности учителя-дефектолога реализуется в следующих направлениях работы, обеспечивающих комплексный подход к ее организации:

*Диагностическое:* выявление причин школьной неуспеваемости, а также проблем в социально-психологической адаптации ребенка. Обследование ребенка специалистами консилиума осуществляется по запросу родителей (законных представителей) и/или педагогов образовательной организации с согласия родителей и на основании Устава школы (общая диагностика – 2 ч в неделю, индивидуальная диагностика – 2 ч в неделю).

В диагностическом направлении учитель-дефектолог осуществляет:

- первичное дефектологическое обследование;
- систематические наблюдения за динамикой и коррекцией психического, интеллектуального развития;
- проверка соответствия выбранной программы, методов и приемов обучения реальным достижениям и уровню развития ребенка.

*Коррекционное:* организация психолого-педагогической помощи:

- занятия в системе «гибких» классов с учителем-дефектологом;
- занятия в системе коррекционных кабинетов (психологическом, логопедическом, специальной педагогической коррекции).

*Консультативное:* оказание консультативной помощи педагогам школы и родителям детей с ОВЗ с целью формирования активно-положительной позиции взрослых и эмоционально-положительного фона в детском коллективе (2 ч в неделю).

*Просветительское:* повышение профессиональной компетентности педагогов, обучающихся детей с ОВЗ.

*Контрольно-аналитическое:* отслеживание уровня усвоения образовательных программ, формирования УУД, психического, речевого развития, социальной адаптации, соматического состояния здоровья (3 ч в неделю).

*Методическое:* формирование банка диагностических и коррекционных методик, разработка АООП для учеников с ОВЗ, учебно-методических и дидактических материалов для обучающихся с ОВЗ, банка консультативных материалов для учителей и родителей, участвующих в обучении, воспитании детей с ОВЗ. Посещение уроков – 2 ч в неделю [1].

Учитель-дефектолог принимает участие в заседаниях консилиума – 4 ч в неделю. Нагрузка учителя-дефектолога консилиума 20 ч в неделю. Он работает на освобожденной основе.

Остановимся на функциональных обязанностях учителя-дефектолога, входящего в состав консилиума.

1. Осуществляет диагностику интеллектуального развития учащихся, испытывающих трудности в овладении учебной программой. Формирует банк диагностических методик.

2. Исследует уровни усвоения школьниками различных видов деятельности, определяет возможности каждого ребенка в овладении учебным материалом.

3. Осуществляет плановую коррекционную работу с целью создания ситуации успеха в усвоении образовательных программ.

4. Совместно с членами консилиума участвует в разработке, утверждении и реализации адаптированной основной образовательной программы (АООП), коррекционных программ для детей с особенностями развития с целью обеспечения полноценного включения в учебную деятельность и несет ответственность за качество их выполнения. Формирует банк коррекционных методик.

5. Создает научно-методическое и методологическое обеспечение для коррекции познавательной сферы учащихся.

6. Проводит консультативную и просветительскую деятельность в пределах своей компетенции.

7. Осуществляет повышение уровня своей компетенции исходя из потребностей детского коллектива.

8. Осуществляет отслеживание развития познавательной сферы учащихся, имеющих специальные образовательные потребности.

9. Ведет необходимую документацию.

Документация: циклограмма, годовой план, расписание. На каждого ребенка учитель-дефектолог заполняет карту комплексной диагностики, профиль обученности. В конце каждой четверти по итогам контрольных работ по основным предметам анализирует их и заполняет сводные карты обученности.

Для отслеживания уровня усвоения образовательной программы по основным предметам (русский язык, математика, литературное чтение) в нашей школе разработаны сборники контрольно-диагностических материалов для детей, обучающихся по АООП НОО в соответствии с ФГОС для детей с ОВЗ (ЗПР), для детей с легкой умственной отсталостью 1-4 класс и комплексные работы для учеников 1-2 классов с ЗПР. В начальном звене разработаны методические рекомендации для учителей и родителей по профилактике и коррекции нарушений письма у младших школьников с ЗПР [2].

Таким образом, в своей работе по основным направлениям учитель-дефектолог активно включается во все сферы образовательного процесса, содержание которого определяется характером взаимодействия со всеми участниками учебной деятельности.

### **Список литературы**

1. Внутришкольный психолого-педагогический консилиум в общеобразовательной школе: методические рекомендации / Сост. Л. Е. Шевчук, Е. В. Резникова. – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2006. – 197 с.

2. Екжанова, Е. А. Итоговые контрольные работы по математике, русскому языку, чтению для детей начальной школы (по программам для С(К)ОУ VII вида) / Е. А. Екжанова, С. А. Мюльбах, Е. В. Резникова, М. Б. Хабибулина – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2008. – 116 с.

3. Основы интегрированного обучения: пособие для вузов / Е. А. Екжанова, Е. В. Резникова. – М.: Дрофа, 2008. – 207 с.

*Мирзоева Н. М.  
МАОУ «СОШ № 43 г. Челябинска»*

### **Обеспечение преемственности в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья на ступени начального общего образования и основного общего образования посредством групповой формы организации взаимодействия детей с задержкой психического развития на занятиях учителя-дефектолога**

*Аннотация. В статье представлено описание практического опыта учителя-дефектолога в сопровождении обучающихся с разным уровнем психического развития в образовательной организации. Преимущественное использование групповой формы работы обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях ФГОС способствует развитию всех качеств личности, необходимых для полноценного общения, дальнейшего успешного обучения на уровне начального и основного общего образования.*

Преемственность и развитие – основная идея Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) и Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО).

ФГОС ориентирует педагогов на подготовку детей к самостоятельной взрослой жизни, к быстроменяющимся условиям современного мира [1;2]. Поэтому возросла роль таких качеств личности, как: способность быстро ориентироваться в новой ситуации, осваивать новые профессии и области знаний, умение находить общий язык с людьми разных взглядов и культур. Все эти качества необходимы человеку для сложного многопланового процесса – общения. У детей с задержкой психического развития наблюдается ряд специфических особенностей в их познавательной, эмоционально-волевой сфере, поведении и личности в целом, которые затрудняют процесс формирования личностных, метапредметных, предметных умений.

Для достижения положительной динамики в развитии и обучении детей данной категории на коррекционно-развивающих занятиях используются различные формы организации учебной деятельности:

- фронтальная;
- индивидуальная;
- групповая.

**Недостаток фронтальной организации учебной деятельности** заключается в том, что она нацелена на некоего абстрактного ученика.

**Недостаток индивидуальной организации учебной деятельности** заключается в том, что она ограничивает деловое общение обучающихся между собой, стремление передавать свои знания другим, участвовать в коллективных достижениях.

Суть изменений современного урока в условиях введения ФГОС для детей с особыми образовательными потребностями в преимущественном использовании групповой формы работы обучающихся, так как она напрямую способствует развитию всех качеств личности, необходимых для полноценного общения.

Поэтому в своей практической деятельности такую форму работы я применяю систематически, используя ее преимущества:

- снижается уровень тревожности учащихся, повышает интерес к занятию;
- улучшается психологический климат в группе;
- повышается учебная мотивация;
- стимулируется познавательная активность;
- формируются коммуникативные навыки и продуктивное общение в детской среде;
- жизненные компетенции;
- процессы взаимопомощи, взаимопроверки, выявляются лидерские качества детей.

**Главные признаки групповой работы:**

- обучающиеся на занятии объединяются в группы для решения конкретных учебных задач;
- каждая группа получает определенное задание (либо одинаковое, либо дифференцированное) и выполняет его сообща под непосредственным руководством лидера группы или учителя-дефектолога;

- задания в группе выполняются таким способом, который позволяет учитывать и оценивать индивидуальный вклад каждого члена группы;
- по истечении выделенного времени каждая группа показывает результат своей работы, своего исследования [2].

Групповая работа может быть **однородная** – предполагает выполнение небольшими группами учащихся одинакового для всех задания;

И **дифференцированная** – предполагает выполнение различных заданий разными группами. В ходе работы членам группы разрешается совместное обсуждение хода и результатов работы, обращение за советом друг к другу

С 1 класса по 3 класс используется однородная групповая работа, в 4 и 5 классах – начинает использоваться дифференцированная групповая работа.

Прежде чем предложить детям групповую работу, обучаю их правилам и принципам этой работы. Каждый ребенок должен четко осознавать, как он будет взаимодействовать с другими детьми, какова его роль в группе, как от его индивидуального вклада будет зависеть общий результат группы.

Важным моментом в этой работе является **правильное формирование групп:**

- объединяю детей с разным уровнем обученности;
- учитываю их психологическую совместимость;
- индивидуально-психологические особенности личности (темперамент, характер);

**Состав группы:** может быть непостоянный и постоянный, он подбирается с учетом того, чтобы с максимальной эффективностью для коллектива могли реализоваться учебные возможности каждого члена группы [3];

**Во время подгрупповой работы педагог:**

- Регулирует споры.
- Помогает отдельным учащимся.
- Следит за адекватностью поведения в группах.

А также контролирует ход работы в группах, заполняет карту наблюдения в классе для детей с ЗПР. «Карта наблюдения» представляет собой бланк протокола, который заполняется во время занятия. Оценка производится по всем, входящим в наблюдение, параметрам. Карта проста в заполнении, не требует сложных подсчетов, результат виден сразу.

**Важно помнить:**

- нельзя принуждать детей к групповой работе;
- совместная работа не должна превышать 10-15 минут;
- не стоит требовать от детей абсолютной тишины, но необходимо бороться с выкрикиванием;
- требуются специальные усилия педагога по налаживанию взаимоотношений между детьми.

В конце учебного года дети специальных (коррекционных) классов выполняют стендовые проекты, работая в группах. На защиту проектов приглашаются учителя среднего звена. В 5-х классах дети защищают групповые проекты, активно используя навыки групповой работы, полученные в начальной школе.

Таким образом, умения и навыки групповой формы работы, полученные детьми с ОВЗ в начальной школе, способствует их дальнейшему успешному обучению. Данная форма работы обеспечивает преемственность между уровнями образования.

### **Список литературы**

1. Витковская, И. М. Обучение младших школьников в совместной деятельности / И. М. Витковская. – Псков, 2000. – 96 с.
2. Кукушин, В. С. Специальная педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов / В. С. Кукушин. – М., 2014. – 319 с.
3. Чиханова, О. В. Групповая форма организации урока введения нового знания / О. В. Чиханова // Начальная школа плюс до и после. – М., 2003 г. – № 2. – С. 36–39.

*Шефер И. В.,  
МАОУ «СОШ № 84 г. Челябинска»*

### **Комплексное психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на этапе начального общего образования в периоды повышенных стрессогенных ситуаций (логопедический аспект)**

*Аннотация. Статья содержит характеристику периодов, повышенных стрессогенных ситуаций, психологические и речевые особенности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в эти периоды. Показана структура комплексного психолого-педагогического сопровождения в стрессогенных ситуациях. Даны практические рекомендации.*

Вопрос оказания комплексного психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на этапе начального общего образования в настоящее время сохраняет свою важность. Актуальность его возрастает в периоды повышенных стрессогенных ситуаций (адаптационный период, оценка учебных достижений, итоговая аттестация).

**Стресс** – состояние психофизиологического напряжения, возникающее у человека под влиянием любых сильных воздействий и сопровождающееся мобилизацией защитных (физиологических) систем организма и психики. Стресс всегда предъявляет повышенные требования к адаптационным ресурсам человека.

**Стрессогенная ситуация** – это ситуация, содержащая некоторые объективные и субъективные характеристики с риском (вероятностью) стресс-реагирования участников данной ситуации. Стрессогенная ситуация превращается в стрессовую для человека в результате субъективной (когнитивной) реакции на ситуацию, в результате субъективного восприятия её как напряжённой, трудной, неразрешимой. Различаются прогнозируемые и спонтанные.

Прогнозируемые стрессогенные ситуации в учебном процессе образовательного учреждения приходится на адаптационный период, на период оценки учебных достижений, на период итоговой аттестации. Порождаются всегда благоприятствующими для этого *внешними* факторами (утрата важных отношений, нежелательная ситуация) и *внутренними* факторами (ситуация угрозы, призывающая к активизации адаптационных возможностей и ситуация вызова, требующая от человека сложных, часто рискованных стратегий).

У детей с ОВЗ – накопленный (хронический) стресс – это незаметная, на первый взгляд, суммарная реакция на длительное воздействие стрессоров. Постоянные эмоциональные переживания, связанные с соматическим заболеванием, неуспешностью и т. д., сами по себе могут стать причиной развития «болезней адаптации» [2]. К ним относятся – нарушения сна, нейродермиты, астма, острые заболевания желудочно-кишечного тракта и др.

В связи с введением в начальной школе ФГОС подходы к сути адаптации изменились перечень критериев успешной адаптации значительно расширился, акценты в ходе организации учебно-воспитательного процесса в начальной школе перенесены на личностно-ориентированный («Я-концепция»), системно-деятельностный и здоровьесберегающий подход. Это даёт возможность создать для учащихся с ОВЗ необходимые условия: сопровождение логопедом, педагогом – психологом, участие в этом процессе учителя, администрации, семьи, социального педагога, врачей.

Рассмотрим особенности комплексного психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ начальной школы ООУ в обозначенные периоды повышенных стрессогенных ситуаций.

**Адаптация** – это приспособление индивида к новым условиям существования. Адаптационный период для каждого школьника имеет разную продолжительность, всегда связан со стрессогенной ситуацией и присутствует во всех классных параллелях школы, начиная с сентября.

В 1 классе всем участникам образовательного процесса необходимо учитывать, что обучающийся с ОВЗ в значительной степени:

1. Должен больше тратить свой ресурс на ориентирование в незнакомом месте и в пространстве новых формальных отношений для построения новой модели поведения, в том числе, речевой модели.

2. Более остро реагирует на большое количество незнакомых взрослых, с которыми надо взаимодействовать, прежде всего, при помощи речи, что усугубляет стрессогенность адаптационного периода.

3. Испытывает тревогу в отсутствии хорошо знакомых людей, к которым можно без страха обратиться, и которые помогут. Недостаточная структурированность школьных правил и прав самого ребёнка являются эмоциональной экспансией в незнакомый до того мир [8].

4. Сталкиваясь с ситуацией незнания всех возможных школьных проблем и путей их решения, с несовпадением ожиданий – источником истинного стресса, ребёнок не применяет новые модели поведения, а речевых моделей в арсенале нет [5].

5. Ощущает повышение внутреннего статуса, «становление позиции школьника», которые не позволяют ребенку обратиться к родителям с просьбой, т.к. они не приучили ребенка оречевлять свои проблемы. Это мощный фактор тормозящий адаптацию.

6. Не успевает за темпом и объёмом учебного процесса в речевом плане, не смотря на коррекционно-логопедические занятия и успехи в звукопроизношении, из-за значительно возросших к началу октября программных нагрузок.

7. Ощущает нарастание педагогических и родительских претензий к нему при видимой неуспешности, что объяснимо, т.к. ребенок находится в адаптационном периоде, в стрессогенной ситуации, усугубляющей его эмоциональное и физическое неблагополучие.

8. В детском саду дети подготовительной группы были самыми старшими детьми в коллективе. В школе первоклассники–младшие ученики.

9. С трудом переходит от игрового вида деятельности –на учебный.

10. Испытывает трудности при овладении – письменной речью (чтением, письмом). Часто у ребёнка с ОВЗ есть какое-либо логопедическое заключение (общее недоразвитие речи, нарушение речи системного характера, стёртая дизартрия). Это указывает на то, что в дошкольном периоде он уже испытывал крайние трудности при овладения печатными буквами. В 1 классе одновременное изучение изображения и написания печатных, письменных букв и цифр значительно затрудняет процесс обучения, адаптации, повышает стрессогенность ситуации [1].

У детей с ОВЗ к началу обучения не сформированы психологическая база речи и психологические предпосылки к обучению. Отсюда слабая стрессоустойчивость: психоэмоциональный ресурс тратиться на адаптацию, а не на решение образовательных задач [7; 8].

Учитель-логопед в адаптационный период:

– проводит со всеми обучающимися в 1 классе экспресс-диагностику состояния звукопроизношения, фонематического слуха и состояния слоговой структуры слова;

– выявляет обучающихся с ОВЗ, с тяжёлыми речевыми нарушениями, проводит углублённую диагностику устной и письменной речи по методике Т. А. Фотековой, Т. В. Ахутиной, изучает анамнез, составляет речевой профиль, готовит логопедическое заключение, выдвигает предполагаемый прогноз будущей успеваемости;

– информирует о результатах обследования родителей, учителя, психолога;

– подаёт заявку психологу на обследование детей с тяжелыми нарушениями речи;

– формирует для занятий по логопедической коррекции группы детей со сходным дефектом, определяет время для индивидуальных занятий;

– проводит занятия по логопедической коррекции;

– участвует в работе школьного психолого-педагогического консилиума (ППК), составляет индивидуальный коррекционно-образовательный маршрут (ИКОМ);

– осуществляет взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса в различных формах;

– применяет адаптивные стратегии поведения: анализ проблемы, поддержку, повышение самооценки, активные просоциальные действия, здоровые эмоции, обеспечивающие преодолевающее поведение;

Адаптационный период во 2 классе характеризуется:

– сменой длительного периода летних каникул, когда дети находятся в других условиях существования физически и психологически, учёбой;

– увеличением речевой нагрузки, как устной, так и письменной, по объёму, по качеству высказывания, по форме подачи ответов обучающихся;

– ускорением темпа чтения и письма на всех уроках;

– усложнением письма большим количеством применяемых орфограмм;

– появлением нового предмета – иностранного языка. Это ещё одна языковая система и устная (иное произношение, часто расходящееся с русским), и письменная (другие графемы, одни похожи на русские буквы, но обозначают иные звуки, другие имеют зеркальный к русским образ);

– введением оценочной системы, несущей неожиданности и стресс.

Адаптационный период в 3-4 классах характеризует наличие всех перечисленных факторов. Его стрессогенность повышают итоговые и выпускные проверочные работы (ВПР). И хотя их проведение и оценивание проводится в щадящих условиях на основании «Положения о текущем контроле и нормах оценки учащихся с ОВЗ», дети постоянно находятся в стрессогенном поле класса.

Задачами психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в начальной школе во все стрессогенные периоды являются:

– создание условий в классе (в 1-м для завершения игрового этапа дошкольного периода, во 2-4-м для завершения каникулярного) и мягкой адаптации к учебному процессу;

– постепенное воспитание внутренней позиции школьника с опорой на личностно-ориентированный («Я-концепция»), системно-деятельностный и здоровьесберегающий подход;

– развития навыков саморегуляции и управления стрессом;

– формирование толерантности, партнёрства, поддержки детей с ОВЗ;

– создание позитивной атмосферы, включение в жизнь класса детей с ОВЗ;

– диагностика творческого и ролевого потенциала обучающихся с ОВЗ;

– консультирование, сопровождение, поддержка, коррекция.

Главная задача всех участников образовательного процесса – формирование у обучающегося с ОВЗ модели речевого поведения, речевых коммуникаций как основу жизненных компетенций. Выполнение этой задачи возможно только при взаимодействии всех участников образовательного процесса (см. табл. 1).

**Взаимодействие участников образовательного процесса**

|  |  |
|--|--|
| Логопед – учителю оказывает: поддержку, консультирование, просвещение, сопровождение, информирование о диагностике и требованиях к речевому поведению, обеспечивает дидактическим материалом, совместное участие в ППк                         | Учитель – логопеда информирует: об особенностях общего и речевого поведения, о результатах итоговых работ, выполняет рекомендации, оказывает поддержку, сопровождение, просвещение, совместное участие в ППк                 |
| Логопед – психолога: знакомит с результатами речевой диагностики, консультирует, знакомит с методами, обучает приёмам, информирует о результатах логопедической коррекции, совместное участие в ППк, применяет психологические методы и приёмы | Психолог – логопеда: знакомит с результатами психодиагностики, консультирует, знакомит с методами, обучает приёмам, информирует о результатах психологической коррекции, совместное участие в ППк                            |
| Психолог – учителю: знакомит с результатами психодиагностики, консультирует, обучает оптимальным формам взаимодействия, формирует толерантность к детям с ОВЗ, обучает приёмам работы с тревожными детьми в стрессогенных ситуациях            | Учитель – психологу: учитывает результаты психодиагностики, применяет оптимальные формы взаимодействия и приёмы работы с тревожными детьми в стрессогенных ситуациях, формирует толерантность к детям с ОВЗ лично и в классе |

Учитывая важность обозначенных вопросов, в нашем образовательном учреждении создается банк материалов по совместному психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ОВЗ в периоды повышенных стрессогенных ситуаций (см. табл. 2).

**Структура банка материалов**

| <b>Блок мероприятий по формированию эмоционального прития родителями оценочных достижений ребенка</b> | <b>Блок мероприятий по формированию эмоционального прития педагогами ребенка</b> | <b>Блок ПП-консилиума</b>  |
|---|--|--|
| Реализуют:<br>– логопед;<br>– психолог;<br>– учитель  | Реализуют:<br>– логопед;<br>– психолог;<br>– медицинский работник                | Реализуют:<br>– логопед;<br>– психолог;<br>– учитель;<br>– социальный педагог;<br>– медицинский работник;<br>– администрация |

| <b>Блок мероприятий по формированию эмоционального прития родителями оценочных достижений ребенка</b>  | <b>Блок мероприятий по формированию эмоционального прития педагогами ребенка</b>   | <b>Блок ПП-консилиума</b>  |
|--|--|--|
| Формы реализации:<br>– Индивидуальные беседы.<br>– Родительские собрания с мини-группой.<br>– Психотренинг.<br>– Игротерапия.<br>– «Круглый стол».<br>– Прочее | Формы реализации:<br>– Индивидуальные беседы.<br>– Педсоветы.<br>– Психотренинг.<br>– Игротерапия.<br>– «Круглый стол».<br>– Консультации.<br>– Обучающие семинары.<br>– Семинары-практикумы | Формы реализации:<br>– Плановые заседания (отслеживание динамики развития, создание ИКОМ).<br>– Внеплановые заседания (корректировка ИКОМ) |

Банк материалов по совместному психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ОВЗ создается с сентября 2019 года и находится в стадии разработки и накопления материалов.

### **Список литературы**

1. Ивановская, О. Г. Дисграфия и дизорфография: изучение, методика, сказки. / О. Г. Ивановская, Л. Я. Гадасина, Т. В. Николаева, С. Ф. Савченко. – СПб.: Издательство КАРО, 2008. – С. 544.
2. Захаров, А. И. Психотерапия неврозов у детей и подростков. / А. И. Захаров. – Ленинград: «Медицина», 1982. – С. 215.
3. Калягин, В. А., Логопсихология. / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. – Москва: Издательский центр «Академия», 2007. – С. 320.
4. Киселёва, Н. Дети с задержкой психического развития. / Н. Киселёва // Школьный психолог. – 2010 – № 24. – С. 27–30.
5. Лютова, Е. К. Тренинг общения с ребёнком (период раннего детства). / Е. К. Лютова, Г. Б. Моница. – СПб.: Издательство «Речь», 2006. – 176 с: ил.
6. Панфилова, М. А. Игротерапия общения: тесты и коррекционные игры. / Москва: Издательство «Гном», 2014. – С.160.
7. Семаго, Н. Я. Как миновать кризис первой четверти. // Н. Я. Семаго. Школьный психолог. – 2006 – № 9.
8. Телегина, И. О. Снова вместе. Проблемы адаптации в начале нового учебного года. / И. О. Телегина // Школьный психолог. – 2004 – № 31, 33, 34.
9. Фотекова, Т. А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. / Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина. – М : Издательство Аркти, 2002. – С. 136.

**Раздел II.**  
**ПРЕДСТАВЛЕНИЕ КОМПОНЕНТА ЖИЗНЕННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**  
**В ЛОГОПЕДИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ**  
**МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Гордова Е. Н.*  
*МАОУ «СОШ № 24 г. Челябинска»*

**Формирование жизненных компетенций у детей**  
**с ограниченными возможностями здоровья**  
**посредством использования кейс-иллюстрации**

*Аннотация. В статье представлены инновационные подходы в образовательном процессе педагогических технологий, направленных на формирование целевых ориентиров детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), овладение ими конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими людьми. Описывается методика и практический опыт использования Кейс-иллюстрации для развития мыслительной деятельности детей.*

Школьный возраст – яркая, неповторимая страница в жизни каждого человека. Задача педагогов состоит не в максимальном ускорении развития ребёнка, а прежде всего в создании условий для наиболее полного раскрытия возрастных возможностей и способностей. Одним из условий решения задач по формированию жизненных компетенций у обучающихся с ОВЗ является внедрение новых форм и способов ведения образовательной деятельности, оптимизации познавательного процесса через использование перспективных педагогических технологий. Целью логопедической работы с детьми является развитие речи и коррекция её недостатков, а также формирование умения пользоваться речью как средством коммуникации для дальнейшей успешной социализации.

Коммуникативная компетенция является одной из базовых компетентностей современного человека. Проблема формирования коммуникативной компетенции детей с ограниченными возможностями здоровья как средство наиболее полной и успешной социализации обучающихся имеет огромную значимость и актуальность, так как интеграция и социальная адаптация таких детей невозможна без речевого общения и взаимодействия.

С этой целью в настоящее время педагогами стали внедряться в работу «Кейс-технологии». Использование на практике «Кейс-технологии» с детьми с ОВЗ даёт возможность сформировать стратегию принятия решения, с помощью которой ребёнок в будущем сможет преодолеть самостоятельно возникшие разной сложности жизненные ситуации [1].

Так что же такое «Кейс-технология»? – это технология обучения на основе реальных или вымышленных ситуаций, направленная не столько на освоение знаний, сколько на формирование у ребёнка новых качеств и умений.

Название «Кейс-технология» произошло от латинского «casus» – запутанный, необычный случай; а также от английского «case» – портфель, чемоданчик. «Кейс-технология» – это разбор ситуации или конкретного случая, деловая игра.

Кейс дает возможность приблизиться к практике, встать на позицию человека, реально принимающего решения, учиться на ошибках других, позволяет взаимодействовать всем участникам образовательного процесса, включая самого педагога.

Существует несколько *видов кейсов*, которые учитель-логопед может применять в своей работе с детьми:

1. Кейс – текстовая информация;
2. Кейс – модели;
3. Фото – кейс;
4. Кейс – иллюстрации [2].

Неоспоримым преимуществом является технология «Кейс-иллюстрации». Используя эту технологию у ребёнка, появляется возможность активно взаимодействовать со сверстниками в ходе поиска решений проблемы и, как следствие, развитие речевого этикета в процессе общения с педагогом и детьми, что важно для улучшения социализации детей. Особенность использования технологии «Кейс-иллюстрации» заключается в изучении конкретного случая, который требует принятия решения посредством дискуссии со сверстниками, то есть совместными усилиями группы необходимо проанализировать ситуацию, выработать практическое решение и как окончание – выбор лучшего из них в контексте поставленной проблемы.

«Кейс-иллюстрации» активизирует мысль детей, развивает воображение, потребность в общении с другими людьми. А иллюстрация с продолжением мотивирует интерес детей на дальнейшую работу и получение знаний. Отличается от наглядности тем, что предполагает знакомство с реальной или предполагаемой проблемой и выработку детьми своего взгляда на ее решение.

Учитель-логопед предлагает проблемные ситуации, занимает позицию равного партнёра, совместно проживает с детьми события и решает посредством этого на занятиях свои педагогические **задачи**:

- сформировать у детей навыки работы в команде;
- развивать умение вести диалог с взрослыми и сверстниками;
- развивать умение адекватно реагировать в возникающих конфликтных ситуациях;
- обеспечить взаимосвязь с жизнью и игрой ребенка;
- научить применять самостоятельно, без помощи взрослого полученные знания в реальной жизни без затруднений.

«Кейс-иллюстрации» – направлен на формирование **жизненных компетенций** обучающихся, а именно:

- развитие представлений о собственных возможностях и ограничениях, о насущно необходимом жизнеобеспечении;
- овладение навыками коммуникации;
- дифференциация и осмысление картины мира [3].

Работа с «Кейс-иллюстрации» проходит в несколько этапов. На слайде вы видите структуру технологической карты деятельности учителя-логопеда в работе с «кейс-иллюстрацией».

**Первый этап:** предварительная работа.

На этапе предварительной работы дети учатся рассуждать, общаться друг с другом, отстаивать своё собственное мнение, выполнять и решать реальные жизненные проблемы, оценивая поведение людей, оказавшихся в различных ситуациях. В процессе коррекционно-развивающей образовательной деятельности формируется речевое, познавательное и личностное развитие ребёнка.

В целях подготовки к дальнейшему знакомству с текстом проводится предварительная работа, с использованием таких методов и приёмов, как: дидактические игры; разучивание стихов о доброте с использованием мнемотаблицы; работа по обогащению словаря: «Словарь вежливых слов» – подбор синонимов и антонимов, подбор пословиц, поговорок о дружбе; взаимодействие с родителями, библиотекарем, учителем музыки, учителем ИЗО, психологом.

**Второй этап:** подготовительный (вводный – знакомство с ситуацией). Формирование положительного отношения к ситуации с помощью вопросов, направленные на вычленение проблемы, сообщая важные детали о месте или времени. Дети знакомятся с реальной ситуацией и принимают её. Логопед выставляет первую картинку, читает отрывок из текста, кратко описывая ситуацию.

**Третий этап:** мотивационный. Выявление причинно-следственных связей, условий, влияний. Дети совместно с логопедом выделяют проблему. Концентрируются на поиске решений в данной ситуации, предполагают то или иное действие, выбирается верное решение.

**Четвёртый этап:** поисковый (обсуждение проблемы). Этап поиска верных вариантов. Формирование положительного отношения к данной ситуации: «Хотите узнать, что было дальше?». Логопед читает текст, описывая ситуацию, выставляет картинки по содержанию текста. Дети обсуждают проблему, высказывая своё мнение. Логопед активизирует детей при помощи ключевых вопросов, поддерживает эмоционально-чувственный опыт детей, а именно уточняет, сам ли ребенок решает проблему или прибегает к помощи взрослого человека.

**Пятый этап:** аналитический (анализ принятия решения). Этап коллективного творческого решения, формирования правила на основе пережитого обсуждения. Логопед вовлекает детей в процесс составления плана действий. Логопед выставляет картинку и читает дальше текст. Дети размышляют, выдвигают аргументы, применяют полученные знания, переводя их в реальность. Придумывают конец истории. Можно предложить детям выбрать более интересный ответ.

**Шестой этап:** итоговый (решение кейса). После того как все дети высказались, логопед ставит своей задачей формирование аналитических способностей детей путём обобщения материала.

**Седьмой этап:** оценочно-рефлексивный. Обсуждение проблемы. Поиск ситуаций, в которых можно применить знания и навыки. Дети обсуждают проблему, рассуждают, приводят примеры. Применяют знания в различных ситуациях. Анализируют, высказывают свою точку зрения. Делают выводы, умозаключения.

### **Восьмой этап:** чтение рассказа

**Вывод:** Огромный поток информации захватывает нас и мы стараемся идти в ногу со временем, быть в курсе происходящих событий, иметь возможность оперативно принимать нужное решение, поэтому вместо сумочки и рюкзаков мы с детьми держим в руках объемный кейс, куда складываем всю информацию, все материалы, благодаря которым дети учатся не только сочувствию и милосердию, но и умению находить достойный выход из трудных обстоятельств.

### **Список литературы**

1. Бордовский, Н. В. Современные образовательные технологии / Н. В. Бордовский. – Учебное пособие. М: КНОРУС, 2010. – 432 с.
2. Сурмин, Ю. Что такое CASE-метод? Взгляд теоретика и практика. [Электронный ресурс] / URL: [http://www.casemethod.ru/about.php?id\\_submenu=1](http://www.casemethod.ru/about.php?id_submenu=1)
3. Земскова А. С. Использование кейс-метода в образовательном процессе // Совет ректоров. – 2008. – № 8. – 16 с.

*Дроздова А. П.  
МБОУ «СКОШ № 127 г. Челябинска»*

### **Формирование жизненных компетенций у детей с нарушением зрения на занятиях социально-бытового и пространственного ориентирования**

*Аннотация. В статье представлены основные направления коррекционно-педагогической работы по формированию жизненных компетенций у учащихся с нарушениями зрения. Комплекс наглядных методов обучения и воспитания детей с нарушениями зрения. Предложен комплекс игр по формированию навыков самообслуживания у детей с нарушениями зрения на уроках социально-бытового и пространственного ориентирования.*

«Если ребенок с нормальным зрением приобретает большинство навыков в естественном опыте жизни, подражая взрослым, то ребенка с нарушением зрения всему этому нужно учить – он не может овладеть действиями по подражанию».

*Феоктистова В. А.*

При поступлении в образовательное учреждение, дети с нарушениями зрения обычно имеют отставание в развитии жизненных компетенций. Уровень отставания индивидуален и зависит от тех условий, которые были созданы в семье, дошкольном учреждении.

Причины возникновения отставания в развитии жизненных компетенций у детей с нарушением зрения [5].

– Ограниченная возможность подражать деятельности других людей и воспринимать ситуацию с точки зрения взаимозависимости всех составляющих ее объектов и явлений.

– Недостаточное осознание ребенком себя в качестве члена социальной группы.

Под «жизненной компетенцией» понимается совокупность знаний, умений и навыков, необходимых ребенку в обыденной жизни [7]

В государственный компонент учебного плана специального (коррекционного) образовательного учреждения для детей с нарушением зрения включены предметы «Социально-бытовая ориентировка» (СБО) и «Пространственная ориентировка» (ПО), целью которых является формирование у каждого ребенка того необходимого запаса знаний, навыков и умений, который позволит ему уверенно начинать самостоятельную жизнь после окончания школы, успешно адаптироваться в ней и интегрироваться в социум.

Социально-бытовая ориентировка и ПО являются одним из приоритетных направлений качественного совершенствования системы образования специальных коррекционных учреждений.

Развитие активности и самостоятельности ребенка с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и с нарушениями зрения, его способности к эффективной жизнедеятельности в постоянно изменяющихся жизненных условиях - одно из основных направлений коррекционно-педагогической работы с незрячими и слабовидящими школьниками на коррекционных занятиях по социально-бытовой ориентировке и пространственной ориентировке [4]. В этой связи, особую значимость приобретает вопрос формирования у детей компетентности в социально-бытовой сфере, владение которой обеспечит повышение качества их жизни. Одним из основных условий решения этой задачи является развитие ребенка с позиции собственной жизнедеятельности.

Содержание программы ориентировано на подготовку слепых и слабовидящих учащихся к жизни, формированию у них тех жизненных компетенций, которые помогут в развитии межличностных отношений со сверстниками, взрослыми во время своей дальнейшей учебы и трудоустройстве; быть самостоятельным в повседневной жизни; активным членом коллектива, стремиться к познанию. Учащийся должен уметь написать заявление, обратиться с просьбой к другому человеку, при этом ясно и четко изложить свою мысль.

На основании этого определяются направления коррекционно-педагогической работы по формированию жизненной компетенции учащихся с нарушениями зрения:

– повышение эффективности восприятия, осмысления и практического применения знаний и умений, необходимых для функционирования в быту и социуме (осуществляется путем использования обходного пути в виде визуализации и алгоритмизации);

– обеспечение понимания причин возникновения ситуаций, в которые попадает ребенок (обучение навыкам самообслуживания);

– расширение знаний ребенка с нарушениями зрения о себе как о партнере социального взаимодействия;

- формирование умений фиксировать состояние своих действий с позиции других членов социальной группы (сверстников, взрослых);
- формирование умений выполнять определенный порядок действий (алгоритм), осмысливая их;
- формирование рефлексивных умений, выполняющих компенсаторную функцию (позволяет осознать и принять смыслы осуществляемой деятельности и эмоционально их пережить);
- включение детей в игровую деятельность.

Сущность коррекционной поддержки процесса формирования жизненных компетенций предполагает формирование у незрячих и слабовидящих детей умений выполнять определенный порядок действий (алгоритм), осмысливая их. [2, 3]

Формирование у младших школьников с нарушениями зрения рефлексивных умений, выполняющих компенсаторную функцию, позволяют осознать и принять смыслы осуществляемой деятельности и эмоционально их пережить. Коррекционный педагогический эффект достигается за счет включения детей в игровую деятельность, обеспечивающую наглядно-действенный характер освоения социально-бытовых компетенций. Это способствует возникновению сознательной потребности осуществлять свою деятельность, ориентируя ее на социальное признание.

На всех учебных занятиях ведется работа над проблемой социального обучения и воспитания учащихся, формированием их социально-бытовой компетенции, которая позволит нашим воспитанникам, учащимся, выпускникам адаптироваться в социуме, найти своё место в обществе и быть, по возможности, самостоятельными.

Плодотворные результаты в работе со слабовидящими детьми дает организация самостоятельной деятельности учащихся на уроке, которая позволяет использовать различные формы работы, как индивидуальные, по заданиям учителя, так и групповые виды работ – в парах, группах. Это приучает учащихся к принятию самостоятельного решения, формирует навыки самоконтроля, воспитывает трудолюбие, умение работать в коллективе, самостоятельность, самокритичность, самоконтроль, развивает устную, диалогическую речь.

Комплекс наглядных методов обучения и воспитания детей с нарушениями зрения [1].

Наглядность – основной элемент образовательного процесса не только зрячих, но и детей с нарушением зрения. Ребенок, имеющий глубокую зрительную патологию, нуждается в целенаправленном обучении способам ознакомления с окружающим миром. Без использования специальных средств наглядности это невозможно, так как непосредственное чувственное восприятие многих предметов или явлений часто бывает затруднено или недоступно.

При работе с детьми, имеющими глубокое нарушение зрения важно обучить правильному обследованию предметов, сформировать у ребенка стратегию обследования наглядного материала.

Основные клинические формы патологии определяют целый ряд требований к наглядному материалу: его сложность, специальные размеры, форма, рельеф, степень контрастности и окрашенность пособий, условия воспроизводительной деятельности, последовательность и режим предъявления дидактического материала.

Избыточная количественная наглядность без достаточной специальной дифференциации применительно к программному материалу и возможностям ребенка с нарушением зрения качественно обедняет наглядные методы формирования большого количества конкретных представлений без должного осмысления и глубокого анализа. При знакомстве ребенка с новым материалом важно соблюдать алгоритм последовательности формирования у детей с нарушением зрения правильного представления о предметах окружающей действительности.

Дети с нарушением зрения имеют неполные представления о предметах, наполняющих окружающее пространство. Поэтому при первом ознакомлении с предметами и явлениями окружающего мира педагогу следует учить детей очень подробно рассматривать предъявленные объекты, исследовать их [6]. При этом необходимо стимулировать детей к активному использованию всех сохранных анализаторов, обогащая чувственный опыт каждого ребенка знаниями о форме, величине, фактуре, расположении предмета в пространстве. Показывая способ изображения предмета, педагог создает у ребенка представление о возможности нарисовать увиденное. Наиболее эффективный прием – совместные движения, когда ребенок действует не самостоятельно, а с помощью взрослого.

Обогащая сенсорный опыт ребенка с нарушением зрения включением в деятельность незнакомых для него предметов, необходимо придерживаться следующих правил.

1. От простого к сложному: вначале следует убедиться в том, что ребенку знакомы предметы, с которыми он ежедневно сталкивается, что у него сформированы основные представления о предмете (цвете, форме, величине, назначении и т. д.), и только затем вводить предметы, с которыми ребенок не соприкасается постоянно.

2. От общего к частному: изучение объекта следует начинать с основных признаков, позволяющих отличить его от других объектов. Предъявляемый предмет должен быть максимально приближен к эталону (принцип натуральности). В некоторых случаях следует исключить излишние детали, способные затруднить начальное восприятие объекта.

Учитывая фрагментарность восприятия объектов у детей с нарушением зрения, необходимо соблюдать определенную последовательность в предъявлении и изучении нового материала.

Для тактильно-осязательного восприятия:

1. Демонстрация реального (по возможности) объекта с активизацией полисенсорного восприятия: ребенку следует дать рассмотреть объект, потрогать его руками, услышать, какой звук он издает, исследовать (в зависимости от изучаемого предмета) вкусовые и обонятельные ощущения. Далее можно

перейти к изучению макета (уменьшенной копии) реального объекта. Макет используется также в тех случаях, когда предъявление натурального объекта не представляется возможным.

2. Цветное плоскостное изображение (выполненное в рельефе), заменяющее объемный объект (макет или реальный предмет). Необходимо акцентировать внимание на сходстве и различии.

3. Силуэтное изображение (черный рельефный силуэт на белом фоне);

4. Контурное изображение: фигура на белом фоне выделяется черным сплошным рельефным контуром.

5. «Незаконченный рисунок»: в рельефном изображении предмета отсутствует какой-либо значительный фрагмент (предъявляется деталь предмета), и ребенку предлагается мысленно достроить образ предмета и назвать его.

Для зрительного восприятия:

1. Демонстрация реального (по возможности) объекта с активизацией полисенсорного восприятия: ребенку следует дать рассмотреть объект, потрогать его руками, услышать, какой звук он издает, исследовать (в зависимости от изучаемого предмета) вкусовые и обонятельные ощущения. Далее можно перейти к изучению макета (уменьшенной копии) реального объекта. Макет используется также в тех случаях, когда предъявление натурального объекта не представляется возможным.

2. Цветное плоскостное изображение, заменяющее объемный объект (макет или реальный предмет). Необходимо акцентировать внимание на сходстве и различии.

3. Силуэтное изображение (черный силуэт на белом фоне).

4. Контурное изображение: фигура на белом фоне выделяется черным сплошным контуром (в усложненном варианте — прерывистым контуром).

5. «Зашумленное» изображение: на контурное изображение объекта наносятся различные линии.

6. «Наложенное» изображение: контурные изображения 2-3 объектов накладываются друг на друга.

7. «Незаконченный рисунок»: в контурном изображении предмета отсутствует какой-либо значительный фрагмент, и ребенку предлагается мысленно достроить образ предмета и назвать его.

Усложнение объектов восприятия происходит от этапа к этапу, а также внутри одного этапа в период изучения какой-либо темы по разным дисциплинам [1].

Виды наглядных пособий. В обучении детей с нарушением зрения используется наглядный материал разных видов (классификация Е. Н. Подколкиной):

– натуральные наглядные пособия: предметы ближайшего окружения, животные, растения, овощи, фрукты и т. д., которые специально подбираются в соответствии с изучаемой темой урока (и/или занятия с тифлопедагогом) или наблюдаются в ходе прогулок, экскурсий.

– объемные наглядные пособия: муляжи, чучела животных и птиц, модели, макеты, геометрические тела.

– дидактические игрушки: куклы, кукольная мебель, посуда, игрушки, изображающие животных, птиц, насекомых и т. д.

– изобразительные наглядные пособия: иллюстрации к сказкам, рассказам, стихам, репродукции картин, фотоматериалы, слайды, диа-, кино- и видеоматериалы, плакаты.

– графические наглядные пособия: таблицы, схемы, планы.

– символические наглядные пособия: исторические, географические, биологические карты.

– рельефные наглядные пособия: включают в себя иллюстративную, графическую и символическую наглядность, рельефно-точечные и барельефные предметные и сюжетные изображения, а также схемы, планы, таблицы, выполненные таким образом.

Наглядный материал может быть демонстрационным и раздаточным, Демонстрационная наглядность используется для фронтального показа (всей группе учащихся), раздаточный рассчитан на работу с одним ребенком [1].

Огромное значение придается использованию натуральных наглядных пособий. Работа с ними способствует формированию у детей бисенсорного (зрительно-осязательного или осязательно-слухового) и полисенсорного (с использованием всех анализаторов) восприятия изучаемого наглядного материала. Наиболее эффективно ознакомление детей с натуральной наглядностью происходит на целевых прогулках и экскурсиях. Наблюдая и изучая реальные объекты или явления природы окружающей действительности в непосредственной близости, дети знакомятся с многообразием и вариативностью их признаков, качеств и свойств. Приобретая, таким образом, реалистические представления о них, дети начинают понимать сущность происходящих событий.

Требования к иллюстративному материалу для слабовидящих [3]:

– загруженность иллюстративного поля: 5–7 объектов;

– увеличение размера изображения в 1,5–3 раза (от размера иллюстративной наглядности для нормально видящих);

– ракурс изображения: профильное (позволяет рассмотреть все детали);

– расположение в листе свободное;

– пропорциональность изображения предметов;

– усиление контуров изображения;

– усиление цветовой насыщенности и цветового контраста. Цвет естественный;

– учитывать, что сложно воспринимается красно-желтый спектр, учитывать это при использовании схем;

– желательно фотографии заменять рисунками;

– коллаж не использовать.

Цветовое решение фона и текста [3]

*К хорошим сочетаниям относится:*

– черные буквы на белом фоне; черные буквы на желтом фоне;

– синие буквы на белом фоне; зеленые буквы на белом фоне.

*К удовлетворительным сочетаниям относятся:*

– красные буквы на белом фоне;

– красные буквы на желтом фоне;

– белые буквы на черном фоне.

*К плохим сочетаниям относятся:*

– зеленые буквы на красном фоне;

– оранжевые буквы на черном фоне;

– оранжевые буквы на белом фоне.

Правила, которые необходимо учитывать педагогам и родителям при формировании навыков самообслуживания у детей с нарушениями зрения: В. А. Феоктистова отмечает, что если ребенок с нормальным зрением приобретает большинство навыков в естественном опыте жизни, подражая взрослым, то ребенка с нарушением зрения всему этому нужно учить – он не может овладеть действиями по подражанию. Для того чтобы обучение было удачным педагогам и родителям необходимо руководствоваться следующими правилами [6]:

1. Терпение – вот что самое главное в стремлении привить школьнику с нарушением зрения прочные навыки. Так как обучение ребенка навыкам самообслуживания дело трудное.

2. Нельзя научить ребенка всему и сразу. Необходимо разделить действия на мелкие операции. Добиться поочередного и прочного усвоения каждой операции.

3. Обучая ребенка надо опираться на его сохранные органы чувств (слух, осязание, вкус), а также на зрение, у слабовидящих, в более тяжелых случаях на остаточное зрение (цветоощущение, светоразличие).

4. Специальное обучение и воспитание должно учитывать особенности восприятия школьниками с различными нарушениями зрения окружающего мира. Может представиться сложным родителям научить школьника с нарушением зрения практическим действиям, поскольку подражательная способность снижена.

5. Помощь ребенку со стороны педагога и семьи должна быть разумной. Нельзя лишать его возможности получать радость от сознания «я сам», «я умею».

6. Обучение школьников с нарушениями зрения педагогом и родителями несовместимо со спешкой, раздражительностью.

Комплекс игр по формированию навыков самообслуживания у детей с нарушениями зрения на уроках СБО.

Игра – важное средство самовыражения детей, проба сил, социально-педагогическая форма детской жизни. Сюжетно-ролевая игра – это путь к познанию самого себя, своих возможностей, своих пределов.

В игре учащийся учится управлять собой: происходят качественные изменения в психике детей, формирование основных психических процессов и свойств личности, что особенно важно для коррекционной работы с детьми.

*«Накорми гостей»*

Цель: развитие представлений детей о пище, о здоровом образе жизни, выработка умения сохранять осанку за столом.

Оборудование: набор карточек различных видов овощей, фруктов, хлеба и т. п., стол, стулья.

Один из детей выступает в роли хозяина, остальные гости. По заказу гостей хозяин каждому на тарелку выкладывает заказанные блюда. При этом все участники игры должны соблюдать правил этикета, сохранять правильную осанку за столом. Если гость заказывает сложное блюдо, например, салат, хозяин выкладывает на тарелку помидор и огурец.

#### *«Дефиле»*

Цель: развитие творческого мышления, умения построения развернутого высказывания. Развитие представлений о вариантах использования одежды.

Оборудование: коробка с различной одеждой.

Детям дается задание подобрать себе одежду к какому-либо случаю (поход в гости, рабочий на заводе, деловое выступление и т.п.), тематика подбирается в зависимости от возрастных особенностей детей. Продефилировать в костюме, представить его. Представление к костюму подготавливается перед дефиле. К представлению необходимо подойти наиболее творчески, дать название костюму. Побеждает тот, кто наиболее оригинально представил свой костюм.

Комплекс игр по формированию навыков самообслуживания у детей с нарушениями зрения на уроках ПО. Пространственные представления детей с нарушением зрения постоянно расширяются и закрепляются в процессе всех видов деятельности. Дети овладевают пространственными представлениями: слева, справа, вверху, внизу, впереди, сзади, далеко, близко. Главной задачей является научить детей ориентироваться в специально созданных пространственных ситуациях и определять свое место по заданному условию. Дети свободно выполняют задания типа: «Встань так, чтобы справа от тебя был шкаф, а сзади – стул. Сядь так, чтобы впереди тебя сидела Таня, а сзади – Дима». При помощи дидактических игр и упражнений дети овладевают умением определять словом положение того или иного предмета по отношению к другому: «Справа от куклы стоит заяц, слева от куклы - пирамида» и т.д. «Покажи поросенка, который около дома, в доме, на доме. Кто нарисован в правом верхнем углу, в правом нижнем, в левом верхнем, в левом нижнем, посередине?». «Где кот?» Усвоение предлогов, ориентировки в пространстве – в коробке, за коробкой, перед коробкой, на коробке, слева или справа от коробки и т.д.

В результате обучения по программе СБО и ПО у слабовидящих учащихся формируются социальная, бытовая и коммуникативная компетенции. А также, позволит им адаптироваться в социуме, получить профессию, найти работу и стать полноправным членом современного общества.

#### **Список литературы**

1. Агранович, З. Е. Дидактический материал по развитию зрительного восприятия и узнавания у старших дошкольников и младших школьников / З. Е. Агранович // СПб.: «Детство – Пресс», 2003. – 932 с.
2. Григорьева, Л. П., Бернадская, М. Э. Развитие восприятия ребёнка / Л. П. Григорьева, М. Э. Бернадская, // М.: «Школа – Пресс», 2001. – 657 с.

3. Григорян, Л. А. Офтальмологические рекомендации к проведению учебно-воспитательной работы в школах для слепых и слабовидящих детей / Л. А. Григорян // «Физическое воспитание детей с нарушением зрения в детском саду и начальной школе» – М., 2001, – № 2. – С. 76–79.

4. Денискина, В.З. Коррекционная направленность уроков математики в начальных классах школ для детей с нарушением зрения / В. З. Денискина // М.: АПК и ПРО, 2002. – 587 с.

5. Саматова, А. В., Дети с глубокими нарушениями зрения / А. В. Саматова // – М.: Феникс, 2012. – 385 с.

6. Ермаков, В. П., Основы тифлопедагогики. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения / В. П. Ермаков. // – М.: Владос, 2015. – 642 с.

7. Гудкова, Т. В., Тверетина, М. А. Формирование коммуникативной компетенции учащихся с ОВЗ: из опыта работы / Т. В. Гудкова, М. А. Тверетина // Сибирский учитель. 2016 – № 3 – С. 37–41.

*Новоселова Н. В.  
МАОУ «МЛ № 148 г. Челябинска»*

**Использование игровых и компьютерных технологий  
при формировании жизненных компетенций  
на логопедических занятиях у обучающихся  
с ограниченными возможностями здоровья**

*Аннотация. В статье представлены инновационные подходы при формировании жизненных компетенций на логопедических занятиях у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ.*

Компонент «жизненной компетенции» рассматривается в структуре образования как овладение знаниями, умениями и навыками, уже сейчас необходимыми ребенку с ОВЗ в обыденной жизни [1, С.38].

Интеграция и социальная адаптация учащихся с ОВЗ невозможна без речевого общения и взаимодействия. При отставании в развитии речи возникают проблемы, связанные с общением, появляются трудности коммуникативного поведения, оказываются расстроены взаимоотношения между учащимся с ОВЗ и обществом. Коммуникативная компетентность относится к группе ключевых компетенций, т. е. имеющих особую значимость в жизни человека, поэтому ее формированию следует уделять пристальное внимание.

Своевременная коррекция речевых расстройств является необходимым условием формирования коммуникативной компетенции и психологической адаптации наших детей к новым социальным условиям.

Логопедические занятия призваны помочь обучающимся преодолеть имеющиеся трудности речевом развитии, которые мешают детям овладеть способностью пользоваться устной и письменной речью для решения соответствующих житейских задач.

Целью формирования коммуникативной компетенции детей, является вовлечение их в речевое и социальное взаимодействие с родителями и сверстниками через интенсивное развитие форм и способов невербальной и вербальной коммуникации в зависимости от структуры дефекта.

Коррекция недостатков речи требует систематических занятий. Чтобы заинтересовать обучающихся, сделать их обучение осознанным, нужны нестандартные подходы, построение индивидуальных программ коррекции, а также использование новых игровых и компьютерных технологий.

Основные методы, используемые мною, на логопедических занятиях при формировании и развитии коммуникативных умений и навыков.

– *Практические методы*: сюжетно-ролевые игры, дидактические игры, упражнения и ИКТ (информационно-компьютерные технологии).

– *Наглядные методы*: наблюдение, рассматривание сюжетных картин и рисунков, прослушивание рассказов и сказок.

– *Словесные методы*: рассказ, беседа и чтение.

– *Метод проектов*: проектная деятельность, проектная задача, кейс иллюстрация.

Остановимся подробнее на практических методах и методе проектов. Приведу примеры некоторых игр, на умение вступать в контакт, оказывать внимание сверстникам:

«*Ласковое имя*»: Дети стоят в кругу, передают друг другу эстафету (цветок, «волшебную палочку»). При этом называют друг друга ласковым именем.

«*Комплимент*»: дети садятся в круг. Каждый участник говорит соседу справа (или слева) фразу, которая начинается со слов: «Мне нравится в тебе...». Упражнение помогает ребенку увидеть свои положительные стороны и почувствовать, что он принимаем другими детьми.

Следующие игры, направлены на взаимодействие, умение действовать сообща и договариваться, находить подход к каждому учащемуся из группы, с которым ты оказываешься в команде.

«*Ладонь в ладонь*»: дети становятся попарно, прижимая правую ладонь к левой ладони и левую ладонь к правой ладони друга. Соединенные таким образом, они должны передвигаться по комнате, обходя различные препятствия: стол, стулья, кровать, гору, реку и т. д.

«*Рукавички*»: для игры нужны вырезанные из бумаги рукавички, количество пар равно количеству пар участников игры. Ведущий раскидывает рукавички с одинаковым орнаментом, но не раскрашенным, по помещению. Дети отыскивают свою «пару» и с помощью карандашей раскрашивают совершенно одинаково рукавички.

Дидактические игры, например, такие как: «*Логопед и Я*», «*Лого диски*», «*Чтениум*» – *тренажёр по чтению*», помогают детям на учебных занятиях в игровой деятельности, решать поставленные перед ними учебные задачи, развивать умения договариваться, работать сообща в команде, следовать правилам игры и уважительно относиться друг к другу.

С недавних пор действенным помощником логопеда и партнёром детей по развивающим играм стал компьютер. Наличие компьютера в кабинете логопеда значительно повысило возможности коррекции. Так как подача материала на логопедическом занятии должна быть другой, более индивидуализированной и нетрадиционной, чем на уроке в классе, и компьютерные технологии позволяют решить эту задачу. Проведение компьютерных игр всегда носит полифункциональный характер.

В своей работе я использую такие информационно-компьютерные технологии такие как:

– сайт Мерсибо (сайт, который, поможет ознакомиться с последними актуальными разработками в компьютерных технологиях для коррекции дисграфии и дислексии у младших школьников).

– сайт [learningapps.org](http://learningapps.org). (сайт, для создание мультимедийных интерактивных упражнений. На данном сайте вы можете выбрать как уже существующее приложение, так и создать собственное).

Программно-методические комплексы, например, такие как:

– Программно-методический комплекс (ПМК) «Развитие речи» (ПМК включает в себя все этапы развития речи от узнавания звуков окружающего мира до обучение правильному произношению звуков русского языка, развитие связной речи. Программа имеет несколько уровней сложности в каждом задании. У ПМК «Развитие речи» есть специальный «Интерактивный раздел», который очень интересный для детей.)

– ПМК «Читаем по слогам», «Читаем легко» – МЕРСИБО (ПМК включают по 12 игр для тренировки навыка слогового чтения, слогового анализа слова, составления слов из слогов, понимания смысла прочитанного слова, беглого чтения простых слов, а также тренировки запоминания написанных слов, составления предложений из слов, понимания смысла прочитанного текста, расширения словарного запаса. На дисках представлены печатные задания к каждой игре.)

– ПМК «Читай пиши без ошибок» – МЕРСИБО (ПМК генератор заданий и интерактивный тренажёр для профилактики и коррекции дисграфии и дислексии у младших школьников).

Очень важно, что успешное использование информационно-коммуникативные технологии (ИКТ), получение с их помощью более продуктивных результатов способствует повышению самооценки детей, их уверенности в способности решать сложные задачи самостоятельно.

Следующий метод, с которым бы я Вас хотела познакомить, который я использую в своей работе, это метод проектов.

В этом учебном году в первом классе совместно с родителями создали проект «Мой любимый сказочный герой». Родители вместе с детьми сделали поделки, на занятиях каждый ребенок подробно рассказывал, как они сделали, из какого материала, делились своими впечатлениями. Рассказывали о своем герое.

В проектной деятельности учащиеся приобретают необходимые социальные навыки, они учатся общаться, сотрудничать, учатся обмениваться информацией, вступать в дискуссию и убеждать оппонентов.

В проектной деятельности родители получают возможность принять участие. Каждая семья может проявить свои лучшие качества, таланты, дети испытывают чувство гордости за свою семью. Между родителями и педагогом складываются доверительные отношения.

Включение метода проектов в логопедические занятия способствует повышению уровня коммуникативной компетентности учащихся, учащиеся приобретают опыт общения, усвершенствуют речевые навыки и способность точно выражать свои мысли [2, С.117].

Следующая технология, которой мне хотелось бы с вами поделиться это кейс – иллюстрация.

Кейс иллюстрация – это технология взаимодействия со сверстниками в ходе поиска решения проблемы, развитие речевого этикета в процессе общения учителя – логопеда с детьми, что важно для улучшения социализации детей [3, С.148].

Данную технологию, вы можете использовать на занятиях при рассмотрении иллюстраций, в которой используется проблемная ситуация. Целью вашей работы с детьми будет, разбор сути проблемы, анализ возможных решений и выбор лучшего из них.

Многообразие речевых дефектов и их психолого-педагогических проявлений предполагает применение разных методик коррекции, а, следовательно, и использование разных компьютерных и игровых технологий. Их применение способствует повышению результативности коррекционно-образовательного процесса. Методы и технологии постоянно развиваются, давая нам всё новые возможности для коррекции и развития речевых процессов у обучающихся и в дальнейшем успешного формирования коммуникативных компетенций. Таким образом, логопедические задания обладают большим потенциалом для развития жизненных компетенций детей с ОВЗ.

### **Список литературы**

1. Гудкова, Т. В., Тверетина, М. А. Формирование коммуникативной компетенции учащихся с ОВЗ: из опыта работы / Т. В. Гудкова, М. А. Тверетина // Сибирский учитель, 2016 – 459 с.

2. Байбородова, Л. В., Харисова И. Г., Чернявская А. П. Проектная деятельность школьников // Управление современной школой, 2014. – 532 с.

3. Гладких, И. В. Кейсы «большие» и «маленькие» / И. В. Гладких // Вестник С.-Петербурга. ун-та. Серия 8 : Менеджмент. – 2008. – 359 с.

## **Основные аспекты логопедической работы по формированию коммуникативной компетенции у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья**

*Аннотация. В данной статье рассматриваются основные аспекты логопедической работы по формированию коммуникативной компетенции обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Статья содержит теоретический анализ по данной проблеме. Развитие коммуникативной компетенции обучающихся с ограниченными возможностями здоровья имеет свои особенности, поэтому задача данной работы состоит в том, чтобы рассмотреть основные компоненты формирования коммуникативных навыков у обучающихся и выделить основные составляющие логопедической работы.*

Организация эффективного коррекционного обучения, максимально учитывающая различия в развитии и способностях каждого учащегося с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), является одной из наиболее актуальных задач в коррекционном образовании.

Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья – это та категория учащихся, которая не может получать качественное образование без создания специальных условий обучения. По своему составу категория учащихся с ОВЗ неоднородна, что определяется различными нарушениями, имеющимися у детей этой группы. Диапазон различий в развитии детей с ОВЗ чрезвычайно велик: от относительно нормально развивающихся учащихся, до учащихся с множественными нарушениями, обусловленными тяжелым поражением центральной нервной системы (ЦНС).

В связи с введением в содержательную область образования учащихся с ОВЗ компонента жизненной компетенции все педагоги, обучающие детей с ОВЗ, включая учителей-логопедов, должны заниматься формированием жизненно важных компетенций, которые помогут ребенку более успешно интегрироваться в окружающую среду. Компонент «жизненной компетенции» предполагает овладение знаниями, умениями, навыками, необходимыми ребенку в бытовой жизни. Одним из важнейших навыков является коммуникативный. С учетом специфики логопедической работы учителями-логопедами особое значение уделяется этому направлению работы [3].

В последние годы термин «коммуникативная компетенция» часто используется в научной литературе. Коммуникативная компетенция подразумевает овладение личностью лингвистической грамотностью, знаниями и сведениями о языке, наличие умений соотносить языковые средства с задачами и условиями общения, понимание отношений между коммуникаторами, умение организовывать общение с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности.

Анализируя модели коммуникативной компетенции, представленные разными авторами, можно сделать вывод о том, что все они построены на основе системного подхода, предусматривающего исследование коммуникативной компетенции как системы, определение ее внутренних качеств, связей и отношений. На системном принципе построена модель коммуникативной компетенции, представленная в «Федеральном государственном образовательном стандарте», где отмечается, что «коммуникативная компетенция» состоит из трех главных видов компетенций: речевой, языковой и социокультурной, которые, в свою очередь, также включают целый ряд компетенций [2].

Сформированная в начальной школе, коммуникативная компетенция становится базой коммуникативных универсальных учебных действий в средней и основной школе. От сформированного в начальной школе уровня коммуникативного развития зависит успешность обучения и самореализации не только в школе, но и в дальнейшем профессиональном становлении человека. Недостаточное общение со взрослыми и усиливающийся неконтролируемый поток информации, которую не готов критически оценивать школьник, оказывают неблагоприятное влияние на коммуникативное развитие детей. Именно поэтому особое внимание развитию коммуникативных универсальных учебных действий уделяют в начале школьного обучения [1].

Школьники с ОВЗ имеют определенные особенности развития коммуникативной компетенции.

Учащиеся с ОВЗ в процессе коммуникативного взаимодействия могут не учитывать мнение и позицию участников. В межличностных отношениях проявляют эгоцентризм. Они могут испытывать сложности в обосновании и доказательстве своего мнения.

Для обучающихся с ОВЗ характерен низкий уровень овладения коммуникативными средствами и способами взаимодействия. Им сложно согласовывать действия по выполнению общих задач, организовывать взаимоконтроль, взаимопомощь. Недостаточно сформирована речевая инициативность, умение аргументировать свою позицию, убеждать и вести дискуссию.

Школьники с ОВЗ не всегда владеют набором вариантов коммуникативно-речевых стратегий общения, навыком передачи информации; демонстрируют неумение слушать, поддерживать беседу. Ученики данной группы испытывают значительные трудности выбора адекватных языковых средств.

Основной целью формирования коммуникативной компетенции детей с ОВЗ является вовлечение их в речевое и социальное взаимодействие с родителями и сверстниками через интенсивное развитие форм и способов невербальной и вербальной коммуникации в зависимости от структуры дефекта.

Трудности формирования коммуникативных компетенций определяют особые образовательные потребности учащихся с ОВЗ, которые заключаются в специальных методах формирования эффективной речевой коммуникации, подборе адекватных способов достижения образовательных целей. В связи с этим особое значение приобретает умение учителя-логопеда моделировать речевые ситуации, выбирать адекватную речевую форму, создавать для учеников условия, приближенные к реальным. Адекватное использование этих компетенций позволяет учителю-логопеду достигать необходимых образовательных результатов.

Важным является владение навыком эффективного слушания. Педагог должен постоянно повышать свой уровень вербально-коммуникативной компетенции.

В общении с учениками необходимо чередовать диалоговые стратегии взаимодействия и монологическое воздействие.

При планировании занятия полезно продумывать речевые способы и формы выражения эмоционального отношения к содержанию и учащимся.

Во время занятия необходимо достигать не только познавательные, воспитательные и коррекционно-развивающие цели, но и коммуникативную цель, направленную на решение следующих задач:

- взаимодействие учителя и ученика;
- взаимодействие учителя и учащихся класса;
- взаимодействие ученика и ученика;
- общение в малых группах.

На логопедических занятиях следует не только многократно отрабатывать речевой материал, но и специально автоматизировать навык использования речевых способов организации в различных бытовых ситуациях. Для учащихся с ОВЗ нужно регулярно предоставлять определенные готовые алгоритмы речевых действий и модели вариантов решения различных бытовых задач. Например, смоделированное посещение музеев, театров, зоопарков, медицинских учреждений и т. д.

Особое значение для учащихся с ОВЗ имеет формирование умения взаимодействовать с педагогами и другими работниками образовательной организации, чтобы в случае необходимости, дети могли сказать о своих потребностях, либо обратиться за помощью к взрослым.

При работе по развитию коммуникативных навыков необходимо опираться на возможности детей с ограниченными возможностями здоровья и, в первую очередь, развивать:

- способность ориентироваться в социальных отношениях и умение включаться в них;
- умение концентрировать внимание и реагировать на обращение окружающих;
- восприятие речи;
- умение подражать;
- умение соблюдать очередность в разговоре;
- умение применять навыки общения в повседневной жизни.

Формирование коммуникативной компетенции у учащихся с ОВЗ – это длительный процесс. Успешность этой работы во многом зависит от того, какие формы, приемы, методы и технологии в своей работе применяет учитель-логопед.

Учителя-логопеды в своей профессиональной деятельности используют как традиционные, проверенные временем технологии, так и инновационные педагогические средства, и методы обучения. Использование современных образовательных технологий позволяет широко применять разнообразные методы и приемы, которые способствует развитию как коммуникативных, так и учебных компетенций учащихся.

Развитие коммуникативной компетентности младшего школьника должно включать в себя не только коррекционно-развивающую работу с обучающимися, но и просветительную и консультативную работу с родителями и педагогами. Реальное эффективное взаимодействие учителя, учителя-логопеда, специалистов разного профиля и родителей в процессе формирования коммуникативной компетенции будет способствовать успешной реализации целей по данному направлению работы.

Таким образом, коммуникативно-речевые компетенции не являются врожденными, они формируются через становление потребности в общении со взрослыми и со сверстниками. В современной системе образования коммуникативная компетенция рассматривается как одна из стержневых, как важнейшая предпосылка благополучия в социальном и интеллектуальном развитии. Можно сделать общий вывод – общению ребенка с ОВЗ надо учить, коммуникативные компетенции необходимо формировать, создавая специальные условия, доступные возрасту, познавательному развитию, практическому опыту, индивидуальным особенностям, связанным с видом, формой, спецификой нарушения.

### **Список литературы**

1. Джалилова, К. С. Возрастные особенности развития коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников. Новая наука: Проблемы и перспективы. 2015. № 5–1. С. 18–20.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст]. – М.: Просвещение, 2014. – 59 с.

3. Черкасова, Е. Л. Коммуникативная стратегия учебного взаимодействия – неотъемлемое условие пропедевтики и коррекции нарушений письменной речи // Ребенок с нарушениями письма и чтения: образовательные траектории и возможности сопровождения. Материалы Третьей международной конференции Российской ассоциации дислексии. М., Российская ассоциация дислексии; МГПУ, 2007. – С 126–131.

*Чепышко О. В.*

*МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска»*

### **Направления коррекционной работы при формировании сферы жизненных компетенций у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья**

*Аннотация. В статье представлены направления коррекционной помощи, при формировании сферы жизненных компетенций для детей с ограниченными возможностями здоровья. Раскрыто содержание каждого направления, требования к результатам, что в целом соотносится с общими позициями, касающимися всех категорий детей с ограниченными возможностями здоровья.*

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в котором законодательно в структуре содержания образования впервые четко выделяются два взаимодополняющих компонента: «академический» и «жизненной компетенции» [3].

Следует отметить, что у детей без отклонений в развитии в условиях нормальной социальной ситуации необходимые представления, умения и навыки естественным образом складываются в процессе семейного воспитания, но для ребенка с ОВЗ, задержкой развития – даже слабо выраженной и при благоприятных семейных условиях – для формирования жизненных компетенций требуется систематическая психолого-педагогическая помощь. Поэтому работа в сфере жизненной компетенции должна включаться в содержание образования и осуществляться не только на специальных коррекционных занятиях педагога-психолога или социального педагога, но и пронизывать весь учебно-воспитательный процесс, всю урочную и внеурочную деятельность.

Понятие «сферы жизненной компетенции» (СЖК) стало достаточно широко пользоваться в отечественной литературе вместе с публикацией Концепции Специального Федерального образовательного стандарта для обучающихся с ОВЗ. Разработанной ведущими учеными Института коррекционной педагогики РАО, авторы Концепции Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова.

Компонент жизненной компетенции рассматривается в структуре образования детей с ОВЗ как овладение знаниями, умениями и навыками, уже сейчас необходимыми ребенку в обыденной жизни. Если овладение академическими знаниями, умениями и навыками направлено преимущественно на обеспечение его будущей реализации, то формируемая жизненная компетенция обеспечивает развитие отношений с окружением в настоящем, т.е. психосоциальное развитие. Внимание к формированию сферы жизненной компетенции, а именно, поощрение и поддержка детских успехов, их старания может являться, тем обходным путем, благодаря которому ребенок формирует положительное отношение к школе в целом [3].

Введение понятия «сфера жизненной компетенции» послужило ответом на вопрос о том, как можно обеспечить любому ребенку качественное и соответствующее его потребностям образование. Это можно сделать только за счет вариативного соотношения сфер академической и жизненной компетенции.

Разработчиками было предложено 5 основных направлений формирования жизненных компетенций:

- развитие у ребенка адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях;
- овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни;
- овладение навыками коммуникации;
- дифференциация и осмысление картины мира и ее временно-пространственной организации;
- осмысление своего социального окружения и освоение соответствующих возрасту системы ценностей и социальных ролей [3].

Эти направления образуют структуру Программы коррекционной работы, дополняющую основную общеобразовательную программу, и реализуются учителем и дополнительно привлекаемыми специалистами (педагогом-психологом, учителем-дефектологом, учителем-логопедом, социальным педагогом). Притом, что направления коррекционной помощи для всех категорий детей с ОВЗ едины, содержание работы с каждой из них имеет ярко выраженную специфику. Следует подчеркнуть, что оценка успешности формирования сферы жизненных компетенций неразрывно связана с достижением личностных результатов образования, предусмотренных конкретными Примерными основными образовательными адаптированными программами.

Все направления имеют «сквозной» характер в их реализации, т. е. сопровождение всех участников образовательных отношений. Рассмотрим эти направления, которые в большей степени формируются учителем-логопедом, учителем-дефектологом в своей деятельности, применительно к обучающимся начальных классов. Обозначив специфику в развитии ребенка, не позволяющую сфере жизненной компетенции формироваться естественным образом, а также направления коррекционной работы и планируемые результаты коррекционной помощи. Такая конкретизация поможет специалистам образовательных организаций в создании специальных образовательных условий для детей с ОВЗ, предполагающих, в частности, разработку Программы коррекционной работы и рабочих программ коррекционных курсов, включение определенных задач формирования жизненных компетенций в содержание рабочих программ отдельных учебных предметов [2].

***Развитие адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях.*** Содержание коррекционной работы по данному направлению в целом соотносится с общими позициями, касающимися всех детей с ОВЗ. Проводим беседы, обсуждаем различные социальные ситуации, в которых необходима посторонняя помощь для ее разрешения, и там, где помощь со стороны не требуется. Важно научить ребенка адекватно оценивать свои силы, осознавать и контролировать ограничения, связанные с состоянием здоровья, понимать, что можно и чего нельзя: в еде, физической нагрузке, приеме медицинских препаратов. Если ребенок стеснительный или пассивный учим при необходимости обратиться за помощью в решении проблем жизнеобеспечения; умение точно описать возникшую проблему («меня мутит»; «терпеть нет сил»; «у меня болит...»). Если существует необходимость в сообщении семье ребенка о той или иной проблеме, то, не стесняясь, может попросить об этом учителя или другого работника школы. Умение написать при необходимости SMS сообщение, правильно выбрать адресата (близкого человека), корректно и точно сформулировать возникшую проблему «Я забыл ключи, жду тебя у подъезда» или «У меня болит живот, забери меня из школы». Обращаем внимание ребенка на то, что он может обратиться к учителю при затруднениях в учебном процессе. Сформулировать запрос о специальной помощи «Повторите, пожалуйста, задание»; «Можно, я пересяду, мне не видно». А также использовать помощь взрослого для разрешения затруднения, давать адекватную обратную связь учителю «понимаю или не понимаю», «успеваю или не успеваю».

**Овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни.** При воспитании ребенка с ОВЗ в семье в условиях гипер- или гипоопеки затруднено формирование у него способности действовать самостоятельно, он не овладевает в необходимом объеме социально-бытовыми навыками или не приучается их использовать в повседневной жизни. Обучающийся с ОВЗ может демонстрировать неспособность самостоятельно подготовиться к уроку, не выполнять требования, предъявляемые к учебному поведению во время урока, регулировать свое поведение в соответствии с социальными нормами на перемене, в школьной столовой и т. д. Все это обуславливает необходимость организации специальной помощи ребенку в овладении социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни. В данной ситуации можно предложить ребенку алгоритм подготовки к уроку, различные стимулы, поощрения при проявлении нормативного поведения, как в учебной, так и в свободной деятельности. Давать обучающимся поручения для подготовки к уроку, следить за своим внешним видом. Учитель-логопед на занятиях развивает умения и навыки анализировать, наблюдать и обобщать, характеризовать и рассуждать, решать творческие коммуникативно-речевые задачи.

**Овладение навыками коммуникации.** У значительного числа детей с ОВЗ могут отмечаться разнообразные нарушения речевого развития, требующие помощи со стороны учителя-логопеда. Однако устранение или существенная компенсация речевых нарушений не избавляют сами по себе от трудностей коммуникации, причинами которых могут быть ограниченность опыта социальных взаимодействий, преобладание эмоционально-оценочного восприятия ситуаций, замедленный темп и пассивность когнитивного восприятия и переработки информации, трудности саморегуляции, склонность к эмоциональной дезорганизации поведения даже в несложных проблемных ситуациях [1; 2].

Преодоление этих особенностей, мешающих полноценной и эффективной коммуникации с окружающими, требует длительной работы по формированию соответствующих жизненных компетенций, включающих, прежде всего, устойчивые и продуктивные коммуникативно-поведенческие умения, и навыки. Взрослым важно решать актуальные житейские задачи, используя коммуникацию (вербальную, невербальную) как средство достижения цели. Учителю-логопеду на логопедических занятиях развивать произносительную сторону речи, умение осуществлять самоконтроль за произношением в процессе коммуникации. Создаем такие ситуации, при которых у ребенка возникает желание вступить в разговор, задать вопрос, сформулировать просьбу, выразить свои намерения, завершить разговор.

Отрабатываем очень важное умение слушать собеседника, вести разговор по правилам диалогической речи, получать и уточнять информацию от собеседника. Корректно и адекватно выразить отказ, недовольство, проявить сочувствие, благодарность, признательность. Обучающиеся с ОВЗ не всегда умеют распознавать и дифференцировать ситуации коммуникативного взаимодействия – делового и неформального, с взрослыми и со сверстниками, использовать соответствующие ситуации взаимодействия формы коммуникации. Например, уважительно обращаться и соблюдать дистанцию в общении

с взрослыми; не прерывать без необходимости разговор других людей. Но и умение пренебречь этими правилами при возникновении неотложной ситуации, требующей немедленного обращения.

Расположить ученика к проявлению интереса к обмену впечатлениями. Активизировать попытки разделить их с учителем, одноклассниками, близкими людьми. Поделиться переживаниями о происходящем в данный момент и попытки рассказать о событиях своей жизни собеседнику. Наличие успешного опыта использования развернутой коммуникации в процессе обучения, это развернутый ответ на уроке, на занятии, пересказ усвоенного материала своими словами. Стремление самостоятельно выстраивать коммуникацию при разрешении конфликтов со сверстниками.

***Дифференциация и осмысление картины мира.*** Складывающаяся у детей с ОВЗ картина окружающего мира может быть недостаточно полной и подробной, представления о мире могут быть фрагментарными и стереотипными, ограниченными конкретными привычными ситуациями. Картина мира может быть недостаточно упорядоченной во времени и в пространстве, что препятствует освоению представлений о закономерном развитии событий, о взаимосвязи человека с целостным и изменчивым миром, усвоению соответствующих предметных знаний. На логопедических занятиях целесообразно проводить связи с окружающим миром, историей. Обогащать знания детей о человеке, его место в природе, с учетом обогащения словарного запаса, развития связной речи (устной и письменной) на основе дифференцированного использования средств языка (лексических, грамматических, фонетических) в соответствии с условиями общения.

***Осмысление своего социального окружения и освоение соответствующих возрасту системы ценностей и социальных ролей.***

Стремление к соблюдению правил поведения в разных социальных ситуациях с людьми разного статуса: с близкими в семье, с учителями и учениками в школе, с незнакомыми людьми. Овладение способностью правильно реагировать на похвалу и порицание со стороны взрослого, адекватно воспринимать оценки и замечания учителя. Учителю-логопеду необходимо сотрудничать в выработке и реализации общей коммуникативной цели, активизировать речевую практику в процессе организации речевого взаимодействия с взрослыми и сверстниками (обеспечивая обратную связь). Интересно организуются занятия с проведением сюжетно-ролевых игр, например, при изучении правил поведения в транспорте, в общественных местах и т.д. Моделируя, разыгрывая и разбирая различные ситуации на занятиях, учащиеся расширяют свой социальный опыт. Наличие реквизита помогает воспроизвести необходимую обстановку и вызвать эмоциональный отклик у учеников. Например, при изучении темы «продукты» на парте создается прилавок, на котором выставляются различные упаковки от продуктов, муляжи овощей и фруктов и т.д. Учащиеся в игровой форме учатся общаться с работниками магазина, находить нужный отдел, совершать покупку, брать чек, проверять сдачу. А во время экскурсии, посещение магазина с родителями знания и умения, полученные на занятиях, закрепляются в реальных условиях и приобретаются новые.

В заключение следует еще раз подчеркнуть, что одной из важнейших образовательных потребностей детей с ОВЗ является формирование сферы жизненной компетенции. Работа в этом направлении должна включаться не только в содержание специальных коррекционных занятий, но и пронизывать весь учебно-воспитательный процесс, работу с родителями, реализуя тем самым новые приоритеты в целях образования детей с ОВЗ.

«Введение в культуру ребенка, по разным причинам выпадающего из образовательного пространства», является создание оптимальных условий для его социализации и минимизации рисков социально-психологической дезадаптации.

### **Список литературы**

1. Бабкина, Н. В. Жизненные компетенции как неотъемлемая составляющая содержания образования детей с задержкой психического развития / Н. В. Бабкина // Клиническая и специальная психология. – 2017. – том 6. – № 1. – С.138–156.

2. Иденбаум, Е. Л. Проблемы оценки личностных результатов образования обучающихся с ОВЗ и возможные подходы к их решению / Е. Л. Иденбаум, А. А. Гостар // Дефектология. – 2017. – № 6. – С.10–21.

3. Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г. / Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина и др. – М.: ФГБНУ «ИКП РАО», 2019. – 120 с.

**РАЗДЕЛ III.**  
**СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ (ИГРОВЫЕ) ТЕХНОЛОГИИ**  
**КАК ИНСТРУМЕНТ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ**  
**ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

*Алабугина А. В.,  
МБОУ «С(К)ОШ № 60 г. Челябинска»*

**Коррекционная работа по развития внимания  
и памяти у школьников с нарушением интеллекта**

*Аннотация. Данная статья посвящена особенностям развития памяти и внимания детей с нарушением интеллекта. Представлены педагогические технологии, используемые в коррекционной работе по развитию данных психических процессов в условиях специального образования.*

Психическое развитие ребенка с интеллектуальными нарушениями протекает с большими отклонениями. Познавательное развитие, внимание, память, восприятие, речевая функция формируются медленно и в гораздо более поздние сроки, чем у детей с нормальным развитием. Во всех сферах жизнедеятельности ребенка отмечается отсутствие активности: в предметной деятельности, к явлениям окружающего мира, пассивное отношение к своим сверстникам, окружающим взрослым и по отношению к самому себе [3].

Поэтому, при обучении данной категории детей необходимо учитывать психофизиологические особенности развития ребенка, социальные аспекты его развития и воспитания, тем самым обеспечивая его специальные образовательные потребности.

Для успешного усвоения учебной программы, формирования мотивации к учебной деятельности, получению положительных результатов, учителем-дефектологом проводится коррекционная работа по развитию мыслительных операций ребенка, его восприятия, внимания, памяти. У обучающихся вспомогательной школы эти функции нарушены значительно чаще, чем у нормально развивающихся сверстников.

Это происходит не только в силу психофизиологических особенностей развития, а также некоторых внешних факторов, а именно нарушения режима дня обучающихся, в т.ч. продолжительности сна, а также утомления мозга ребенка впечатлениями (компьютерными играми, просмотром фильмов). Особенно внешний фактор распространен в современной действительности в обилии гаджетов и бесконтрольном их применении детьми.

В данной статье я бы хотела поделиться опытом по развитию внимания и памяти у детей с ограниченными возможностями здоровья (интеллектуальными нарушениями).

Наряду с коррекционно-развивающей работой, целесообразно провести разъяснительную работу с родителями или законными представителями детей о необходимости организации режима дня, продолжительности сна и рацио-

нального распределения часов труда и отдыха, при котором соблюдаются благоприятные условия для восстановления сил и уравновешенности нервных процессов ребенка, объяснить значимость контроля времяпровождение ребенка с гаджетами (телефонами, планшетами и др.). Важно донести до них, что развитие внимания и памяти у детей формируется не только в процессе обучения, но и в процессе воспитания ребенка в семье. Имеет большое значение приучение ребенка к самостоятельности, систематическому, дисциплинированному труду. Часто можно наблюдать проявление гиперопеки к своим детям: родитель приводит ребенка в школу и переодевает, переобувает ребенка даже в случае, если ребенок может сделать это самостоятельно. Подобное отношение осложняет формирование и развитие не только внимания и памяти, но вызывает у ребенка трудности в приобретении навыков, в общении со сверстниками, формировании мотивации и самооценки.

Коррекционная работа по развитию внимания и памяти у детей с нарушением интеллекта является более длительным и более сложным процессом, чем у детей с сохранным интеллектом и должна проводиться с соблюдением специальных принципов, позволяющих повысить качество усвоения нового учебного материала.

Во-первых, это необходимость значительно большего числа повторений, чем учащимся общеобразовательной школы. Без многократных повторений наши ученики, как правило, очень быстро его забывают в силу инертности, тугоподвижности нервных процессов, слабости ориентировочной деятельности. Приобретенные детьми условные связи угасают значительно быстрее, чем у нормально развивающихся сверстников [1].

Во-вторых, необходимо учитывать, что дети с нарушением интеллекта лучше запоминают то, что вызывает у них яркие, эмоциональные переживания или непосредственный интерес. Поэтому на занятиях должно быть как можно больше наглядного материала. Широко можно использовать информационные технологии, которые помогают привлечь и сконцентрировать внимание ребенка, делают процесс обучения более осознанным, интересным и эффективным. Это мультимедийное оборудование, интерактивные доски, бесконтактные сенсорные игровые приставки и др. Кроме того, использование информационных технологий на занятиях способствуют формированию учебной мотивации у детей с низким уровнем мотивации либо ее отсутствием.

В-третьих, для развития вышеуказанных функций задействуем максимум анализаторов ребенка: зрительный, слуховой, кинестетический, двигательный, что также эффективнее позволяет усваивать новое и закреплять уже пройденное.

На коррекционно-развивающих занятиях по развитию внимания и памяти обучающихся, мной широко используются игровые технологии. В пользу игры можно привести массу положительных аргументов.

Так, с помощью дидактической игры процесс обучения становится эмоциональным и интересным, в игре вырабатываются механизмы самообладания и саморегуляции, развивается словесно-логическое мышление [2]. Важно, что

в игре ребенок получает собственный социально-значимый опыт и учится применять полученное знание в различных ситуациях. Кроме того, дидактическая игра – это игра с правилами, что также дисциплинирует учеников и воспитывает коммуникативные навыки. Во время игры дети не замечают специального воздействия и лучше усваивают новый материал.

Одна из любимых моими учениками дидактических игр называется «Фотоаппарат». На подгрупповых занятиях дети играют между собой с помощью педагога. Детям раздаются игровые поля – квадраты, разделенные на четыре части и комплект геометрических фигур разных цветов. Один из детей создает комбинацию из фигур на своем игровом поле, другие дети запоминают ее, как бы «фотографируют» в течение нескольких секунд и воспроизводят тоже самое на своем игровом поле. На начальных этапах можно начать с трех фигур и не заполнять все четыре квадрата. Геометрические фигуры можно заменить буквами русского алфавита, цифрами. Данная игра развивает не только внимание и память, но и пространственную ориентировку ребенка.

Для тренировки концентрации и устойчивости внимания я использую игру «Назови цифры». Детям предлагается найти и назвать цифры от 1 до 9, которые содержатся в таблице. Просим ребенка показать и назвать все цифры в квадрате от 1 до 9. Со временем стараемся сделать это быстрее. В основе игры лежат таблицы немецкого психотерапевта Шульте, которые используются как для диагностики, так и для тренировки внимания, скорости реакции. В условиях специального обучения мы используем таблицу с меньшим количеством элементов – цифр для доступности данной категории детей.

Хорошо развивают не только внимание, но и мыслительные операции, такие, как анализ и синтез игры «Собери слово» или «Собери предложение».

В игре «Собери слово» детям раздаются карточки со слогами, из которых нужно собрать слово. Слоги одного слова расположены на определенной геометрической фигуре. Слова подбираются по лексическим темам. Проверять выполненное задание можно с помощью мультимедийной презентации на экране, показывая получившиеся слова.

В игре «Собери предложение» детям предлагается схема из геометрических фигур разного цвета, согласно которой нужно собрать предложение из набора геометрических фигур, содержащих в себе слоги или отдельные слова. Так можно собрать, например, пословицу или подбирать предложения на дифференциацию звонких и глухих парных согласных звуков.

Для развития внимания, ориентировки в пространстве, а также для развития общей моторики и двигательной активности, мы с ребятами играем в игру «Веселые человечки». Детям предлагаются карточки с изображением человечков в разных позах (левая рука вверх, правая рука в сторону, человечек присел и т.д.) для повторения. Темп игры можно ускорять. Дети очень любят подвижные игры. Такая игра развивает не только внимание и пространственную ориентировку, но и положительно влияет на эмоциональную сторону ребенка.

Данный комплекс игр проводится с детьми, которые осваивают 1 вариант адаптированной общеобразовательной программы обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальные нарушения). Для достижения целей

и закрепления положительных результатов в коррекционно-развивающей работе большое значение имеет совместная работа педагогов и родителей. Важно регулярно проводить информационно - просветительскую работу с семьей о необходимости уделять достаточное количество внимания ребенку, установлении режима дня желательно для всех членов семьи, контроля использования гаджетов и длительного просмотра фильмов и передач, приучению к самостоятельности и ответственности за свои действия и поступки.

### **Список литературы**

1. Власова, Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии – М.: Просвещение, 1973. – 189 с.
- 2 Катаева, А. А., Стребелева Е. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М.: Просвещение, 1990. – 191с.
3. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.

*Бакушкина И. А.,  
Синицина Ю. С.*

*МБОУ «СОШ № 131 г. Челябинска»*

### **Развитие мышления младших школьников с задержкой психического развития посредством интерактивных игр и упражнений**

*Аннотация. Данная статья на тему: «Развитие мышления младших школьников с задержкой психического развития посредством интерактивных игр и упражнений» поможет развитию мышления младших школьников с ЗПР, в системе уроков начальных классов с помощью интерактивных игр.*

*Коррекционная работа по развитию мышления по предложенным упражнениям может осуществляться на уроках по каждому предмету школьного цикла. Ее содержание определяется описанными в статье особенностями деятельности и испытываемыми детьми затруднениями.*

*Также в статье описаны, учебные цели по развитию и коррекции мышления: обучающие, формирование ценностных навыков, разнообразие игр используемых на разных занятиях. Публикация поможет педагогу, мотивировать обучающегося на достижения поставленных целей и задач на занятии.*

*«Цель обучения ребенка состоит в том, чтобы сделать его способным развиваться дальше без помощи учителя.»*

*Элберт Хаббард*

Мышление – процесс познавательной деятельности человека, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности.

Отставание в развитии мышления – одна из основных черт, отличающих детей с ЗПР от нормально развивающихся сверстников. Отставания в развитии мыслительной деятельности у детей с ЗПР проявляется во всех компонентах структуры мышления (Т. В. Егорова, У. В. Ульяновская, Т. Д. Пускаева и др.), а именно: [1]

- в дефиците мотивационного компонента, проявляющемся в крайне низкой познавательной активности, избегание интеллектуального напряжения вплоть до отказа от задания;

- в нерациональности регуляционно-целевого компонента, обусловленной отсутствием потребности ставить цель, планировать действия методом эмпирических проб;

- в длительной несформированности операционного компонента, т.е. умственных операций анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, сравнения, классификации;

- в нарушении динамических сторон мыслительных процессов.

У детей с ЗПР неравномерно развиваются виды мышления. Наиболее значительно выражено отставание в словесно-логическом мышлении (оперирующем представлениями, чувственными образами предметов), ближе к уровню нормального развития находится наглядно-действенное мышление (связанное с реальным физическим преобразованием предмета).

Мышление детей зависит от качества и количества непосредственных переживаний, и оно ограничено физическими действиями ребенка. Варенова Тамара Васильевна указывает на то, что, во-первых: необходимо формировать у ребенка не только определенный запас знаний, умений и навыков, но и заботиться о богатстве впечатлений, создании ярких образов и представлений, которые в процессе обучения вступают во взаимодействия по законам ассоциации (ответное возникновение одного или нескольких психических процессов на появление другого, с ним связанного) и апперцепции (обусловленность содержания новых представлений запасом уже имеющихся). Во-вторых: предпосылки развития мышления заключаются в необходимости расширения круга моторного развития ребенка, который составляют как тонкие дифференцированные движения пальцев рук, так объем и координация движений тела в целом. Произвольные движения активно стимулируют работу Высшей нервной деятельности. Кроме того, наличие или недоразвитие физкультурно-спортивных умений и навыков сказывается на полноценности личности, повышении или понижении жизненного тонуса, содержательности досуга, умении пользоваться свободным временем для активного отдыха и поправки своего здоровья [2; 3].

Основные технологические требования для формирования индивидуально-коррекционного подхода к учащимся при развитии у них мыслительной деятельности.

1. Общая коррекционная направленность всего процесса обучения, индивидуальные и групповые коррекционные занятия (по исправлению недостатков развития и восполнения пробелов в знаниях, логопедические).

2. Развитие у учащихся воспроизводящих способов мышления, которые являются основой для усвоения знаний, использование при этом опор, позволяющих приучать к аналитической обработке информации, к логической последовательности, к рациональным способам деятельности.

3. Использование проблемных заданий, которые всегда предполагают частично-поисковый метод обучения (создание микро проблемной ситуации, вместе с учащимися поиск нового задания, помогающего решить эту ситуацию). Совместная поисковая деятельность стимулирует познавательную активность и самостоятельность мышления, помогает активизировать инертные и малоподвижные мыслительные процессы, активизирует все виды мыслительных операций, расширяет личный опыт ребенка по выявлению причинно-следственных связей и временных отношений, формирует потребность в преодолении ситуации незнания.

4. Целенаправленное развитие конкретных мыслительных операций и способов действия на основе их речевого опосредования, проговаривания. Оречевление умственных действий (цели, плана, способа, результата деятельности) способствует развитию высшей словесно-логической формы мышления.

5. Формирование у ребенка рефлексии, которая в первую очередь связана с мотивацией учения, осознанием действий и контролем за ходом выполнения действий.

Учитель создает условия, способствующие следующему: принятию ребенком целей предстоящей работы, формированию алгоритма аналитического обобщения информации, созданию ситуации для переноса знаний в измененные условия; погружению учащихся в ситуацию частично самостоятельного выбора способа решения, развитию самоконтроля - сравнение с образцом, возвращение к повторному осмыслению задания, аргументация самооценки, взаимооценка. [4]

Коррекционная работа по развитию мышления должна осуществляться по четырем параметрам:

– сформированность мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация);

– гибкость – применение знаний в различных ситуациях, решение задач нестандартным способом, отсутствие штампов, стереотипов (в свое время автоматизм, т. е. стереотипность мышления считалось признаком мешчанства);

– динамичность – темп, подвижность мыслительных процессов;

– мотивация деятельности (планирование, целенаправленности, контроль, критичность). Мотивация в данном аспекте не исчерпывается потребностью в новой информации, т. е. познавательным интересом, здесь подчеркивается также потребность в обучении, активности, преодолении трудностей, самосовершенствовании, творчестве, желании получить удовлетворение от открытия, «ощутить внутреннее поощрение» (Джером Брунер).

Использование интерактивных игр и упражнений, направленных на развитие мышления младших школьников с ЗПР, в системе уроков начальных классов.

Коррекционная работа по развитию мышления должна осуществляться на уроках по каждому предмету школьного цикла. Ее содержание определяется описанными выше особенностями деятельности и испытываемыми детьми затруднениями.

Учебные цели по развитию и коррекции мышления:

– Формирование и использование понятий и концепций (обобщающие понятия типа «овощи», «мебель», «транспорт»; концепции «время» – продолжительность, ритм, скорость, интенсивность; «пространство» – размер, форма, расстояние, направленность, место локализации; «количество», «энергия» и др.).

– Обучение решению проблем.

– Развитие творческого отношения к жизни: способность удивляться и познавать, нацеленность на открытие нового.

– Развитие опережающего мышления (планирование будущего, выбор и постановка краткосрочных и долгосрочных целей), формирование метода экстраполяции.

– Формирование оценочных навыков посредством показа их относительности (в соответствии с образцом, на фоне себя и других). [5]

На всех своих уроках мы используем разнообразные интерактивные игры и упражнения, направленные на развитие мышления. Такие игры и упражнения, как «Найди лишнее», «Сходства и различия», «Смысловые ряды», «Продолжи закономерность», «Что сначала, что потом?», «Добавь слово», отгадывание загадок и др. – можно использовать как на уроках математики, так и на уроках русского языка и литературного чтения. Главное, чтобы смысловая (сюжетная) составляющая этих игр и упражнений соответствовала теме урока.

Ряд упражнений и игр можно использовать в коррекционно-развивающей работе только на определенных уроках. Систематизация игр и упражнений в зависимости от урока, на котором они могут быть использованы, представлена ниже.

### **Систематизация интерактивных игр и упражнений, направленных на развитие мышления, используемых на уроках в начальных классах**

**Предмет**

**Игры и упражнения**

**Русский язык**

«Братья по смыслу», «Мечта поэта»

**Математика**

«Несметные богатства», «Полет в космос», «Магазин игрушек», (Мерсибо), «Таблица умножения» интерактивная игра.

**Чтение**

«Словомер», «Читаха-черепаха (Мерсибо)

**Окружающий мир**

«Вопрос на засыпку», «12 месяцев», «Вокруг мира на плоту»

**Логопедическая коррекция**

Артикуляционная гимнастика, «Вернисаж» звуки ш/ж, «Лалабама» звук Л, «Ну, заяц, убеги!» звуки С, З, Ц., «Приключения колобка» звук Л, «Приключения Буратино» звук Р.

Данную таблицу мы используем при планировании уроков.

Из опыта работы можем сказать, что младшие школьники с задержкой психического развития с интересом выполняют упражнения, направленные на развитие мыслительных операций, в которых необходима опора на наглядность (ребусы, упражнения на карточках). Устные задания и интерактивные игры вызывают у детей с ЗПР большой успех (см. Приложение 1)

В начале учебного года при выполнении упражнений, направленных на развитие мышления, учащиеся пытались выполнить их наугад. К концу второй четверти, ученики стали обдумывать решение задания, и в большинстве случаев давать правильный ответ.

Овладение младшими школьниками-анализом, синтезом, обобщением, абстрагированием, сравнением-это основная задача коррекционной работы по развитию мышления на уроках в начальных классах. Способность выполнять эти операции-одна из существенных предпосылок овладения необходимыми формами логического мышления, без которых невозможно усвоение знаний в процессе школьного обучения.

### **Список литературы**

1. Ануфриев, А. Ф., Костромина С. Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. – М.: Ось – 89, 1997. – 224 с.

2. Блинова, Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учеб. Пособие. – М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. – 136 с.

3. Варенова, Т. В. Коррекционная педагогика: учебно-методический комплекс для студентов специальности «Социальная работа». – М.: ГИУСТБГУ, 2007. – 112 с.

4. Гладкая, В. В. Планирование коррекционной работы с учащимися с трудностями в обучении: метод. пособие для учителей-дефектологов. – Минск: Зорны верасень, 2008

5. Основы коррекционной педагогики. Учебно-методическое пособие / Авторы-сост. Зайцев Д. В., Зайцева Н. В., Педагогический институт Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского. Саратов, 1999. – 110 с.

6. Интерактивные игры «Мерсибо»

## **Использование игровых технологий в коррекции нарушений чтения у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (задержка психического развития)**

**Аннотация.** *В данной статье рассматривается роль игротерапии в коррекционно-образовательном процессе, осуществляемом учителем-логопедом общеобразовательной школы. Описывается технология работы по профилактике и коррекции навыка чтения у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья (задержка психического развития).*

В современных социально-экономических условиях развития общества перед педагогической наукой и практикой стоят задачи поиска наиболее оптимальных систем обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

На современном этапе развития России происходят изменения в образовательных процессах: содержание образования усложняется, акцентируя внимание педагогов на развитие творческих и интеллектуальных способностей детей, коррекции эмоционально-волевой и двигательной сфер; на смену традиционным методам приходят активные методы обучения и воспитания, направленные на активизацию познавательного развития ребенка. В этих изменяющихся условиях учителю необходимо уметь ориентироваться в многообразии интегрированных подходов к развитию детей, в широком спектре современных технологий. При работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, применяются особые коррекционно-развивающие педагогические технологии, позволяющие добиваться положительной динамики в обучении и воспитании.

Одна из приоритетных целей социальной политики России – модернизация образования в направлении повышения доступности и качества для всех категорий граждан. Основной задачей в области реализации права на образование детей с ОВЗ является создание специальных условий обучения с учетом психофизических особенностей каждого обучающегося.

В настоящее время в общеобразовательных организациях обучаются дети с различными нарушениями, имеющие статус обучающихся с ОВЗ. В нашей школе большее количество обучающихся с ОВЗ составляют школьники с задержкой психического развития.

Одним из требований федерального образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является создание условий для эффективной реализации и освоения обучающимися адаптированной основной образовательной программы. Овладение чтением является одним из важнейших образовательных результатов обучения в начальной школе [1].

Дети с ОВЗ, среди которых дети с задержкой психического развития (ЗПР) составляют преимущественное большинство, испытывают стойкие трудности формирования навыка чтения.

Природа трудностей формирования навыка чтения у детей данной категории имеет многофакторный характер. Все чаще речевые нарушения имеют комбинированную форму, когда у ребенка нарушена не только речь, но и развитие всех высших психических функций и эмоционально-волевая сфера. Существенная несформированность зрительных (гностических и моторных) функций также затрудняет формирования навыков чтения у детей с ЗПР. Отмечается снижение уровня учебной мотивации у школьников, что, конечно же, отрицательно влияет на качество образования.

Недостаточный навык сформированности чтения проявляется в стойких трудностях понимания прочитанного, в замедленном овладении продуктивными способами чтения, низким темпом скоростного компонента чтения и большим количеством ошибок. Данный навык долго автоматизируется в начальной школе и не становится главным средством получения знаний в основной школе.

Успешное овладение знаниями в начальной школе невозможно без интереса детей к учебе. Игротерапия, как одно из нетрадиционных методов воздействия в деятельности учителя-логопеда, является перспективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ. Именно использование игротерапии эффективно при коррекции нарушений чтения.

В современном информационном обществе задачи, требующие сформированности коммуникативных и когнитивных компетенций, становятся приоритетными. От подрастающего поколения требуются определенные читательские умения. На сегодняшний день навык чтения является первостепенной задачей обучения в школе.

Учитывая все трудности, имеющиеся у обучающихся с ЗПР, от педагогов требуется применение нестандартного подхода в объяснении и закреплении учебного материала. Необходимо использование эффективных современных технологий, форм, методов и приёмов обучения, которые являются одним из необходимых условий повышения эффективности коррекционно-развивающего процесса в работе учителя-логопеда. Необходимо создать условия, которые позволят повысить у школьников интерес к учебе, научить осознавать, что осталось непонятным, а в конечном итоге, научить учиться.

Игровые формы обучения на уроке – эффективная организация взаимодействия педагога и учащихся. Игра – творчество, игра – труд. В процессе игры у учащихся вырабатывается привычка сосредотачиваться, мыслить самостоятельно, развивается внимание, стремление к знаниям. Учащиеся не замечают, что в ходе игры они учатся: познают, запоминают новое, ориентируются в необычных ситуациях, развивают навыки, фантазию. Даже самые пассивные из учеников включаются в игру с огромным желанием. Любой трудный материал может стать сюжетом интересной, увлекательной истории или сказки. Свойство памяти младших школьников таково, что они запоминают яркие, необычные явления. Материал запоминается прочнее, если он был подан в необычной форме. Кроме того, разнообразие содержания и форм учебного материала значительно уменьшает влияние торможения, повышает эффективность

учебного процесса за счет добровольного подчинения правилам всех учащихся. Включение в игровую деятельность вызывает у детей радость познания, сохраняя научный уровень знаний, развивает у них интерес к учебной деятельности, а это особенно важно для детей с ограниченными возможностями здоровья [3].

Игра позволяет воспитывать желание и умение учиться, создаёт положительный эмоциональный фон занятий, способствующий обучающимся лучше и глубже усвоить содержание материала. Игра позволяет создать рабочую, развивающую атмосферу, а также развивать такие личностные качества, как: взаимопомощь, взаимовыручку, поддержка, чувство товарищества. Игра способствует развитию познавательной сферы.

Дети с ОВЗ отличаются, как правило, неусидчивостью, быстрой утомляемостью и истощаемостью, снижением интереса. Им присущи плохое усвоение учебного материала и, как следствие, необходимость постоянного стимулирования своей активности.

Как же помочь ребенку с проблемами в речевом развитии внимательно слушать на занятии? С помощью каких средств зажечь интерес в его глазах?

Психологами доказано, что знания, усвоенные без интереса, не окрашенные положительными эмоциями не становятся полезными - это «мертвый» груз. Ребенок смотрит на мир широко открытыми глазами, постигает его, учится видеть, слышать, чувствовать, понимать. И мы, взрослые должны быть помощниками детям в этом. Яркие, радостные впечатления откладываются в детях на всю жизнь, во многом определяя дальнейшее развитие.

В своей работе я руководствуюсь словами великого Сократа: «Не насиловать душу ребенка, а вести его за собой». Но вести радостно, светло, без принуждения.

Составляя коррекционные программы для своих учеников, я ориентируюсь на индивидуальные особенности и потенциальные возможности, ежегодно внося коррективы в содержание. Я четко определила для себя, что основой любых достижений является системный подход во всех начинаниях, сильная нагрузка на каждого ребенка, учет его психофизического состояния и положительная мотивация. Оцениваю деятельность ребенка не только по конечному результату, но и по процессу его достижения. Очень трудно научить ребенка чему-то, что не вызывает у него интерес. Стараюсь не употреблять слова «ты должен», «надо», заменив их на выражение «давай поиграем!»

Д. Б. Эльконин указывает на целесообразность и необходимость игровой деятельности в младшем школьном возрасте. Игра влияет на «формирование всех психических процессов, от самых элементарных до самых сложных», в том числе и на формирование правильной речи, вызывает неподдельный интерес [2].

Опираясь на вышеизложенное, можно сделать вывод, что использование игровых технологий необходимо на протяжении всех этапов образовательного и учебно-воспитательного процесса.

В работе над коррекцией нарушения чтения выделяют два направления: формирование устной речи и развитие зрительных функций [3].

В целях формирования полноценного навыка чтения был разработан комплекс игровых упражнений, который представлен двумя модулями. Первый модуль – это игровые упражнения, направленные на формирование всех компонентов устной речи, и второй модуль – это игровые упражнения для формирования и развития зрительных функций, основанные на применении изобразительных средств. Основная ценность данного модуля - систематизация дидактического материала по основным направлениям работы.

Работа по коррекции зрительных функций ведется над: формированием зрительного внимания и восприятия; зрительно-пространственного восприятия; мыслительных операций на оптическом материале; зрительно-моторной координации. Все задания построены от простого к сложному.

Основные разделы игровых упражнений по коррекции устной речи содержат работу над формированием фонематического восприятия, анализа и синтеза; слогового анализа и синтеза; лексики. Ценность данного модуля - систематизация речевого материала по лексическим темам.

Примеры игровых упражнений из этого модуля, которые включают в себя: филворды, слоговые таблицы, анаграммы. Все игровые задания составлены на одну лексическую тему, например: «Осень», «Ягоды», «Грибы», «Насекомые», «Овощи», «Перелетные птицы» и т.д.

Подводя итоги выше сказанному, хочется отметить, что применение данных упражнений в коррекционной работе повышает мотивацию у детей; повышается уровень развития высших психических функций; сокращается количество ошибок, вызванных оптическими и моторными нарушениями; улучшается почерк; сокращается количество ошибок при чтении; само чтение становится более качественным и осмысленным.

### **Список литературы**

1. Астахова, Т. В. Коррекция оптических и моторных нарушений письма у младших школьников с использованием изобразительных средств / Т. В. Астахова. – М. : ВЛАДОС, 2018. – 31 с.
2. Костюк, Г. С., Чамат П.Ф, Вопросы психологии обучения и воспитания // под ред. Г.С. Костюка и П.Ф. Чаматы. – Киев. – 1961. – 320 с.
3. Ишимова, О. А. Логопедическое сопровождение учащихся начальных классов. Чтение [Текст] / О. А. Ишимова. Программно-методические материалы: пособие для учителя – М.: Просвещение – 2014. – 126 с.
4. Садовникова, И. Н. Коррекционное обучение школьников нарушениями чтения и письма / И. Н. Садовникова. – М., 2005. – 246 с.
5. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 342 с.

## **Развитие «природной грамотности» у обучающихся начальной школы**

*Аннотация. В статье представлены приемы формирования «природной грамотности» обучающихся в соответствии с ведущим типом восприятия информации у ребенка.*

Что такое «природная грамотность»?

Природная грамотность – это навык писать грамотно, не задумываясь при этом о правилах. Собственно говоря, по-настоящему грамотные люди так и пишут. Они не проверяют каждую букву и запятую, не вспоминают правила и исключения из них, не ищут каждое слово в справочнике или в словаре.

Можно ли целенаправленно развивать эту способность у ребенка?

Напрямую утверждать, что читающие дети – грамотные дети, никак нельзя. Но если мы возьмем группу детей, которые читают часто и много, и группу детей, которые читают крайне редко, процент грамотно пишущих детей среди читающих будет больше. Почему? Какая такая зависимость существует между чтением и письмом?

Для того, чтобы понять эту взаимосвязь, обратимся к нам, взрослым людям. Представьте себе такую ситуацию:

Вы что-то пишете, буква одна за другой четко выскакивает из-под вашего пера (действительно, никто из нас не задумывается, как написать: «карандаш» или «корондаш»). Но вдруг, написав слово «ремисия» Вы замедляете письмо, что-то шепчете, или берете отдельный листочек и пишете «ремиссия», «ремисия», «ремиссия». Удовлетворенно хмыкнув, Вы твердой рукой исправляете написанное слово и продолжаете писать дальше. Что произошло? Почему возникла стоп – пауза? Написав слово и бросив на него взгляд, Вы восприняли образ слова, но что-то в этом образе вызвало у Вас беспокойство и тревогу, это чувство и побудило Вас перебрать все возможные варианты написания слова. Был найден письменный образ, идентичный Вашему устоявшемуся образу слова в памяти. Сработал зрительный контроль.

За многие годы Ваша память накопила огромное количество образов написания слов. Ваш устоявшийся образ слова в памяти и воспринимаемый образ записанного слова в данном случае не совпали, это и побудило Вас искать правильный вариант написания слова.

Итак, чтобы грамотно писать, ребенок должен иметь в своей памяти как можно больше устоявшихся образов слов. Но каким образом за столь короткий срок ребенок сможет запомнить огромное количество слов, если у взрослого человека на это уходят годы? Для того чтобы ответить на этот вопрос, надо понять, как запечатлеваются образы слов в памяти.

В основе «природной грамотности» лежит простой механизм узнавания и визуализации графического образа слова. В голове каждого человека есть

своеобразный «словарь» – тезаурус графических образов слов. В нужный момент мы просто «достаем» эти образы из подсознания и пишем. Этот процесс выглядит примерно так: услышал слово – представил его графический образ – почувствовал приятность этого образа – написал. И все это очень и очень быстро, практически молниеносно! Никакие «костыли» в виде правил здесь не нужны.

Существуют три типа восприятия информации – модальности учащихся, отличающихся развитием визуальных (видение), аудиальных (слышание) и кинестетических (ощущение, прикосновение) каналов прохождения информации.

В современном мире – мире телевизоров, видео, компьютеров, у большинства людей ведущий канал – зрительный. Гораздо меньше людей с ведущим слуховым каналом, и очень мало с кинестетическим.

Большая часть грамотно пишущих детей, это те, у которых хорошо развита зрительная память. Читая книги, они запоминают образы слов, и в дальнейшем при письме бессознательно опираются на эти образы.

Дети с ведущим слуховым каналом восприятия информации только в том случае оказываются в разряде грамотно пишущих детей, если они очень долго читали по слогам, вслух, орфографически (т.е. так, как написано в книге) – «мо-ло-ко», «пе-ре-не-сли». В результате такого чтения у них создавался свой слуховой образ слова. Достаточно такому ребенку проговорить «ма-ла-ко», «ма-ло-ко», «мо-ла-ко», «мо-ло-ко» и он вспомнит, как грамотно пишется данное слово.

Кинестеты (воспринимающие мир через движения, ощущения) оказываются в самом худшем положении. Они могут тоннами читать книги и при этом писать совершенно безграмотно. Для таких детей не существует звукобуквенная оболочка слова, они сразу проваливаются в значение. Они не видят страниц книг, они видят бушующие океаны и себя у штурвала корабля, они слышат крик «Земля!» и их охватывает ничем не передаваемое чувство радости: сейчас перед их взором предстанет еще неоткрытая Америка. В такой момент для них не важно, какая буква в слове «земля»: «е» или «и».

Дети-кинестетики, по наблюдениям ученых, являются самыми отстающими в обучении детьми в связи с неразвитостью ведущих в образовании модальностей [4]. А построить обучение на ощущениях проблематично. Предлагается использовать с учеником-кинестетиком жесты, прикосновения. Но этого явно недостаточно при обучении грамотному письму.

Так как кинестетики обучаются посредством мышечной памяти, то необходимо использовать на уроках задания, выполнение которых требует от учеников подвижности, поиска ответов на поставленные вопросы. Задания такого плана позволяют позитивно настроиться на работу, заставляют работать кинестетиков с привлечением их ведущей модальности.

Чем больше органов наших чувств, по К.Д.Ушинскому, принимает участие в восприятии какого-либо впечатления, тем прочнее ложатся эти впечатления на нашу память. Использование различных подходов к обучению делает обучение личностно-ориентированным, проводимым с учетом нейролингвистических особенностей детей [2].

Итак, в вышеописанных примерах, мы вскрыли механизм формирования «природной» грамотности: воздействие зрительных, слуховых образов написания слов на человека и их последующее запечатление в памяти.

Соответственно учитель, который ставит перед собой целью «целенаправленное развитие орфографического чутья (т.е. «природной» грамотности) у ребенка», должен задействовать в своей работе все основные виды восприятия информации человеком.

Поэтому я предлагаю использовать в работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья следующие **упражнения и игры для развития «Природной грамотности».**

#### «Игра в мяч».

Замечено, когда ребенок играет в мяч на занятиях, закрепление материала происходит гораздо быстрее. Когда человеку бросают мяч, его сознание занято контролем за движениями, а подсознание – решением заданного вопроса.

Игра может проводиться на закрепление различных правил.

Например, на закрепление правила проверки непроизносимой согласной:

Педагог называет слово с непроизносимой согласной в корне и бросает ребенку мяч. Ребенок должен поймать мяч, назвать непроизносимую согласную и проверочное слово [5].

#### «Печатная машинка».

Для игры нужно подобрать хорошо знакомое детям стихотворение.

Обязательно обговаривается какими движениями будут обозначаться «пробелы», «точки», «запятыя» и т.д.

Дети становятся в круг, и каждый играющий должен последовательно называть звук по тексту. Все игроки должны следить за правильностью произнесения текста.

При рассказывании улучшается настроение, развивается аудиальный, кинестетический каналы, мышление, орфографическая зоркость [5].

#### Упражнение «Хор»

Педагог подбирает предложения, состоящие из двух или трёх слов.

Один из игроков выходит за дверь. Логопед распределяет каждому игроку по одному слову из предложения.

Играющие должны одновременно произнести свои слова, подстроиться по темпу и высоте, чётко проговаривая каждый звук.

Игрок, который стоял за дверями, возвращается и внимательно слушает, что «хором» говорят ему игроки. Нужно понять каждое слово, и называть всё предложение.

Это упражнение развивает: аудиальный канал, слуховую память, речедвигательные функции, умение подстроиться под товарища по темпу, по высоте, просодике, мышление, память [5].

#### Упражнение «Орфографическое чтение»

Учащиеся читают вслух, чётко проговаривая все звуки, орфографически.

Проговаривание – это упражнение, которое положительно сказывается на развитии фонематического слуха.

Развиваются аудиальный, визуальный каналы восприятия информации, мышление и речедвигательные функции [1]. Накапливается тезаурус. Все это способствует развитию природной грамотности [5].

Упражнение «Цветные слова».

В этом упражнении используются карточки со словарными словами, или словами на определенное правило – безударные гласные, непроизносимые согласные, и т.д.

Можно начать с 2х-3 карточек и постепенно доводить их количество до 5-7. Например: «крОвать», «Отец», «лИсица», «мЕтро», «кОлОсок». Выделенные буквы цветные. Логопед показывает карточки одну за другой, интервал показа 5 сек. Потом дети должны записать эти слова и раскрасить буквы в нужные цвета.

Упражнение развивает зрительную память, речедвигательные функции, орфографическую зоркость, мышечную память, мышление, способствует накоплению тезауруса.

Упражнение «Назови заданную букву».

Логопед называет слово и просит выделить из слова заданные буквы.

Например: в слове «КОСТЕР» назови 2 и 5 букву, «КРЫЖОВНИК» назови 3 и 5.

Можно попросить записать буквы в столбик, строчку, или вписать в клеточки кроссворда.

Упражнение развивает аудиальный канал, визуальный, потому что надо представить слово и посчитать буквы, орфографическую зоркость, фонетико-фонематические представления.

Упражнение «Кинолента».

Задаётся тема (например, Море, Лето, Школа, Животные и т.д.)

Учащийся называет слово на заданную тему, следующий игрок повторяет это слово и добавляет своё, все последующие игроки должны повторить ранее произнесенную цепочку, и добавить новое слово. Таким образом можно собирать цепочку до 10 слов.

Упражнение развивает аудиальный, визуальный и кинестетический каналы восприятия (можно слова изображать жестами, движениями и одновременно проговаривать). Это упражнение также способствует обогащению словарного запаса [5].

Упражнение «Стратегия природной грамотности».

Слова, напечатанные на карточках (словарные, на различные правила).

Карточка со словом показывается учащимся 5-10сек. и убирается. Учащиеся записывают слово (на листе формата А4) по одной букве каждый раз поднимая глаза и представляя визуально слово. Так с каждой буквой слова. Когда слово будет написано, лист переворачивают и пишут слово наоборот слева направо с последней буквы. Проверяется слово справа-налево. Слова даются на каждом занятии по 5 слов, начиная со 2 класса [5].

Упражнение развивает орфографическую зоркость, аудиальный канал, речедвигательные функции.

Перечисленные упражнения помогают развивать все три канала восприятия: аудиальный, визуальный, кинестетический, а также способствуют развитию фонематического восприятия, развитию орфографической зоркости, слуховой и зрительной памяти, мышления, и воображения. Все это -важные составляющие коррекционной работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

#### Список литературы

1. Жедек, П. С., Тимченко М. И. Списывание в обучении правописанию // Начальная школа. – 1989. – № 9. – С. 23–28.
2. Жедек, П.С. Орфографическая зоркость будущего учителя / П. С. Жедек // Начальная школа. – 1980. – № 10. – С.14–17
3. Рик, Т.Г. Игры на уроках русского языка/ Т.Г. Рик, – М.: ВАКО, 2011. – С. 128
4. Подшивалова, Е. Природная грамотность и условия её формирования – [Электронный ресурс] / URL: <https://family-child.ru/?p=1895>
- 5.Бураков, Н.Б.Природная грамотность для учащихся 3–5 классов – [Электронный ресурс] / URL: <http://nburakov.ru/tehnologii-2/>

Болбат Е. В.

МБОУ «С(К)ОШ № 11г. Челябинска»

### **Игровой подход в коррекции дисграфии**

*Аннотация. В статье представлен игровой подход, как один из методов коррекции дисграфии у младших школьников с нарушением речи. Описаны причины, обуславливающие трудности в освоении чтения и письма у детей с нарушением речевого развития. Приведены способы решения проблемы овладения грамотным письмом у этих детей.*

Все мы знаем, что число детей с трудностями овладения письмом и чтением увеличивается с каждым годом. Иногда нарушения письменной речи являются продолжением не до конца преодоленных патологий устной речи: алалии, ОНР, дизартрии. Но дислексии и дисграфии формируются и у детей с полноценной устной речью, и таких детей становится все больше. Почему? Потому что неравномерно развиты психические функции, на основе которых осваивается письменная речь.

А именно, зрительное восприятие, внимание, память, которые нужны для усвоения начертаний букв: печатных и рукописных. Читая, человек охватывает взглядом целиком слово (или даже несколько слов). Недостаточность зрительного восприятия и внимания ограничивает ребенка в этом. Пространственное восприятие, внимание и память - необходимы для прочного усвоения букв, так как многие буквы русского алфавита отличаются между собой расположением в пространстве одних и тех же элементов (Р-Ь, П-Н). При недостаточности пространственных функций ребенок плохо ориентируется на листе с текстом

(теряет строку; не определяет, какая буква следующая; в каком направлении вести взгляд). Слуховое восприятие, внимание, память. Они необходимы для выделения из звучащей речи отдельных фрагментов: предложений, слов, звуков. Без этого ребенок не сможет грамотно писать. Кинестетическое (мышечное, двигательное) восприятие, внимание, память. При их недостаточности ребенок с трудом осваивает рукописные буквы (его рука не готова к письму). Эти функции также играют большую роль в освоении грамотного письма. С их помощью вырабатываются «моторные, двигательные образы» слов, что помогает ребенку писать без ошибок. Умственные действия. Из-за недоразвития психических функций у детей запаздывает формирование умственных навыков: сравнения, анализа, сопоставления, обобщения, проведения аналогии. Что также вызывает трудности в освоении чтения и письма [5].

Эта проблема ещё больше актуализируется, если речь идет о детях с речевыми нарушениями, для которых характерно неравномерное развитие психических функций. На основе этого можно выделить несколько основных, наиболее часто встречающихся трудностей:

- несформированность образа буквы и образа слова, пропуск и смешение букв и слогов;
- нечитаемый почерк;
- незнание основных орфографических правил и обилие ошибок «на правило»;
- несоответствие между знаниями правил и письмом, то есть неумение применить правило в процессе письма;
- неумение составлять связные, логичные тексты;
- нелюбовь или даже ненависть к чтению;
- слитное написание нескольких слов, слов с предлогами;
- отсутствие точек и заглавных букв.

А еще необходимо учесть, что важным аспектом в овладении чтением и письмом является психологическая готовность ребенка и мотивация к этой деятельности. Как указывал Л.С. Выготский, школьник, приступающий к письму, не только не ощущает потребности в этой речевой функции, но он еще в высшей степени смутно представляет себе, для чего эта функция нужна ему, ведь со сверстниками и родителями он может объясниться с помощью устной речи. Формирование стойкой мотивации к получению знаний, убеждение ребенка в том, что трудности, стоящие на его пути овладения грамотностью, вполне преодолимы, являются первостепенной задачей как школьного, так и коррекционно-развивающего обучения [1].

Трудности обучения детей в школе, кроме других причин, широко описанных в литературе, обусловлены и недостаточностью игрового этапа в развитии ребенка. Именно поэтому, я считаю, что в основе коррекции дисграфии должен лежать игровой подход. Игровые методы благоприятно воздействуют на личность ребенка, способствуют преодолению агрессии, повышенной застенчивости, страхов, неуверенности в себе, а также помогают развитию коммуникативности [4].

Игры, которые я хочу предложить, на практике доказали, что они способны оказать действенную помощь ребенку в овладении грамотным письмом, а также сформировать позитивное отношение к занятиям русским языком и в целом к школьному обучению. Игры разработаны нейропсихологом Т. Ю. Поневежской. В основе этих игр лежит структурно-функциональная модель работы мозга как субстрата психической деятельности А. Р. Лурия. Согласно данной модели, весь мозг может быть подразделен на три основных структурно-функциональных блока:

I – энергетический блок, или блок регуляции уровня активности мозга. Если недостаточно развит первый блок мозга, отвечающий за активизацию мозга, то ребенок быстро утомляется. Это, как ни печально, часто расценивается учителем как интеллектуальная несостоятельность. На самом деле такой ребенок может быть очень смышленным и сообразительным, просто его энергетического ресурса хватает ненадолго. На уроках такие дети зевают, быстро перестают воспринимать информацию, начинают вертеться и мешать другим. Поэтому используется игровой подход, где присутствует переключение внимания, двигательная активность, эмоциональный настрой.

II – блок приема, переработки и хранения экстероцептивной (т. е. исходящей извне) информации. Второй блок – это ВПФ, эти игры дают возможность развивать (тренировать) разные когнитивные функции и способности: вербальную и зрительную память, зрительные образы, представления, словарь, общие знания. Некоторые игры способствуют развитию координации и ловкости движений.

III – блок программирования, регуляции и контроля за протеканием психической деятельности. На непроизвольном уровне ребенок формирует функцию регуляции и контроля. Это объясняется тем, что игровая деятельность имеет первостепенное значение для формирования произвольной регуляции поведения и всех психических функций ребенка [1].

Игры построены по принципу от простого к сложному, от развернутой помощи к свернутой, с эмоциональным включением ребенка в игру. От речевой регуляции к переводу контроля на внутренний план. Игры состоят из двух уровней, в каждом из которых есть свои этапы.

Игры представлены в виде карточек с заданиями, карточек со словами и с иллюстрацией написанного на ней слова, включают в себя:

- объяснения сложных орфограмм в игровой форме;
- коррекцию дисграфии через развитие внимания, памяти, мышления, речи;
- приобретение и автоматизацию навыков глобального чтения и запоминания правописания прочитанного слова.

Задача первого уровня – запустить первый этап автоматизации правописания слов на то или иное правило с помощью речевой регуляции. Второй этап следует сразу после первого, его задача анализировать прочитанное. Длительность первого уровня индивидуальна и зависит от степени сформированности лобных функций. Практика показывает, что, если они сформированы слабо,

ребенок задержится на этом уровне, т.к. слабость речевой регуляции будет снижать возможность быстрой автоматизации. Если на втором этапе возникает минимальное количество ошибок, то можно переходить на второй уровень игры, задача которого окончательно автоматизировать правописание того или иного правила, но уже без участия речевой регуляции.

Ведь именно в игровом развитии, формируются все механизмы, необходимые для успешной учебы, в частности, для грамотного письма. В таком случае, комплексная программа игровой коррекции, соответствующая уровню актуального развития ребенка, отвечающая современным требованиям к организации занятий, должна эффективно способствовать преодолению трудностей обучения в школе [4].

### **Игры:**

1. «От мала до велика» – автоматизация правописания прописных и строчных букв, развитие понятийного мышления, программирования, контроля.

2. «Жи-ши, ча-ща» – автоматизация правописания **и** и **а** после **жс, шш**, и **ч, щ**, развитие регуляции и контроля.

3. «Ударение» – автоматизация постановки правильного ударения в словах.

4. «Непроизносимые согласные» – автоматизация правописания непроизносимых согласных.

«Сердечко слова» – работа над словарными словами (учимся объяснять значение слова этимологически).

### **Список литературы**

1. Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении / Под ред. Ж. М. Глоzman – 4-е изд. – М. : Генезис, 2019. – 336 с.

2. Соболева А. Е. Как подготовить ребенка к обучению грамоте. – СПб.: Детство-пресс, 2014. – 112 с.

3. Соболева А. Е., Емельянова Е. Н. Пишу без ошибок. Русский язык с нейропсихологом – СПб. : Питер, 2008. – 95 с.

4. Соболева А. Е., Кондратьева Н. Н. Русский язык с улыбкой. Игровые упражнения для предупреждения и преодоления дисграфии – М. : Сфера, 2007. – 64 с.

5. Самоучитель по логопедии. Универсальное руководство. Издание переработанное и дополненное / М. А. Полякова. – М. : Т. Дмитриева, 2018. – 160 с.

**Внеурочная деятельность в рамках реализации  
федерального государственного образовательного стандарта  
для детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития**

*Аннотация. В статье представлена система внеурочной деятельности в рамках реализации федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) для детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР) в образовательном учреждении. Также приведены примеры организации внеурочной деятельности в системе обучения и воспитания данной категории детей.*

В настоящее время важное место в решении задачи обновления содержания образования отводится федеральному государственному образовательному стандарту не только в общеобразовательных организациях, но и для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Стандарт стал важнейшим средством выстраивания новой системы школьного образования, включая цели, структуру, содержание, внеурочную деятельность и т. д.

Одной из приоритетных задач обучения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития является создание условий для успешной социализации. Реализация данной задачи невозможна без использования системы внеурочных занятий.

Под внеурочной деятельностью понимается образовательная деятельность, направленная на достижение результатов освоения адаптированной основной образовательной программы осуществляемая в формах, отличных от классно-урочных. Таким образом, внеурочная деятельность объединяет все, кроме учебной, виды деятельности обучающихся, в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации. [1]

Работа с обучающимися, имеющими ТМНР строится на основе ФГОС для детей с ОВЗ, с учетом адаптированной основной образовательной программы, которая включает в себя внеурочную деятельность.

Внеурочная деятельность – это неотъемлемая часть образовательного процесса, которая становится важнейшим ресурсом развития и успешной социализации обучающихся с ОВЗ, содействует интеллектуальному и духовно-нравственному развитию личности, становлению и проявлению их индивидуальности, накоплению субъектного опыта участия и организации индивидуальной и совместной деятельности по познанию и преобразованию самих себя и окружающей действительности.

Командой нашей школы был разработан комплекс программ внеурочной деятельности в условиях реализации ФГОС образования обучающихся с ТМНР, который учитывает интересы обучающихся и возможностей образовательной организации.

Особенностью внеурочной деятельности, является сочетание 4 направлений, позволяющих обеспечить не только всестороннее развитие обучающихся с ОВЗ, но и усвоение содержания учебных предметов.

Внеурочная деятельность – это мир творчества, проявления и раскрытия каждым ребёнком своих интересов, своих увлечений, своего Я. Важно заинтересовать ребёнка занятием, где он проявляет свою волю, раскрывается как личность. В этом и помогает нам внеурочная деятельность.

**Цель** внеурочной деятельности состоит в создании условий для всестороннего развития и социализации каждого обучающегося ТМНР, создание воспитывающей среды, обеспечивающей развитие социальных, интеллектуальных интересов, учащихся в свободное время.

**Задачи** внеурочной деятельности следующие:

- коррекция всех компонентов психофизического, интеллектуального, личностного развития обучающихся с умственной отсталостью с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей;
- развитие активности, самостоятельности и независимости в повседневной жизни;
- развитие возможных избирательных способностей и интересов ребенка в разных видах деятельности;
- формирование основ нравственного самосознания личности, умения правильно оценивать окружающее и самих себя;
- формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств;
- развитие трудолюбия, способности к преодолению трудностей, целеустремленности и настойчивости в достижении результата;
- расширение представлений ребенка о мире и о себе, его социального опыта. [2]

Принципы, направления и виды внеурочной деятельности определяются в соответствии с адаптированными основными образовательными программами школы. Охват всех направлений и видов не является обязательным. Подбор направлений, форм и видов деятельности обеспечивает достижение результатов обучающихся.

Внеурочная деятельность в нашей школе организована по **4 направлениям:**

- общекультурное;
- спортивно-оздоровительное;
- социальное;
- нравственное.

Данные направления внеурочной деятельности подчинены следующим **принципам:**

- соответствие возрастным особенностям обучающихся;
- оптимизация учебной нагрузки обучающихся;
- преемственность с технологиями учебной деятельности;
- выбор деятельности на основе личных интересов и склонностей ребёнка с учётом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся. [2]

Согласно требованиям ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью в школе определено соотношение часов, отводимых на каждый вид внеурочной деятельности.

Так, например, программа «Творческая мастерская» рассчитана на 4 года – полный курс обучения детей в начальной школе. 1 год – 66 часов, 2-ой год – 68 часов, 3–4 года обучения по 34 часа.

Занятия проводятся 1 раз по 2 часа в неделю. Занятия проводятся в учебном кабинете, закрепленном за классом. Курс может вести классный руководитель. [3].

Здоровьесберегающая организация образовательного процесса предполагает использование форм и методов обучения, адекватных возрастным возможностям младшего школьника.

Курс предусматривает, изучение материала по «восходящей спирали», то есть периодическое возвращение к определенным приемам на более высоком и сложном уровне.

Все задания соответствуют по сложности детям определенного возраста. Это гарантирует успех каждого ребенка и, как следствие воспитывает уверенность в себе.

Педагогами реализуются приоритетные направления внеурочной деятельности, формы её организации с учетом реальных условий, особенностей обучающихся, потребностей обучающихся и их родителей (законных представителей). На данных занятиях происходит приобретение обучающимися с ТМНР социального знания, формирования положительного отношения к базовым ценностям, приобретения опыта самостоятельного общественного действия.

По этим направлениям проходят занятия: «Творческая мастерская», «В мире книг», «Мой край, мой дом», «Мир вокруг нас».

В основе организации внеурочной деятельности лежат следующие **виды:**

- игровая;
- познавательная;
- развлекательная;
- социальное творчество;
- художественное творчество;
- общественно-полезная деятельность;
- доступная трудовая деятельность [4].

Формы организации внеурочной деятельности разнообразны и их выбор определяется руководителем. Это могут быть экскурсии, этические, познавательные беседы, игры с ролевым акцентом, творческие мастерские, выставки в школе, спектакли в классе или в школе, спортивные игры.

Вся система внеурочной деятельности призвана объединить в единый процесс воспитание, образование, развитие и здоровьесбережение, а также обеспечить структурную и содержательную преемственность предметов, отражать специфику целей и задач школы, служить созданию гибкой системы для реализации индивидуальных творческих интересов личности. Эмоцио-

нальная насыщенность занятий внеурочной деятельностью дополняет строгость учебного процесса. Кроме того, внеурочная деятельность решает еще одну важную задачу – расширяет культурное пространство школы.

Из опыта работы в системе внеурочной деятельности надо отметить, что очень важно выбрать направление, которое будет для обучающихся с ТМНР интересно и необходимо.

### **Список литературы**

1. Есин, А. В. Внеурочная деятельность. 1–11 классы. Теория и практика. / А. В. Есин, – М.: ВАКО, 2015. – 288 с.
2. Григорьев, Д. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. – М.: Просвещение, 2010. – 223 с.
3. Евладова, Е. Б. Как разработать программу внеурочной деятельности и дополнительного образования. Методическое пособие ФГОС. / Е. Б. Евладова, Л. Г. Логинова. – М.: Русское слово – учебник, 2015. – 482 с.
4. Степанов, П. В. Внеурочная деятельность. Примерный план внеурочной деятельности в основной школе: пособие для учителей общеобразоват. организаций / П. В. Степанов, Д. В. Григорьев. – М.: Просвещение, 2014. – 127 с.

*Ермоленко Е. Н.  
МБОУ «С(К)ОШ № 83 г. Челябинска»*

### **Использование техники стринг-арт для формирования сенсомоторных навыков у младших школьников со сложным дефектом**

*Аннотация. В данной статье рассматривается проблема развития сенсомоторных навыков, занимающая одно из центральных мест у младших школьников со сложным дефектом. Представлены возможности техники Стринг-арт для формирования сенсомоторных навыков.*

Воспитание, обучение и развитие детей со сложным дефектом, является в настоящее время важнейшей социально-педагогической проблемой.

Категорию детей со сложным дефектом составляют:

- Дети с умственной отсталостью, отягощенной нарушениями слуха.
- Дети с умственной отсталостью, осложненной нарушениями зрения.
- Дети глухие слабовидящие.
- Слепоглухонемые дети.
- Дети с задержкой психического развития, которая сочетается с дефектами зрения или слуха.
- Глухие дети с нарушениями соматического характера (врожденные пороки сердца, заболевания почек, печени, желудочно-кишечного тракта) [3].

Иными словами, таких детей называют «особый ребенок», ребенок с ограниченными возможностями здоровья. Эти дети нуждаются в особом уходе, воспитании и обучении.

Таким образом, к детям со сложным дефектом можно отнести детей, у которых отмечаются нарушения развития сенсорных и моторных функций в сочетании с недостатками интеллекта (задержка психического развития, умственная отсталость).

В России общество постепенно начинает признавать необходимость обучения и социальной адаптации детей, страдающих сложными формами нарушений развития, заставляя специалистов всё больше задумываться о том, как строить систему работы с данным контингентом.

Эти дети нуждаются в особой организации воспитательно-образовательной работы, содержание, формы и методы которой должны быть адекватными их возможностям. В обучении детей с особыми образовательными потребностями, в том числе и с имеющими сложные нарушения умственного и физического развития, приоритетное направление имеет компенсация нарушенных функций, что обеспечивает возможность обучения, воспитания и развития личности ребенка.

Для меня, как для учителя-дефектолога, проблема работы с детьми со сложной структурой дефекта, представляет практический интерес. На мой взгляд, следует уделить большое внимание сенсомоторному развитию. Хотелось бы вспомнить, что такое сенсомоторное развитие.

Сенсомоторное развитие – развитие у ребенка процессов ощущения, восприятия, наглядного представления о предметах и явлениях окружающего мира – составляет существенное звено в развитии познавательной деятельности человека [2].

Но сенсорные способности не даются человеку в готовом виде. Конечно, ребенок рождается на свет с готовыми органами чувств: у него есть глаза, уши, его кожа обладает чувствительностью, позволяющей осязать предметы и т.д. Но это лишь предпосылки для того, чтобы ребенок научился воспринимать все богатство окружающего мира. Чтобы сенсорное развитие проходило полноценно, необходимо вести целенаправленное сенсорное воспитание. Ребенка нужно учить действиям рассматривания, ощупывания, выслушивания и т.д., то есть формировать у него перцептивные действия.

Однако, мы не должны забывать и того, что сенсорное развитие ребенка с ОВЗ проходит глубоко своеобразно, имеет много особенностей, которые необходимо учитывать в ходе воспитания и обучения, что наша работа должна иметь коррекционную направленность. Прежде всего, для таких детей характерно большое отставание в сроках сенсорного развития.

Опыт показывает, что дети со сложным дефектом далеко не всегда самостоятельно используют в деятельности те возможности восприятия, которые у них есть. Этому их надо учить. Хотелось бы рассказать о технике, которая помогает формировать и развивать сенсомоторные навыки у младших школьников со сложным дефектом. Эта техника называется Стринг-арт.

Стринг-арт – это вид рукоделия, в котором картины создаются с помощью обычных гвоздей и ниток. В буквальном переводе с английского название означает струнное искусство [2].

Ведь действительно, если присмотреться, нитки напоминают натянутые струны. С помощью этой техники можно получить как небольшой и простой, так и сложный рисунок.

Рисунок в этой технике получается с помощью обматывания нити вокруг гвоздей, которые расположены по определенному контуру, прибитыми на твердую поверхность [1].

Ребенок, увидевший эту технику, сразу задается вопросом – как это делается? И сначала, кажется, что это очень сложное переплетение узоров требует многообразных и сложных приемов, на самом деле это все просто и легко.

Техника Стринг-арт способствует развитию у детей: мелкой моторики пальцев рук, что оказывает положительное влияние на речевые зоны коры головного мозга; сенсорного восприятия; глазомера; логического мышления; воображения; волевых качеств: усидчивости, терпения, умения доводить работу до конца; художественных способностей и эстетического вкуса. На занятиях дети приобретают практические навыки, опыт рисования и ручного труда.

Рассмотрим последовательность этапов работы над картиной.

Прежде чем заниматься данной техникой с ребенком, на первом этапе мы должны выбрать тематику. И эта тема зависит от рабочей программы. Для каждой темы можно подобрать свой рисунок и выполнить по нему работу.

На втором этапе для работы нужно приготовить твердую поверхность т. е. доску, на которую дети обводят контур рисунка выбранной картинке. С помощью этого приема мы развиваем у детей мелкую моторику и внимание.

Следующий этап – подготовка рабочей поверхности к творческой деятельности. По контуру рисунка набиваем молотком маленькие гвоздики, в этом нам помогают ребята старших классов.

Для выполнения рисунка дети с помощью педагога подбирают нити различного цвета и разной толщины. На этом этапе мы развиваем у детей тактильно-двигательное восприятие. Дети на ощупь определяют толщину нитки, называют ее цвет.

После того как нарисован контур, прибиты гвозди на доску, выбраны нити по цвету и толщине, можно приступить к четвертому этапу, в котором мы показываем последовательность формирования картинке.

Первое что мы делаем, это привязываем нить к любому гвоздику. Далее мы берем нить в руки и начинаем натягивать нитку от одного гвоздя к другому в любом направлении. До той плотности пока у нас не получится рисунок. При этом учитель контролирует, и, если нужно, помогает ребенку в работе. На этом этапе мы развиваем у детей тактильное восприятие, мелкую моторику, усидчивость.

Эта техника проста для детей тем, что здесь не надо соблюдать ни каких схем, а просто по своему желанию ребенок натягивает нить так как ему захочется. И у него всегда получится красивый рисунок. Плетение картин привлекает детей своим результатом. Сколько радости получает ребенок от сделанной своими руками поделки, которую можно подарить родителям и близким.

Данная техника используется нами в рамках внеурочной деятельности «Умелые руки». Курс внеурочной деятельности поддерживает изучение содержания учебного предмета «окружающий социальный мир» и математические представления.

Таким образом, обучающиеся со сложными дефектами развития – это особая категория детей, имеющих свои специфические особенности, учет которых даёт возможность развиваться детям во всей целостности.

### **Список литературы**

1. Браницкий, Г. А. Картины из цветных ниток и гвоздей. – Мн.: Полымя, 1995. – 128 с.: ил.
2. Википедия / [Электронный ресурс] <https://ru.wikipedia.org>
3. Забрамная С. Д., Исаев Т. Н. Изучаем обучая. Методические рекомендации по изучению детей с тяжелой умственной отсталостью. – М., 2007.).

*Качко Е. Н.*  
*МАОУ «ОЦ № 2 г. Челябинска»*

### **Игровые технологии как эффективное средство формирования навыка чтения у обучающихся младшего школьного возраста с ОВЗ**

*Аннотация. В статье представлены методы и приемы игровой технологии, используемые учителем-логопедом на логопедических занятиях при формировании навыка чтения у учащихся младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья.*

Многие учёные указывают на огромную роль чтения в формировании человека, как саморазвивающейся личности. Известный психолог Б.Г. Ананьев писал, что дети сначала учатся чтению и письму, а потом посредством чтения и письма. В последнее время наблюдается увеличение числа обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), поступающих в начальные классы общеобразовательных школ. И не секрет, что у этих обучающихся возникают трудности формирования чтения и письма еще в 1 классе. А ведь трудности формирования этих процессов, а в дальнейшем и их нарушение оказывают отрицательное влияние на весь процесс обучения, на психическое и речевое развитие ребенка. Младшие школьники с задержкой психического развития (ЗПР) продвигаются в овладении навыком чтения, но, испытывая значительные трудности в его освоении, нуждаются в целенаправленной и продуманной помощи специалиста или учителя.

Современное обучение должно проводиться таким образом, чтобы у учащихся пробуждался интерес к знаниям, возрастала потребность в более полном и глубоком их усвоении, развивалась инициатива и самостоятельность в работе.

Чтение – один из самых эффективных инструментов познания, связывающих каждого из нас с неисчерпаемой сокровищницей опыта, накопленного человечеством. Чтение – это окошко, через которое дети видят и познают мир и самого себя. Чтение – это и то, чему обучают младших школьников, посредством чего их воспитывают и развивают.

Чтение представляет собой сложный психофизиологический процесс, в котором участвуют анализаторы: зрительный, речедвигательный, речеслуховой. Только при правильном взаимодействии всех анализаторов и связи двух сигнальных систем происходит процесс чтения.

Основным условием успешного овладения навыком чтения как у детей с ОВЗ, так и у детей нормы, являются: сформированность устной речи, фонетико-фонематической её стороны (произношения, слуховой дифференциации фонем, фонематического анализа и синтеза), лексико-грамматического анализа и синтеза, лексико-грамматического строя, достаточное развитие пространственных представлений, зрительного анализа, синтеза и мнестика. Совершенствование техники чтения – одна из главных задач обучения младших школьников с задержкой психического развития [2].

Опыт показывает, что если ученик научился читать в период обучения грамоте, то он и в коллективе класса занимает заметное место, верит в свои силы. И наоборот, если ребенок не овладел чтением, он чувствует какую-то ущербность, теряет веру в свои силы, способность успешно учиться и в коллективе класса находится в тени. Морально он будет переживать свой недостаток и не сможет полностью реализовать в школе свои способности. Ребенок, который не умеет читать, будет испытывать большие затруднения при выполнении домашних заданий. Ему будет не интересно на уроках, он будет неусидчив, он не будет посещать библиотеку, потому что читать книги при низкой технике чтения – это не столько удовольствие, сколько мука.

Характеризуя обучающихся с задержкой психического развития, можно отметить их инертность, вялость, рассеянность, интеллектуальную пассивность, отсутствие интереса к мыслительной деятельности, они испытывают трудности в формировании навыка чтения.

В основном, эти дети читают медленно, допускают при чтении ошибки: путают, пропускают, заменяют, переставляют буквы, слоги, искажают окончания, не дочитывают их. Искажения звуко-слогового состава слов и трудности слоговом слиянии в большинстве случаев затрудняют детям понимание прочитанного, встречаются аграмматизмы при чтении.

В результате у детей складывается негативное, эмоционально-отрицательное отношение к процессу чтения. Поэтому передо мной возникла проблема – как повысить эффективность занятий при формировании навыка чтения? Какими способами вызвать интерес у детей к чтению? На помощь приходит замечательное средство – игра.

Специальные игры и упражнения можно использовать как на занятиях, так и во внеурочной деятельности.

*«Игра – это искра, зажигающая огонек  
пытливости и любознательности».*

*В. А. Сухомлинский.*

Игра учит. Следовательно, это средство обучения.

Учебная игра как технология обучения давно интересует ученых и практиков [6]. Как педагогическая технология игра интересна тем, что создает эмоциональный подъем, а мотивы игровой деятельности ориентированы на процесс постижения смысла этой деятельности. Таким образом, вложив образовательное содержание в игровую оболочку, можно решить одну из ключевых проблем педагогики – проблему мотивации учебной деятельности.

Известно, что по форме использования на занятии и содержанию игры делятся на настольные, дидактические, подвижные, деловые, интеллектуальные, интерактивные. Но более подробно мне хотелось бы остановиться на дидактических играх, которые я использую при формировании навыка чтения у обучающихся с ОВЗ, при развитии понимания прочитанного.

Игровая технология на занятиях учителя-логопеда представляет собой набор дидактических игр, которые направлены:

- формированию навыка чтения буква – слово;
- формирование понимания прочитанного (слово-предложение, текст)

Первая группа игр направлена на формирование зрительного восприятия, внимания, памяти, узнавания.

Если ребёнок плохо запоминает буквы, существует много разнообразных приёмов, помогающих запомнить графический образ букв.

Например, буквы можно лепить из пластилина, выкладывать из палочек, спичек, мозаики, красочных верёвок, вырезать из цветной бумаги, выжигать на дощечках.

Чтобы сформировать стабильный графический образ буквы (графемы), можно предложить ребёнку обводить пальцем выпуклый контур букв, тактильно опознавать «наждачные» буквы.

Полезно использовать приём «Дермолексия», когда педагог на ладони ребёнка рисует букву, а ребёнок опознаёт её с закрытыми глазами, причём рисовать нужно на «ведущей» руке, для стимуляции ведущего полушария.

На этапе изучения букв полезно давать задание «Группировка стилизованных букв». Ребёнку предлагают сгруппировать одинаковые буквы.

Полезны задания, усложняющие узнавание букв, это – «Перечёркнутые буквы», «Разный шрифт», «Перевернутые буквы», «Сколько одинаковых букв», «Каких букв больше», «Наложённые буквы», «Зеркальные буквы», «Найди букву среди рядов букв», «Найди нужную букву среди перечёркнутых букв».

Можно привлечь самого ребёнка к «творческому созданию» букв – предложить ему «Дописать букву» по пунктирным линиям, «Переделать букву», переставив (переложив) элементы («Что нужно сделать, чтобы из буквы Л получилась И?; из Щ – Ц? и т. д.)

### «Составь букву»

Нужно составить буквы из двух частей, проверив правильность составления картинкой на обороте буквы предмет, название которого начинается на эту букву, из ряда стилизованных букв выбрать эту букву. Задание направлено на формирование и запоминание зрительного образа буквы.

### «Преобразуй букву»

Это упражнение направлено на формирование и закрепления образа оптически сходных букв. Это упражнение мы выполняем, работая на игровизорах Воскобовича, его можно выполнять по словесной инструкции учителя-логопеда сообща или индивидуально, следуя предложенному алгоритму. Упражнение взято из пособия Ворониной Т. П. «Дислексия, или «Почему ребенок плохо читает?» Раздел «Формируем навыки чтения» [3].

По предлагаемой инструкции нужно превратить одну букву в другую.

Следующая игра, которую я хочу представить из серии развивающих игр «Весна-дизайн» «Прочитай по первым буквам». Эта игра направлена на формирование звукобуквенного анализа слова, закрепление навыка чтения и развитие внимания, памяти и логического мышления. Эту игру можно проводить как индивидуально, так и в группе. Перед учащимися выкладывается карточка с предметными картинками и предлагается прочитать слова по первым буквам названий картинок и составить их из набора букв. Но чаще я прошу написать слово на игровизоре, потому что учащимся сложно синтезировать в уме звуки в слово. Начинаем мы со слов из трех букв, далее количество букв в словах увеличивается. Вследствие повторяющихся упражнений обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья синтезируют слова по первым буквам, не опираясь на написание букв на игровизоре.

Вашему вниманию представлю еще одну игру серии «Весна-дизайн»

«Расшифруй слова» формирует зрительное внимание, процессы мышления: анализ и синтез. Здесь нужно прочитать слова, соотнеся буквы с порядковым номером. Начинать нужно с коротких слов, постепенно увеличивая количество букв в словах. Если все-таки упражнение вызывает затруднения у первоклассников, можно воспользоваться игровизорами и записывать слова побуквенно.

Следующая игра, которую я очень часто использую на занятиях с обучающимися с ОВЗ – это «Домино-чтение». Данную игру можно использовать и на занятиях внеурочной деятельности. Игра проводится в группе 4-5 человек. Она развивает не только внимание, быстроту реакции, формирует навык чтения и понимание прочитанного.

Суть игры состоит в том, чтобы с одной стороны к слову подобрать картинку, а с другой – к картинке найти и подставить соответствующее слово. Очередность игроков в подстановке карточки домино не учитывается, так как детям нужно на своих карточках найти подходящее слово или картинку и быстро подставить.

Чтение таблиц слов по буквам «От самой маленькой до самой большой». Задание к таблицам – прочитать слово, начиная от самой маленькой до самой большой и наоборот. Это упражнение способствует концентрации внимания, развитию мыслительного процесса: синтеза, запоминанию зрительного образа буквы, умению ориентироваться в пространстве, соотносить размер букв [5].

Следующая игра, способствующая формированию навыка чтения, из серии «Весна-дизайн» «Найди и прочитай», формирует понимание прочитанного. В таблице с буквами, нужно в строчках найти 8 слов, объединенных одной лексической темой. К найденному слову нужно подставить подходящую картинку. Карточки-картинки можно перевернуть, тогда ученик переворачивает их поочередно, находя нужную. Эту игру можно использовать без картинок, просто вычеркивая слова в таблице маркером, используя игровизоры Воскобовича.

#### «Составь предложения и текст»

Это упражнение формирует умение составлять предложения из заданных слов. Слова разделены по предложениям, не в разброс, предложения объединены одной темой. Из слов составить предложения, из предложений текст. Дать название. С помощью этого упражнения можно формировать не только навык чтения, понимание прочитанного, но и отработать понятие границы предложения, определения количества слов в предложении правописание имен собственных, понятия текста, определение количества предложений в тексте. Можно работать как с деформированными предложениями, текстом. В итоге пересказать текст, оставив опорные слова, либо совсем убрав все слова.

Конечным этапом формирования смыслового чтения в 1 классе является работа с небольшими предложениями и текстами [1]. Хочу поделиться несколькими упражнениями:

#### 1) Вставь пропущенные слова в текст. «Зима»

Прочитай текст. Догадайся, какие слова нужно поставить на место пропусков. Запиши их.

#### **Зима**

Пришла ..... Всюду большие ..... Замёрзли ..... Поля и холмы под ..... ковром. Стоят сильные ..... Трудно теперь птицам. Целый ..... они ищут ..... Школьники повесили в парках .....

Слова для справок: зима, сугробы, реки, снежным, морозы, день, корм, кормушки.

Слова для справок даны. Эту работу провожу в группе, сообща.

#### 2) «Перевернутые слова», развиваем навыки смыслового чтения и грамотного письма.

Переставь буквы в выделенных словах, прочитай текст Н. Сладкова [2; 4].

#### **Сентябрь**

Месяц БРЪЕНТСЯ.... Пора СТРЕПЫХ листьев. Листья ТЕЛЯТ, ЖУКРАСЯТ, ДАТЮПА, скачут. Устилают МЕЛЗЮ и воду таким пёстрым ВОКМОР, что в глазах БИТРЯ и кружится ЛОГОВА.

По всему СЕЛУ шорохи, шелесты, шёпоты. Все перекрашивается: ЗЁБЕРЫ и клены – в жёлтое, БИНЯРЫ и НЬЮСИ – в алое. И стоит весь лес как сказочная жар-птица: и ЛОТОЗО, и пурпур, и БОНЗАР, и малахит! ШОРОХО в СЕОННМЕ СЕЛУ!

Здесь нужно провести работу над уточнением лексического значения слов. Вспомнить приметы осени в сентябре, названия лесных деревьев, какой они приобретают окрас ранней осенью.

Последняя группа упражнений вызывает в выполнении наибольшие затруднения. Приходится называть первый слог у перевернутых слов, чтобы учащиеся дальше самостоятельно собрали слово. Можно эти слова записать на доске, в тетради и по этим опорным словам пересказать текст.

Воздействие игровой технологии обучения на формирование навыка чтения у детей с ОВЗ невозможно переоценить: игровые упражнения помогают формированию и закреплению зрительного образа буквы, развивают мыслительные операции: анализ и синтез, что способствует пониманию прочитанного. В игре активно обогащается и развивается словарь обучающихся с ОВЗ, совершенствуется техника чтения. Навык правильного чтения способствует успешному усвоению знаний программного материала на протяжении всего обучения. Сущность игры заключается в том, что в ней важен не только результат, но и сам процесс, переживаний, связанный с игровыми действиями [7].

Находясь в постоянном поиске, стараюсь использовать на занятиях такие методы, приемы и упражнения, которые бы не только эффективно формировали, развивали навык чтения, подвигали к творчеству, но были бы доступны и интересны каждому.

Таким образом, применяя дидактические игры, в рамках игровой технологии, мы можем сказать, что они позволяют:

- эффективно формировать навык чтения в доступной, интересной, яркой и образной форме;
- способствуют лучшему усвоению знаний;
- вызывают интерес к чтению;
- формируют познавательные компетенции учащихся.

Дидактическая игра позволяет сделать процесс чтения интересным, качественным, реализует интеллектуальный и творческий потенциал учащихся.

В работе с детьми, имеющими отклонения в развитии, дидактическая игра становится не просто универсальным, а оптимальным психолого– педагогическим средством, которое позволяет всесторонне влиять на их развитие.

### **Список литературы**

1. Винокурова, Н., 150 развивающих заданий на весь год. 1 класс. / Н. Винокурова, Л. Зайцева. – М.: Клевер-Медиа-Групп, 2017. – 95 с.
2. Винокурова, Н., 150 развивающих заданий на весь год. 2 класс. / Н. Винокурова, Л. Зайцева. – М.: Клевер-Медиа-Групп, 2017. – 95 с.
3. Винокурова, Н. 50 веселых заданий на чтение и развитие речи. / Н. Винокурова, Л. Зайцева. – М.: Клевер-Медиа-Групп, 2017. – 80 с.
4. Воронина, Т. П. Дисграфия, или почему ребенок плохо пишет? / Т. П. Воронина. – Изд.2-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2018. – 95 с.
5. Глозман, Ж. М., Игровые методы коррекции трудностей обучения в школе. – М.: Сфера, 2006. – 96 с.
6. Полякова, М. А. Как научить ребенка читать и писать. / М. А. Полякова. – М.: Айрис– пресс, 2010. – 144 с.
7. Яворская, О. Н. Дидактические игры для занятий со школьниками 7–11 лет. / О. Н. Яворская. – Санкт-Петербург : КАРО, 2017. – 96 с.

## **Использование интерактивных обучающих сайтов в работе с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями при дистанционном обучении**

**Аннотация.** В статье представлен анализ применения интерактивных обучающих сайтов в обучении детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития на базе МБОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (нарушение интеллекта) № 119 г. Челябинска».

На сегодняшний день ведущим федеральным проектом в системе образования является национальный проект «Образование». В рамках данного проекта реализуется проект «Цифровая образовательная среда», который направлен на создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней [4].

Для организации образовательного процесса важно создать благоприятную образовательную среду, которая будет способствовать освоению и получению социальных навыков и навыков коммуникации у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР) [1].

Применение интерактивных обучающих сайтов в работе с детьми с ТМНР позволяет:

- индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения;
- осуществлять контроль и коррекцию учебной деятельности;
- визуализировать учебную информацию;
- моделировать и имитировать изучаемые процессы или явления (которые невозможно увидеть в природе);
- осуществлять контроль с диагностикой ошибок и с обратной связью;
- формировать умение принимать оптимальное решение в различных ситуациях;
- развивать определенный вид мышления;
- усилить мотивацию обучения.

Использование интерактивных–обучающих сайтов позволяет педагогу наглядно показать материал, тем самым преподаваемый материал дети с ТМНР имеют возможность осваивать материал в полном объёме. А также, наглядное отображение информации способствует повышению эффективности любой деятельности человека. Но в специальном коррекционном образовании оно приобретает особенно большую значимость. [2; 3]

Организация обучения и внеурочной работы для детей с ТМНР с использованием интерактивных обучающих сайтов может быть различной: традиционная урочная система с применением ИКТ; дистанционное образование; элементы дистанционного образования при временных обстоятельствах (долгая болезнь, не возможность посещать школу); участие в сетевых проектах, дистанционных олимпиадах, конкурсах и квестах.

Отметим, что при использовании интерактивных обучающих сайтов важно соблюдать правила медиабезопасности, нормы СанПиНа. Учителя транслируют информацию для учеников и родителей, поэтому необходимо тщательно изучать предлагаемые ресурсы для составления и осуществления качественного образовательного контента.

На базе МБОУ «С(К)ОШ № 119 г. Челябинска» педагогами используются следующие интерактивные – обучающие сайты:

1. Окружающий природный мир. Данный образовательный проект был создан совместно с педагогами МБОУ «С(К)ОШ № 119 г. Челябинска», преподавателями Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета и Южно-Уральского государственного университета. Сайт разработан специально для реализации Федерального государственного образовательного стандарта для детей с умеренной умственной отсталостью. Применение сайта «Окружающий мир» позволяет в наглядной, доступной и интересной форме объяснить ученикам материал и закрепить его.

2. Платформы «Учи.ру.», «Яндекс.Учебник», «ЯКласс» – это образовательные сервисы для школьников, учителей и родителей. С помощью данных сервисов педагоги задают домашние задания учащимся, проводят проверочные работы, проводят онлайн уроки. Применение этих платформ позволяет педагогам в дистанционной форме отслеживать результаты и прогресс учащихся по отдельным темам, по предметам.

3. Обучающий сайт «Мерсибо». Данный сервис позволяет педагогам службы сопровождения проводить занятия по развитию речи и психических процессов. Занятия могут проводиться как с использованием интерактивной доски, так и с использованием интерактивных песочниц и панелей. Все игры обеспечивают специалисту возможность большого выбора: применять игры на этапе знакомства с ребенком, в процессе диагностики или использовать их на индивидуальных, фронтальных занятиях, повышая мотивацию детей к учебно-игровой деятельности.

4. Образовательная платформа «ЛЕСТА» – образовательная платформа, благодаря которой возможно пользоваться на уроках электронными учебниками. Используя электронные учебники на уроке, можно организовать как групповую, так и индивидуальную работу. Сервис позволяет проводить классную работу (использовать презентации и планирование), современные электронные формы учебника (позволяют делать уроки интерактивными, благодаря электронным учебникам с медиаобъектами).

5. Дополненная реальность, сокращенно AR (augmented reality), представляет собой совмещение реального мира и дополнительных данных, «вмонтированных» в поле восприятия. Усиление воздействия среды происходит через визуальные, слуховые, осязательные, соматосенсорные и обонятельные рецепторы.

6. Мобильные приложения. Мобильное обучение включает форматы, которые нравятся учащимся и обеспечивают лучшее восприятие и запоминание учебного материала. К ним относятся форматы, которые мы часто используем на наших смартфонах (видео, интерактивные видео, игры и т. д.). Мобильное

обучение – это достаточно новый продукт, который по-прежнему будет набирать популярность благодаря своему удобству. Мобильное обучение открывает множество новых возможностей в образовании.

7. Социальные сети на сегодняшний день позволяют не только общаться с родителями и учениками, но и выстраивать работу школы по-новому. Также позволяют организовать сообщества, делиться информацией, проводить занятия. Педагоги используют социальные сети во «ВКонтакте» при организации дистанционного обучения: выкладывают индивидуальные задания, задания для отдельных классов. Дети выполняют задания как устно, так и письменно, изучают аудио и видео материалы, презентации. Обучение через социальные сети позволяет мгновенно реагировать (ставить лайки, смайлики и др., что в свою очередь тоже является средством общения и коммуникации детей с ТМНР), и также позволяет давать обратную связь как родителям, так и ученикам по выполнению заданий.

8. Онлайн уроки предоставляют доступ к качественному образованию учащимся с ТМНР. Онлайн урок проводится в режиме живой интерактивной трансляции педагога с учениками, которые не ограничиваются географическим расположением. Двусторонняя коммуникация позволяет добиться эффекта и качества непосредственных классных занятий, оставляя удобную возможность учиться, не выходя из дома или школы. Во время уроков используются мультимедийные материалы: видео, изображения, тексты и аудиозаписи, презентации PowerPoint. Материал урока преподается с помощью голосовых инструкций, видеозаписей. Кроме того, школьники и преподаватель могут вместе посещать веб-сайты с целью получения актуальной информации в режиме реального времени.

Проведение уроков онлайн позволяет сотрудничать не только с учениками, но и их родителями. Важно отметить, что уроки должны проходить не более 15 минут. В конце каждого занятия ученики должны получить домашнюю работу и обратную связь по ее выполнению.

Таким образом, применение интерактивных обучающих сайтов в дистанционном обучении детей с ТМНР позволяет разнообразить учебную деятельность, усовершенствовать уже существующие и новые организационные формы, методы обучения. Проведение дистанционных уроков и уроков в школе, с использованием современных информационных технологий для детей с ТМНР позволяет провести дальнейшей социализацией в современном цифровом обществе.

### **Список литературы**

1. Кузьмина, И. И. Создание образовательной среды для детей с тяжелыми и множественными нарушениями средствами альтернативной коммуникации / Кузьмина И. И., Лапшина Л. М. // Современные технологии социальной работы и инклюзивного образования: мат-лы XI Междунар. науч.-практ. конференции; под ред. Р. А. Литвак, Л. И. Плаксина. – Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та. – 2019. – С. 19–22.

2. Лапшина, Л. М. Нейрофизиологический аспект сопровождения школьников с ограниченными возможностями здоровья /Л. М. Лапшина // Адаптация биологических систем к естественным и экспериментальным факторам среды: мат-лы VII Междунар. Науч.-практич. конференции; под ред. Д. З. Шибковой, П. А. Байгужина. – Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та. – 2018. – С. 282–283.

3. Лапшина, Л. М. Разработка методического обеспечения образовательного процесса детей с выраженным нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина, В. А. Левченко // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы: мат-лы Всерос. Науч.-практич. конф. С международным участием (Челябинск. Изд-во Юж-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та. – 2018. – С. 186–190.

4. Национальный проект «Образование» (утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24 декабря 2018 г. № 16)) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://edu.gov.ru/national-project/> (дата обращения 13.01.2020 г.)

*Кузьминых А. Н.*  
*МБОУ «СОШ № 33 г. Челябинска»*

**Использование элементов рукоделия как средство развития мелкой моторики в логопедическом сопровождении детей с особыми образовательными потребностями**

*Аннотация. В статье представлены нестандартные приёмы работы по развитию мелкой моторики детей с использованием элементов рукоделия.*

Дети с особыми образовательными потребностями достаточно большая и разнообразная группа. Стоит отметить, что уровень речевого развития большинства из них не соответствует возрастным параметрам нормы. Нарушения речи у таких детей носят системный характер, затрагивая все компоненты. В связи с этим в процессе обучения проводится целенаправленное систематическое логопедическое сопровождение обучающихся, что является неотъемлемой частью коррекционно-развивающей работы.

Поскольку логопедическая работа проходит в рамках внеурочной деятельности, это позволяет использовать более творческие варианты, занимательные и доступные для понимания задания, и упражнения. Что в свою очередь помогает сделать занятие динамичным, насыщенным и менее утомительным.

Логопедическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями включает следующие направления:

- коррекция нарушений звукопроизношения, искажений звуковой структуры слова;
- развитие лексики (обогащение словаря, уточнение значений слова, формирование лексической системы);

- формирование морфологической и синтаксической системы языка;
- формирование структуры предложения;
- развитие фонематического анализа и синтеза;
- развитие коммуникативной, познавательной, регулирующей функции речи;
- *коррекция нарушений* моторного развития, особенно нарушений *ручной* и артикуляционной *моторики*;
- развитие мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения;
- развитие зрительного восприятия, анализа, зрительной памяти.

Если посмотреть на основные направления коррекционной работы учителя-логопеда, можно увидеть, что развитию мелкой моторики отводится не менее важное значение, чем другим компонентам коррекционной работы.

Что же такое мелкая моторика? Это совокупность скоординированных действий человека, направленных на выполнение точных мелких движений пальцами рук.

Хорошо развитая мелкая моторика является одним из показателей психического развития ребёнка. Умение выполнять тонкие, четкие движения пальцами рук говорит о функциональной зрелости коры головного мозга и психологической готовности ребёнка к школе. К тому же развивая мелкую моторику, мы развиваем внимание, память восприятие и конечно речь. Нам хорошо известно, что центр развития речи и центр развития кисти находятся рядом, а проекция кисти в коре головного мозга занимает 1/3 всей проекции моторной зоны. Рецепторы на подушечках пальцев, получая раздражения (побуждения), несут информацию к коре головного мозга, вызывая ее стимуляцию, закладывая образы мышечной памяти, шлифуя движения, оттачивая точность.

Проводя коррекционную работу по развитию мелкой моторики, мы получаем положительный результат только при соблюдении ряда условий:

- планомерность и систематичность в работе;
- учёт индивидуальных и возрастных особенностей ребёнка;
- вариативность в использовании материалов и приёмов работы;
- постепенное усложнение видов деятельности;
- игровая форма работы и соблюдение временного регламента;

На сегодняшний день существует множество методик, пособий призванных развивать детям мелкую моторику. Одним из направлений в этой работе может стать использование элементов рукоделия.

Что же такое рукоделие? Если говорить простым языком – умения изготавливать руками какие-либо предметы. Вообще термин рукоделие подразумевает вид ручного труда, искусство выполнения вещей из ниток, ткани шерсти и других материалов. История вопроса уходит корнями далеко в прошлое. Сам уклад жизни в далекие времена подразумевал, что ребенок в своей повседневной деятельности непроизвольно сталкивался с теми видами ручного труда, которые развивали его мелкую моторику: плетение косичек, завязывание ленточек, поясочков, вязание предметов гардероба, вышивание. Все это было ежедневно и обыденно, но в тоже время развивало руку и вместе с тем мышление.

Ведь еще древними учеными было отмечено положительное влияние тонких движений пальцев рук на развитие мышления. К тому же используя элементы рукоделия, мы не только развиваем мелкую моторику, мы развиваем ребенку его творческий потенциал, самостоятельное мышление, учим ориентироваться в пространстве. Работа с разнообразным материалом помогает провести хорошую словарную работу, отработать ряд грамматических категорий. К тому же, включение в занятие такого рода деятельность снимает у ребенка эмоциональное напряжение, помогает предупредить переутомление, за счет смены видов деятельности. Помогает организовать внеурочную работу. Всё, что было проделано на занятии ребенок в дальнейшем сможет сам повторить дома.

Видов рукоделия большое множество, так же и разнообразны сами техники выполнения работ. Включая элементы рукоделия в работу по развитию мелкой моторики на логопедических занятиях, необходимо руководствоваться прежде всего доступностью используемого материала, брать понятные и несложные техники выполнения и максимально удобные приемы в плане техники безопасности.

Рассмотрим самые доступные варианты.

*Вышивание:* прием, чаще всего используемый с первоклассниками. Вышивание как нельзя лучше развивает мелкую моторику, массирует активные точки пальцев рук, помогает развивать пространственное мышление. Хорошо помогает отрабатывать понятия лево-право, вверх-вниз, наискосок, через одну (две.) клеточки, правый (левый), верхний (нижний) угол. Подготавливает к написанию графических диктантов. Можем изобразить на полотне схему слова, предложения, место звука в слове. Для данного вида работы может быть использовано специальное пластмассовое полотно и пластмассовые иголки, что является безопасным вариантом.

*Вязание.* В работе может быть использован такой прием, как вязание на пальцах, карандашах. Абсолютно безопасный вид рукоделия, развивающий усидчивость, терпение. Вид деятельности, которому можно обучать и девочек, и мальчиков. Стоит отметить, что по мнению историков именно вязание придумали мужчины. Например, чтобы отработка звуков не превратилась в монотонное проговаривание слогов, слов, мы можем сплести змейку, пока повторяем речевой материал. В дальнейшем это изделие можно использовать как браслет, при написании графических диктантов (для различения правой-левой руки), или в качестве закладки [3].

*Декорирование пуговицами* – отдельный вид творчества, дающий большой простор для фантазии. При помощи копировальной бумаги эскиз переносится на ткань. После этого пуговицы комбинируют на полотне как мозаику. Буквы из пуговиц помогут не только запомнить расположение элементов, но и потренируют пальчики. Этот элемент рукоделия используется индивидуально, когда у ребенка долгое время не формируется графический образ буквы или ребенок путает буквы. Работа, начатая на занятии, где были обговорены все элементы, их расположение, может быть продолжена дома. К тому же, используя пуговицы разные по фактуре и размеру мы выполняем определенный массаж пальцев рук.

*Валяние из шерсти* (фелтинг). Так же проводится в индивидуальной форме по ранее обозначенной проблеме. Проанализировав из каких элементов состоит та или иная буква, мы начинаем ее собирать. Элементы букв мы делаем, совершая массажные, сжимающие движения и катая шерсть в ладонях как пластилин [4].

Подводя итог сказанному, стоит ещё раз отметить актуальность темы.

Целенаправленная и систематическая работа по развитию пальцев рук способствует формированию интеллектуальных способностей, развитию речевой деятельности, эстетического вкуса, творческого потенциала ребёнка. Развивая мелкую моторику через элементы рукоделия, мы развиваем ребёнка в целом. Увлекательные, творческие минуты, приносящие массу положительных эмоций, помогают усвоить материал в непринуждённой форме, а также активизируют ресурсы развития.

### **Список литературы**

1. Реестр примерных основных общеобразовательных программ Министерство образования и науки Российской Федерации / [Электронный ресурс]: <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-doshkolnogo-obrazovaniya-detej-s-zaderzhkoj-psiicheskogo-razvitiya/> [дата обращения: 20.03.2020].

2. Жуланова, Л. С. Бабушкин клубок: книга по вязанию для самого широкого круга читателей / Л. С. Жуланова; – 2-е изд. – Ижевск: Изд-во «Акцент», 2015. – 170 с.

3. Максимова, М. В. Азбука вязания: книга по рукоделию. / М. В. Максимова; – М.: Эксмо, 2019. – 150 с.

4. ЛЕНА РУКОДЕЛИЕ. – Спецвыпуск, № 1/2011(1). – Идеи для валяния. ЗАО «ЭДИПРЕСС-К», 2011. – 33 с.

*Рощупкина И. П.  
МАОУ «СОШ № 74 г. Челябинска»*

### **Применение настольных игр в работе учителя-логопеда ступени начального основного общего образования**

*Аннотация. В статье представлены игровые приемы, применяемые в коррекционной работе учителя-логопеда с обучающимися начальной школы. Данная статья будет интересна родителям и специалистам, работающим с данной категорией обучающихся.*

На сегодняшний день, количество детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, в том числе различные речевые нарушения возрастает. В связи с этим, актуальным становится вопрос усовершенствование логопедических приемов и методов для успешного устранения речевых дефектов.

Вся логопедическая работа, как в детском саду, так и в школе строится на игровых технологиях, ведь игра – самый действенный способ донести до детей

нужную нам информацию в простой и интересной форме, сконцентрировать внимание детей. Активное применение игровых технологий на логопедических занятиях позволяет организовать коррекционную работу в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта [1].

Сегодня мне бы хотелось остановиться на такой форме логопедического воздействия, как настольная игра.

Настольная игра – это игра, суть которой заключается в передвижении фишек или других специальных предметов по особому полю или просто передачи их из рук в руки. Настольные игры для детей помогают разнообразить учебный процесс. Они развивают мелкую моторику, память, внимание, учат детей сотрудничать и, в то же время, соревноваться. Многие настольные игры широко известны. Все мы когда-то играли в лото с картинками, в словесные игры с загадками, ребусами, шарадами, игры-головоломки и т. п. [2].

Играть в настольные игры можно как одному, так и большой командой. Настольные игры могут быть различной направленности, от выделения частей целого, например, пазлы, до игр в которых ориентируются в пространстве, например, игры-бродилки. Используя настольные игры можно совершенствовать и развивать умственные способности, личностные качества, коммуникативные навыки, мелкую моторику, речевые компоненты [6].

Приведу примеры нескольких игр, которые я чаще всего использую в работе с детьми 1–3 классов с задержкой психического развития.

Одна из таких игр – «Кто быстрее?». Суть игры заключается в том, чтобы быстрее других расположить стаканчики в правильном порядке. Данная игра позволяет развивать пространственные представления, скорость реакции, активизировать словарный запас обучающихся, развивать грамматическую структуру. Соревновательный момент вызывает у обучающихся дополнительный интерес, а также помогает лучше сконцентрироваться на поставленной задаче. Цель, заложенная в этой игре, может меняться в зависимости от содержания конкретного урока. Мы можем попросить детей рассказать, что изображено на картинке, почему именно таким образом он выстроил стаканчики и даже придумать небольшой рассказ по этим картинкам. Все зависит только от фантазии учителя-логопеда.

Еще одной очень полезной находкой в моей работе стала игра «Карибский шторм». Игра состоит из корабля, стоящего на леднике и команды пиратов. Большим плюсом этой игры является то, что корабль «неустойчив», что позволяет развивать у обучающихся координацию движений, мелкую моторику. Инструкция к игре может быть следующей: «Тебе нужно спасти свою команду. Ставь по одному пирату на корабль, называя слова-признаки. Будь аккуратен, твой корабль не должен перевернуться» [3].

Также, детям очень нравятся игры-ходилки. Вот примеры нескольких игр.  
*Игра «Ласковое словечко».*

Цель: формирование умения образовывать имена существительные при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов.

Оборудование: кубик, фишки, игровое поле.

Ход игры. Ребенок бросает кубик, совершает ход на столько клеток, сколько точек на кубике. Называет предмет, который изображен на игровом поле, а затем называет его ласково, например, стол-столик. Затем ход передается другому ребенку. Выигрывает тот, кто первым доберется до конца.

*Игра «Один–много».*

Цель: формирование умения изменять имена существительные по падежам. Оборудование: кубик, фишки, игровое поле.

Ход игры. Дети по очереди бросают кубик и совершают ход на столько клеток, сколько точек на кубике. Детям предлагается задание: назвать предмет, изображенный на игровом поле, со словом «много».

*Игра «Расположи мебель в комнате».*

Цель: формирование умения строить предложно–падежные конструкции, употреблять в речи наречия.

Оборудование: картинка пустой комнаты, картинки мебели.

Ход игры. Логопед кладет на парту картинку с изображением комнаты. Предлагает детям заполнить ее мебелью. Задает вопросы, куда они поставят мебель, просит детей в ответах использовать слова: справа, слева, спереди, позади, между. Затем дети расставляют мебель на макете. При этом комментируют свои действия: «Поставлю стул слева от стола» и т. д.

Привлекают внимание обучающихся и *игры-шагалки* [3; 5].

Суть игры заключается в том, что перед детьми расположена цепочка из картинок по теме урока (это могут быть картинки на определенную лексическую тему, или на определенный звук). Участники игры поочередно бросают игровой кубик, лучше всего кубик не трясти в руках, а растирать. Это будет своего рода массаж рук. Игровая дорожка не должна уходить в никуда. Дети должны видеть конечную цель, куда они ведут свои фишки (например, корзина или домик).

*Игры-искалки.* Логопед выбирает поле в зависимости от темы занятия. Цель игры – найти спрятанную внутри игрового поля картинку с изображением нужного предмета или персонажа. Участники игры поочередно самостоятельно передвигают свои фишки по полю на любые соседние карточки, сопровождая свои движения каким–то действием. Например, скороговоркой или рифмовкой. Задание можно усложнить, попросив обучающихся не просто назвать, что изображено на найденной картинке, а составить по ней предложение. [4; 5]

Помимо этого, я в своей работе использую такие игры как: «Орфографический фоторобот», «Словарные слова или каждому слову – свое место», «Товарищ мягкий знак» и т.д.

Использование настольных игр в логопедической работе по развитию всех сторон речи, обучающихся с речевыми нарушениями, является эффективным средством воздействия. Такие игры способствуют совершенствованию грамматического строя речи, расширению и активизации словарного запаса, развитию связной речи, а также улучшают мелкую моторику, внимание, память и настроение детей, что облегчает процесс коррекционного воздействия.

С помощью настольных игр можно решить сразу несколько задач, например, коррекция речи и развитие мелкой моторики, навыков взаимодействия между детьми и др.

Таким образом, использование настольных игр в работе учителя-логопеда на начальной ступени основного общего образования является эффективным методом коррекционно-развивающей работы и способствует повышению качества образования.

### **Список литературы**

1. Волкова, Л. С.. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов. / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 620 с.

2. Швайко, Г. С. Игры и игровые упражнения для развития речи / Г. С. Швайко / Под ред. В. В. Гербовой. – М. Айрис–Пресс, 2011. – 149 с.

3. Применение дидактических игр в логопедической работе. Режим доступа: [http://www.pomochnik-vsem.ru/load/publikacii\\_pedagogov/logopedu/primenenie\\_didakticheskikh\\_igr\\_v\\_logopedicheskoy\\_rabote/31-1-0-5790](http://www.pomochnik-vsem.ru/load/publikacii_pedagogov/logopedu/primenenie_didakticheskikh_igr_v_logopedicheskoy_rabote/31-1-0-5790)

4. Настольно–печатные игры в логопедической работе. <https://www.maam.ru/detskijasad/nastolno-pechatnye-igry-s-logopedicheskim-soderzhaniem-raz-dva-tri-kubik-brosai-i-hodi.html> –

5. Логопедические игры на уровне дошкольного и младшего школьного уровня. <https://logoznanie.ru/logopedu/logoigri/33-logoigri-slova.html>

*Седова Т. А.*

*МАОУ «СОШ № 43 г. Челябинска»*

### **Использование элементов экспериментально-исследовательской деятельности на логопедических занятиях с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в первом классе**

*Аннотация. В статье представлен один из инновационных подходов в сопровождении детей с задержкой психического развития в условиях работы образовательного учреждения. Использование элементов экспериментальной деятельности на логопедических занятиях повышает эффективность коррекционной работы наряду с другими видами работ. Цель этой работы в том, чтобы рассмотреть возможность применения экспериментирования как дополнения к традиционным логопедическим занятиям, повышающего их эффективность.*

В нашей школе с каждым годом растет количество детей, обучающихся по адаптированной общеобразовательной программе для детей с ОВЗ (ЗПР) (АОП). Внимание детей данной категории характеризуется неустойчивостью, отмечаются периодические его колебания, неравномерная работоспособность. Трудно собрать, сконцентрировать внимание детей, удержать на протяжении

той или иной деятельности. Очевидна недостаточная целенаправленность деятельности, дети действуют импульсивно, часто отвлекаются.

На коррекционно-развивающих занятиях с детьми ЗПР использую следующие направления исследовательской деятельности.

Первое направление детской исследовательской деятельности – это исследование собственного артикуляционного аппарата. Оно происходит на индивидуальных и групповых занятиях. Дети, сидя перед зеркалом, внимательно изучают свой речевой аппарат, исследуют губы, язык, верхние и нижние зубы, твердое и мягкое небо. Обычно учитель-логопед объяснял роль всех органов речевого аппарата, просил выполнить то или иное действие – а детей воспринимал как статистов, обязанных выполнить его задания и подтвердить сказанное. Дети выполняли, но оставались эмоционально пассивными. Если же учитель-логопед избирает метод самостоятельных исследований, он ничего не объясняет. Он подсказывает, какие опыты можно произвести на своем речевом аппарате, но что при этом получится, что происходит с тем или иным органом, какое участие в произнесении звуков принимают гортань, зубы, язык, губы, дети видят сами и так же самостоятельно делают необходимые выводы.

Работа проводится в 3 этапа.

1. Вначале ребята, глядя в зеркало, просто находят органы, участвующие в образовании звуков, рассматривают их. Особое внимание уделяют гортани, находят ее путем ощупывания пальцами верхнего отдела шеи.

2. Далее с помощью артикуляционной гимнастики исследуют, как функционируют все эти структуры, как открывается и закрывается рот, как сжимаются или растягиваются губы, в каких направлениях может двигаться язык, какова роль всех органов при произнесении тех или иных звуков.

3. Завершают работу экспериментом, какие звуки можно произнести и какие нельзя, если сжать губы пальцами и не позволять открываться рту, если зажать нос, если не двигать языком, для чего последовательно прижимать его, то к нижним зубам, то к верхним.

Такое исследование нельзя рекомендовать как обязательное. Его можно проводить только в том случае, если учитель-логопед заметил со стороны детей самостоятельные попытки «заглянуть в рот» другу, и тот с удовольствием поддерживает эту инициативу. Парная работа детей требует от педагога высочайшего такта и большой осторожности. Никакие приказания и требования здесь недопустимы. Но польза от работы по типу «испытуемый – исследователь» огромна; ученик лучше понимает, что он делает не так и что нужно делать, чтобы правильно воспроизвести те или иные звуки.

Итак, очень важно дать ребенку возможность все посмотреть, пощупать, послушать, поэтому занятия по ознакомлению с человеком являются эффективным дополнением к традиционным логопедическим занятиям с детьми ЗПР.

Второе направление – это исследование звуков как таковых. Развитию звукопроизношения способствуют попытки детей воспроизвести своим голосовым аппаратом естественные звуки. Для этого педагог приносит набор предметов, которые производят звуки, разные по тембру, по громкости, по высоте.

Это могут быть листы бумаги, издающей шелест, шуршание, треск, колокольчики, свистульки, стеклянные и пластиковые баночки, дудки, барабанчики, дощечки из дерева и фанеры и пр. Восприятие и анализ этих звуков способствует усвоению фонематических различий, а самостоятельная попытка их копировать и воспроизводить готовит речевой аппарат ребенка к освоению шипящих, свистящих, сонорных звуков.

Параллельно исследования такого типа можно использовать для закрепления употребления предлогов и улучшения ориентировки в пространстве (ребенок указывает, где находится звучащий предмет: под столом, над столом, вверху, слева, справа и т. д.).

Если говорить о познавательном развитии детей, то все вышеназванные исследования способствуют в дальнейшем более точному восприятию фонематических различий.

Третье направление – исследование речевого дыхания. Для изучения особенностей речевого дыхания в разных ситуациях дети надувают шары, дуют на ленточки, учатся регулировать силу воздушной струи, сдувая легкую ватку или тяжелый кубик. Пытаются дуть в трубочку для того, чтобы шарик поднялся вверх и не упал. Дуют на ладонь разными способами, получая то холодную, то теплую струю воздуха. Это все серьезные физические эксперименты. На занятиях обучающиеся любят играть в «Футбол». В этой игре нужно забить гол в ворота противника с помощью воздушной струи. Единственное ограничение для этой игры – наличие хронических расстройств дыхательной системы (например, бронхиальной астмы) и инфекционных заболеваний у ее участников.

Четвертое направление – трансформация букв и слов. Большой интерес вызывает задание по трансформации букв: как из одной буквы получить другую? (передвинуть палочку, что-то добавить или убрать, заменить один предмет другим и т. д.). Иногда эта работа проводится как соревнование между ребятами: кто придумает больше вариантов? [1].

Такая исследовательская деятельность стимулирует воображение, развивает способность к мысленному моделированию (т. е. к проведению мысленных экспериментов).

Начинаем работать с изографами. Изографы – это картинки, на которых слова нарисованы буквами, различным образом расположенные в пространстве и оптически похожие на предмет, в названии которого используются эти буквы. Учащиеся должны найти все нарисованные буквы изографа, составить из них слово. Буквы в изографе имеют разную конфигурацию и размер, расположены в разных направлениях. Упражнение направлено на развитие зрительного восприятия и памяти, зрительного анализа и синтеза, пространственной ориентации, оптико-пространственного анализа и синтеза, слухового восприятия и внимания, слухоречевой памяти, фонематического слуха, сенсомоторных координаций, познавательных способностей.

Познавательно-исследовательская деятельность реализуется при анализе отдельных фраз и предложений. В простом варианте – это перестановка слов с целью получения правильной фразы (например, «окошке сидит на кошка»)

или соединение частей разорванных предложений (например: «Наша Таня. Громко плачет уронила. В речку мячик тише. Танечка, не плачь. Не. Утонет в речке. Мяч.»).

«Тексты без границ слов». Найди слова в предложении, раздели их. Запиши верно. [2].

Богатейшие возможности для развития исследовательской деятельности представляют кроссворды. Они объединяют три важных познавательных области: обучение грамоте, формирование математических представлений и ту специфическую область, к которой относится тема кроссворда (художественно-эстетическую, литературу, формирование естественнонаучных представлений и др.).

Методика разгадывания кроссвордов детьми почти такая же, как и у взрослых. После того, как педагог зачитает первое задание, дети предлагают свои варианты ответа. Педагог, не оценивая названные слова, не говоря, правильны ли они, просит у каждого предложенного слова сосчитать количество букв и сопоставить получившееся число с количеством клеточек кроссворда. Дети сами должны прийти к выводу, для какого слова эти числа совпадают.

В заключение хочется подчеркнуть, что очень важно дать ученику возможность самому все посмотреть, пощупать, попробовать, послушать, что в полной мере позволяет сделать экспериментальная деятельность, которая является эффективным дополнением к традиционным логопедическим занятиям с детьми с ОВЗ, а задача учителя-логопеда – стремиться создавать для этого необходимые условия.

### **Список литературы**

1. Оглоблина, И. Ю. Логопедическая тетрадь для коррекции дисграфии и дислексии у младших школьников / И. Ю. Оглоблина. – М., Изд-во Владос, 2018. – 64 с

2. Токарь, И. Е. Сборник упражнений по предупреждению и устранению нарушений письменной речи у учащихся 2–4 классов / И. Е. Токарь. – М., Изд-во Образование плюс, 2017. – 210 с.

*Чернякова Т. Г.  
МБОУ «СОШ № 39 г. Челябинска»*

### **Использование дидактических игр с камешками Марблс в работе учителя-логопеда**

*Аннотация. В статье представлены возможности использования камешков Марблс на логопедических занятиях для повышения мотивации обучающихся. Данная статья будет интересна учителям-логопедам, педагогам-психологам, учителям начальной школы.*

*«Пальцы помогают говорить».  
М. Монтессори*

Обучающиеся с особыми образовательными потребностями (тяжелыми нарушениями речи) кроме нарушений звукопроизношения, несформированности фонематического восприятия несформированности фонематического восприятия, недоразвития лексико-грамматического строя речи, имеют отставания и в развитии психомоторных функций. Неполноценность динамического праксиса и моторной координации препятствует автоматизации графомоторных навыков, что, в свою очередь, ведет к трудностям освоения письменной речи.

Поэтому, систематические упражнения для пальцев не только стимулируют развитие речи, но и являются, по мнению М.М. Кольцовой, «мощным средством повышения работоспособности головного мозга» [4, с. 112]. Пока идет формирование речевой моторной области влияние импульсов от мышц руки играет значительную роль в формировании и развитии всего головного мозга. Это относится к детям и с нормальным, и с нарушенным речевым развитием.

Учитель-логопед в работе с детьми с особыми образовательными потребностями, использует дидактические игры: настольно–печатные, словесные, игры с движением, сюжетные, ролевые игры и игры драматизации. Применение камешков Марблс, как средства дополнения к любой дидактической игре помогает решать множество дидактических задач, ребята получают радость от работы с таким пособием [5].

Стеклянные шарики Марблс изготавливаются на фабриках, из силикатного песка, который расплавляется в печи при высокой температуре, потом в горячее стекло добавляются красящие вещества – придающие шарикам необыкновенные оттенки и разводы. Они красивые, гладкие, прозрачные, разных форм и расцветок. О красоте и изысканности камешков Марблс могут многое сказать их названия, «Замёрзшая Радуга», «Звёздная Пыль», «Галактика», «Янтарный Кристалл», «Чёрная Пантера» и т.д.

Многие взрослые люди, наверное, помнят одну из своих детских игр с разноцветными камешками, когда надо было выбить из обозначенного круга как можно больше камешков противника. Начиная с пещерных времен, когда естественными играми мальчиков были те, которые позволяли им тренировать руку и глазомер, готовясь в будущем занять место среди охотников племени. Позже игра превратилась в забаву, и в средние века приобрела необычайную популярность

Применение камешков Марблс, как средства дополнения к любой дидактической игре, помогает учителю-логопеду решать множество задач:

- учить детей ориентироваться на плоскости листа;
- развивать мелкую моторику и глазомер; эстетическое восприятие и образное мышление; зрительное внимание и память.

Непосредственно для логопеда очень важно, что перебирая камешки можно:

- закреплять правильный образ буквы;
- упражнять в звукобуквенном разборе слова;

– обогащать словарный запас детей, упражняя их в подборе прилагательных и глаголов;

– развивать грамматический строй речи, отрабатывая умение использовать предлоги, согласовывать существительные с прилагательными и числительными [4].

Ребята получают радость от работы с таким пособием, у них развивается воображение. Движения пальцев рук стимулируют деятельность ЦНС и активизируют развитие речи ребенка.

В работе с детьми с особыми образовательными потребностями учитель-логопед, использует различные дидактические игры: настольно-печатные, словесные, игры с движением, сюжетно–ролевые игры и игры драматизации [2;3].

Я предлагаю использовать камешки Марблс для организации следующих игр:

*Игра «Найди место камешку»*

#### Вариант 1

Ребенку предлагается игровое поле с несколькими картинками и пустыми клеточками и дается задание: «Я загадала картинку, чтобы найти ее выполни задание: от красной стрелки внизу листа выложи три камушка вверх. Возле какой картинке ты остановился?» Ребенок называет картинку, и игра продолжается.

#### Вариант 2

Ребенку дается задание «Положи камешек на вазу, которая стоит между чайником и кастрюлей», «Положи камешек на вазу, которая стоит справа от чайника, ... справа от кастрюли, ... слева от чайника».

«Закрой камешком картинку между шариком и машинкой, ... над мишкой, ... под пирамидкой»

Профилактике и коррекции оптической дисграфии могут способствовать такие игры как:

*«Знакомство с буквой»*. Букву можно выкладывать:

- по готовому шаблону,
- по образцу – с опорой на картинку,
- самостоятельно на специальном планшете для камешков.

*«Строители»* мы восстанавливаем сломанные буквы, слоги и слова.

*«Зеркало»* – задача, которой найти неправильное (зеркальное) изображение буквы и убрать (разрушить) его.

*Для звуко-буквенного анализа* используются камешки красного, синего и зеленого цвета. Задания традиционные:

- определи место звука в слове,
- составь звуковую схему слова,
- определи первый (или последний) звук в слове и выложи соответствующую букву под картинкой.

*Игра «Посчитай»* может быть использована как для развития грамматического строя речи, отрабатывая согласование числительных и существительных, так и для автоматизации поставленных звуков.

Для автоматизации и дифференциации «сложных» звуков можно использовать: путешествия по слоговым дорожкам, по лабиринту с помощью большого камешка.

«Доскажи словечко» – где картинку нужно закрыть тем же камешком, что и слог, с которого начинается ее название.

А также вариации на известные дидактические игры:

«Четвертый лишний» – закрываем камешком лишнюю картинку, объясняем свой выбор.

«Волшебный мешочек»

1 вариант. Ребёнок достаёт из мешочка камешек (зелёного, синего или красного цвета) и придумывает слово на соответствующий звук (если камешек красный – слово должно начинаться с гласного звука, синий – с твёрдого согласного, а зелёный – с мягкого).

2 вариант. Ребёнок достаёт камешек любого цвета из мешочка и называет предмет, который может быть такого же цвета: зелёный камушек – зелёный огурец, лук, крокодил и т. д. жёлтый камушек – жёлтая репка, жёлтое солнце, и т. д. Обязательное условие – правильно согласовывать слово–предмет и слово–признак.

«Сухой бассейн» – найди среди камешков предмет с заданными параметрами. Например, выбери только игрушки, в названии которых есть заданный звук, предметы названия которых отвечают на вопрос «Кто?» и т.п.

Для развития связной речи используем всем известные схемы для составления описательных рассказов, и схемы для пересказа. Используем камешки, закрывая в схеме ячейку или картинку по которой уже составлено предложение.

Таким образом, систематические упражнения по тренировке движений пальцев рук при перекладывании камешков, стимулирующие деятельность различных зон коры головного мозга, являются мощным средством повышения работоспособности головного мозга и необходимым элементом в системе логопедического воздействия.

### **Список литературы**

1. Земцова, О. М. Вправо–влево, вверх–вниз ориентируемся в пространстве / О. М. Земцова. – М.: «Махаон» – 2015. – 45 с.

2. Иншакова, О. Б. Развитие и коррекция графо-моторных навыков у детей 5–7 лет / О. Б. Иншакова // Пособие для логопеда в 2-х частях. – Часть 1. – М.: «ВЛАДОС», 2005. – 183 с.

3. Иншакова, О. Б. Развитие и коррекция графо–моторных навыков у детей 5–7 лет / О. Б. Иншакова // Пособие для логопеда в 2-х частях. – Часть 2. – М.: «ВЛАДОС», 2005. – 111 с.

4. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг / М. М. Кольцова, М. С. Рузина. – Екатеринбург, 2004. – 224 с.

5. Соболева, А. Е. Как подготовить ребенка к обучению грамоте / А. Е. Соболева – СПб. : Детство-пресс, 2014. – 112 с.

### **Формирование коммуникативных жизненных компетенций у детей с интеллектуальными нарушениями посредством сказки**

*Аннотация. В статье представлен личный опыт работы учителя-логопеда с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения. Автор статьи отмечает, что при формировании коммуникативных навыков у обучающихся, большое значение имеет игровая деятельность. Раскрыты особенности театрализации сказки, предложены пальчиковые игры, которые имеют заметное влияние на развитие общения обучающихся.*

«Духовная жизнь ребенка полноценна лишь тогда,  
когда он живет в мире игры, сказки, музыки, фантазии  
и творчества. Без этого он засушенный цветок»

В. Сухомлинский

Многие дети с интеллектуальными нарушениями плохо приспосабливаются к самостоятельной жизни, нуждаются в опеке со стороны взрослого. Однако при создании специальных условий они становятся трудоспособными и могут быть в определенной степени полезны обществу.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, наш педагогический коллектив специальной (коррекционной) школы занимается формированием жизненно важных компетенций, которые помогут ребёнку с интеллектуальной недостаточностью более успешно интегрироваться в окружающую среду. Под «жизненной компетенцией» понимается совокупность знаний, умений и навыков, необходимых ребенку в обыденной жизни.

Жизненно-важные компетенции – это качественный набор умений умственно отсталых детей бережно, с любовью, вниманием и заботой относиться к животному и растительному миру, толерантное, уважительное отношение, проявление чувства сострадания, оказание помощи, конструктивное, бесконфликтное общение детей, умение сотрудничать и вступать в социальные контакты с окружающими, адаптация к новым условиям.

В процессе непосредственно образовательной деятельности дети активно сотрудничают друг с другом и со взрослыми, адекватно реагируют на просьбы взрослого и с удовольствием выполняют их, что лежит в основе жизненно-важных компетенций.

При работе с детьми формируются следующие компетенции:

– ценностно-смысловые, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые.

Коммуникативные учебные действия включают следующие умения:

– вступать в контакт и работать в коллективе (учитель-ученик, ученик-ученик, ученик-класс, учитель-класс);

- использовать принятые ритуалы социального взаимодействия с одноклассниками и учителем; обращаться за помощью и принимать помощь;
- слушать и понимать инструкцию к учебному заданию в разных видах деятельности и быту;
- сотрудничать с взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях; доброжелательно относиться,
- сопереживать, конструктивно взаимодействовать с людьми;
- договариваться и изменять свое поведение в соответствии с объективным мнением большинства в конфликтных или иных ситуациях взаимодействия с окружающими.

По мнению Л. С. Выготского, ограниченность представлений об окружающем мире, слабость речевых контактов, незрелость интересов, снижение потребности в речевом общении представляют собой значимые факторы, обуславливающие замедленное и аномальное развитие коммуникативных умений у умственно отсталых детей. [1]

Учащиеся с интеллектуальными нарушениями испытывают трудности при формировании коммуникативных навыков. Это связано с ограниченным кругом общения, бедного социального опыта. Недоразвития интеллекта и эмоционально-волевой сферы. Недоразвитием всех компонентов речи (от фонематического до семантического уровней), отсутствия речевой инициативы. А также дефицитарности речемыслительных средств.

Ни для кого не секрет, что умственно отсталые дети, это особенные дети, и часто самое простое для них оказывается сложным: дети не умеют договариваться, часто ссорятся, конфликтуют, не пытаются услышать друг друга, отсюда может возникнуть даже агрессия. Возникающие конфликтные ситуации не только препятствуют нормальному общению детей, но и мешают воспитательно-образовательному процессу в целом.

Поэтому наша задача помочь детям научиться общаться. При работе по развитию речевой коммуникации необходимо опираться на возможности учащихся и, в первую очередь, развивать:

- способность ориентироваться в социальных отношениях и умения включаться в них;
- умение концентрировать внимание и реагировать на обращение окружающих;
- восприятие речи;
- умение подражать;
- умение соблюдать очередность в разговоре;
- умение применять навыки общения в повседневной жизни.

Для более успешной социализации детей с интеллектуальными нарушениями необходимы следующие коммуникативные умения:

- сотрудничать;
- слушать и слышать;
- воспринимать и понимать (перерабатывать) информацию;
- говорить самому.

Процесс овладения коммуникативными навыками детьми с интеллектуальными нарушениями является долгим и требует влияния со стороны педагога. Учителя школы имеют возможность работать в этом направлении, как на уроках, так и вне урока, а учитель логопед на индивидуальных и групповых занятиях. [2]

Я считаю, что самой понятной и доступной для восприятия детьми с интеллектуальными нарушениями является сказка.

Поэтому среди игр и упражнений предпочтение отдаю сюжетно-ролевой игре в сказку; пальчиковым играм, которые имеют заметное влияние на приобретение невербального общения учащихся.

При формировании коммуникативных навыков у детей, большое значение имеет игра. Игра-это наиболее доступный для детей вид деятельности, способ переработки полученных из окружающего мира впечатлений, знаний. В игре ярко проявляются способности мышления и воображения ребенка, его эмоциональность, активность, развивающаяся потребность в общении.

Театрализация сказки способствует активизации разных сторон речи детей-словаря, грамматического строя, диалога, монолога, совершенствованию звуковой стороны речи и др. Интенсивному речевому развитию служит именно самостоятельная театральная-игровая деятельность, которая включает в себя действие детей с кукольными персонажами, собственные действия по ролям и художественно-речевую деятельность (выбор темы, передача знакомого содержания, сочинение, исполнение песен от лица персонажей, их инсценировка и т. д.).

В результате применения средств театрально-игровой деятельности у учащихся улучшается монологическая, диалогическая речь. Кроме того, театрализованная деятельность является источником развития чувств, глубоких переживаний ребенка, способствует приобщению его к духовным ценностям, развивает его эмоциональную сферу, заставляет сочувствовать персонажам, сопереживать разыгрываемые события.

При использовании сказки в развитии речи создаётся коммуникативная направленность каждого слова и высказывания учащегося, происходит совершенствование лексико-грамматических средств языка, звуковой стороны речи в сфере произношения, восприятия и выразительности, развитие диалогической и монологической речи, возникает взаимосвязь зрительного, слухового и моторного анализаторов. Вместе с тем, на занятиях создаётся благоприятная психологическая атмосфера, обогащение эмоционально – чувственной сферы ребёнка, а также приобщение учащихся к народному творчеству.

В ходе «сказочных» занятий осуществляются следующие виды деятельности:

1. Слушание и запоминание сказок
2. Беседы по содержанию сказок
3. Пальчиковые игры по сказкам
4. Рассматривание иллюстраций к сказкам для правильного восприятия текста сказок.
5. Инсценировка сказок

6. Игры – имитации

7. Дидактические игры

8. Отгадывание загадок по сказкам

Развивающие игры на основе сказочных образов и сюжетов, связанных с природой и животными. Задачи логопеда:

- развивать речь, коммуникативные умения;
- развивать творческие способности;
- контролировать эмоциональное и мышечное напряжение;
- развивать навыки речевого взаимодействия;
- развивать внимание, восприятие, воображение;
- развивать общую и мелкую моторику, координацию движений.

Таким образом, использование метода работы со сказкой (театрализованной игрой) с детьми с интеллектуальными нарушениями является весьма эффективным и многофункциональным. Сказка обогащает словарный запас, развивает речевую активность. Помогает ребёнку устанавливать взаимодействие с окружающим миром, устанавливать взаимоотношения друг с другом в процессе игры, формировать эстетические эталоны и представления, что в дальнейшем активно влияет на становление личности. [3; 4]

Сказка для всех детей (а наши учащиеся часто остаются детьми, даже становясь взрослыми) – это маленькая жизнь, полная ярких красок, чудес и приключений. Каждая история о дружбе, помощи доброте, любви ко всему живому. Питает ум, учит мыслить, развивает. Сказка даёт чувство психологической защищенности, т.к. имеет в своём сюжете доброту, мудрость, что даёт ребёнку положительный эмоциональный настрой, снимает напряжение и тревогу. Развивает память и внимание. В итоге применения сказки как эффективного метода для развития речи, ребёнок приобретает немало новых, не свойственных именно своему характеру черт, такие как творчество, активность, эмоциональность, самостоятельность. [5]

В своей работе я применяю разные виды кукол (сказочных персонажей): шагающие куклы, пальчиковые куклы, куклы-рукавички.

Сначала читаю текст сказки или показываю в презентации на экране. По мере появления героев, осуществляю сама действия с куклами, привлекая ребёнка к проговариванию отдельных фрагментов. Если сказка знакома учащимся, они уже вместе со мной начинают ее проговаривать. Затем ребята выбирают себе сказочного героя (или распределяю я сама, ориентируясь на возможности ребёнка). Начинаем разыгрывать сказку.

По ходу действия ребёнок двигает пальцами, проговаривая текст. В процессе рассказывания сказки, нашим учащимся очень хочется быть эмоциональными, с выражением произносить слова. Даже те дети, которые на обычном занятии с трудом говорят предложения, здесь раскрываются, говорят целыми предложениями с интонацией, им очень хочется играть!

Многочисленны разработаны небольшие подготовительные упражнения для детей.

Пальчиковая зарядка с «Ежиком» (суджок)

1. «Ежик бежит по ладошкам, по дорожкам» Идет проговаривания всех действий.

2. «Остановился, присел на пальчик, здороваемся с каждым пальчиком: Здравствуй, ежик! Доброе утро! И т. д. Проговариваем знакомые фразы с разной интонацией

3. «Принес Ежик нам колечки-пружинки: Одеваем колечко на каждый пальчик с проговариванием: «Этот пальчик маленький (тоненько говорим, как маленькие), этот пальчик слабенький, этот пальчик длинненький, этот пальчик сильненький, этот пальчик толстячок (как большие говорим, грубо, громко), ну а вместе ку-ла-чок (говорим весело)!» Меняем руку.

4. В конце мы прощаемся с Ежиком, говорим ему: До свидания, ежик! (можем по заданию ласково, как лисички; сердито, как волк или медведь, как маленький зайка)

Так дети повторяют еще и «добрые слова», которые мы обязательно используем в обиходе, идет формирование жизненно-важных компетенций. Пальчиковую зарядку можно посмотреть по ссылке на мое видео <https://youtu.be/wcK-YKo7bFE>

Еще наши дети с удовольствием участвуют в конкурсе-фестивале «В гостях у сказки». В этом учебном году мы задействовали 11 учащихся из 4-5 классов. Когда дети одевают маски и костюмы своих персонажей, они перевоплощаются в героев сказок и хотят быть похожими на них, играя роли с огромным удовольствием. Конечно, добиться успеха хорошего выступления, удастся не сразу. Это почти ежедневные репетиции и помощь творческого коллектива педагогов. Целью фестиваля является проявление творческого потенциала детей с ограниченными возможностями здоровья и их самореализация в социально значимой и полезной деятельности.

Такая работа способствует:

- развитию эстетических чувств учащихся средствами театрального и изобразительного искусства;
- приобщению детей к театрально-художественному творчеству;
- раскрытию образа персонажа в театральной деятельности средствами выразительности (интонацией, мимикой, жестами);
- формированию умения двигаться на сцене;
- повышению интереса детей к устному народному творчеству.

Таким образом, конечная цель работы по формированию жизненно-важных компетенций у детей с интеллектуальными нарушениями – это научить их быть по возможности коммуникабельными, разумно активными, умеющими обращаться за помощью и принимать ее, быть культурными в поведении и вести здоровый образ жизни, быть полезными членами общества.

### **Список литературы**

1. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский. – М.: Просвещение, 1995. – 527 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии.- СПб.: ООО «Речь», 2000. – 310 с.

3. Липакова, В. И. Формирование речевой коммуникации у детей с умеренной умственной отсталостью / В.И. Липакова // Логопед в детском саду. – 2007. – № 8. – С. 18-21.

4. Маллер А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: Методическое пособие. Изд.2-е испр. И доп. – М.: АРКТИ, 2002.

5. Панфилова, М. А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры / М.А. Панфилова. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2000. – 148 с.