


УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ  
«ВИТЕБСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИМЕНИ П.М. МАШЕРОВА»

Факультет педагогический

Кафедра коррекционной работы

СОГЛАСОВАНО

Заведующий кафедрой

 Н.И. Бумаженко

29.03.2021

СОГЛАСОВАНО

Декан факультета

 И.А. Шарапова

29.03.2021

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС  
ПО УЧЕБНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

**СПЕЦИАЛЬНЫЕ МЕТОДИКИ  
ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

для специальности первой ступени высшего образования

1-03 03 08 Олигофренопедагогика

В 4 частях

**ЧАСТЬ 3**

*Под редакцией Н.И. Бумаженко*

Составители: Т.С. Кухаренко, Ж.П. Чобот, А.Л. Шавлюга, М.В. Швед

Рассмотрено и утверждено

на заседании научно-методического совета 22.04.2021, протокол № 6

УДК 376.1-056.36:37.018(075.8)

ББК 74.556я73+74.026я73

С71

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 6 от 22.04.2021.

Составители: старшие преподаватели кафедры коррекционной работы ВГУ имени П.М. Машерова **Т.С. Кухаренко, Ж.П. Чобот, А.Л. Шавлюга, М.В. Швед**

Под редакцией *Н.И. Бумаженко*

**Рецензенты:**  
профессор кафедры дошкольного  
и начального образования ВГУ имени П.М. Машерова,  
доктор филологических наук *В.А. Маслова*;  
заведующий кафедрой педагогики, частных методик  
и менеджмента образования ГУДОВ «ВОИРО»,  
кандидат педагогических наук, доцент *Е.В. Гелясина*

**Специальные методики обучения и воспитания  
С71 для специальности первой ступени высшего образования  
1-03 03 08 Олигофренопедагогика : учебно-методический ком-  
плекс по учебным дисциплинам : в 4 ч. / сост.:  
Т.С. Кухаренко, Ж.П. Чобот, А.Л. Шавлюга, М.В. Швед ; под ред.  
Н.И. Бумаженко. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2021. –  
Ч. 3. – 272 с.**

Учебно-методический комплекс посвящен изучению дисциплин: «Специальные методики школьного обучения. Методика преподавания предмета “Человек и мир”», «Обучение и воспитание детей с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития», «Основы методики коррекционно-развивающей работы», «Альтернативная коммуникация».

В работе представлены теоретические материалы, информационно-справочный блок, блок контроля результатов образовательной деятельности студентов.

Предназначен для педагогов, психологов, дефектологов, студентов, магистрантов, родителей детей с особенностями психофизического развития.

УДК 376.1-056.36:37.018(075.8)

ББК 74.556я73+74.026я73

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2021

## СОДЕРЖАНИЕ

Специальные методики школьного обучения. Методика преподавания предмета «Человек и мир» .....	4
Обучение и воспитание детей с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития .....	94
Основы методики коррекционно-развивающей работы .....	170
Альтернативная коммуникация .....	260

Репозиторий ВГУ

# СПЕЦИАЛЬНЫЕ МЕТОДИКИ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПРЕДМЕТА «ЧЕЛОВЕК И МИР»

---

## ВВЕДЕНИЕ

Учебно-методический комплекс (УМК) «Специальные методики школьного обучения. Методика преподавания предмета «Человек и мир»» предназначен для студентов, обучающихся по специальности 1-03 03 08 «Олигофренопедагогика». Она раскрывает содержание и методику обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Цель УМК – обеспечить базовый объем учебно-методических материалов, необходимых для самостоятельной подготовки к лекционным, практическим и лабораторным занятиям с целью повышения качества формирования профессиональных компетенций в области преподавания предмета «Человек и мир» детям с интеллектуальной недостаточностью. В соответствии с целью, ЭУМК позволяет решать ряд задач:

- оптимизировать процесс подготовки студентов по учебной дисциплине Специальные методики школьного обучения. Методика преподавания предмета «Человек и мир» с учетом компетентностного подхода;
- обеспечить взаимосвязь компонентов ЭУМК по дидактическому и тематическому соответствию учебной программе по дисциплине;
- создать предпосылку для планирования учебно-методической аудиторной и внеаудиторной работы студентов при изучении учебной дисциплины Специальные методики школьного обучения. Методика преподавания предмета «Человек и мир»;
- обеспечить базовое оснащение учебного процесса современными научными и учебно-методическими материалами.

По структуре ЭУМК Специальные методики школьного обучения. Методика преподавания предмета «Человек и мир» состоит из четырех разделов: теоретического, практического, контрольного и вспомогательного.

Теоретический раздел содержит краткий курс лекций по 14 темам в соответствии с учебно-методической картой дисциплины.

Практический компонент содержит материалы для проведения практических и лабораторных занятий, материалы для самостоятельной подготовки к ним. В блок включены также материалы способствующие оптимизации выполнения заданий в ходе реализации аудиторной и внеаудиторной работы.

Раздел контроля знаний содержит материалы промежуточной и итоговой аттестации, позволяющие определить соответствие результатов учебной деятельности студентов требованиям Специальные методики школьного обучения. Методика преподавания предмета «Человек и мир».

Вспомогательный раздел содержит ссылку на учебную программу по дисциплине «Специальные методики школьного обучения. Методика преподавания предмета «Человек и мир»», опорную литературу, алгоритмы, учебно-методические материалы, представленные комплексом учебников по предмету «Человек и мир».

Разработанный ЭУМК характеризуется высоким уровнем отражения результатов достижений науки и образовательных технологий, определяющих современный



уровень развития олигофренопедагогики и частных методик обучения и воспитания обучающихся с интеллектуальными нарушениями развития.

Обеспечивает творческое и активное формирование профессиональных компетенций, предусмотренных целями и задачами учебной дисциплины. Материал УМК изложен последовательно, характеризуется профессиональной направленностью образовательного процесса с учетом специфических условий и потребностей детей с ОПФР. УМК способствует овладению системными знаниями о методике преподавания предмета «Человек и мир» учащимся с нарушением интеллекта.

Требования к уровню усвоения содержания дисциплины «Воспитание и обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями психофизического развития» определены образовательным стандартом высшего педагогического образования.

Учебный курс «Специальные методики школьного обучения. Методика преподавания предмета «Человек и мир»» относится к компоненту учреждения высшего образования.

Данный учебно-методический комплекс создан для активизации самостоятельной деятельности студентов, углубления и систематизации их знаний и умений в подготовке к работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью в ходе изучения данной учебной дисциплины. Цель учебно-методического комплекса – повысить эффективность и качество освоения студентами содержания учебной дисциплины «Специальные методики школьного обучения. Методика преподавания предмета «Человек и мир»».

Разработка и использование учебно-методического комплекса нацелены на решение следующих *задач*:

- оптимизировать организацию изучения учебной дисциплины «Специальные методики школьного обучения. Методика преподавания предмета «Человек и мир»» с учетом современных мировых и национальных тенденции в инклюзивном и специальном образовании;

- обеспечить методическое и информационное сопровождение преподавания учебной дисциплины «Специальные методики школьного обучения. Методика преподавания предмета «Человек и мир»»;

- эффективно планировать и организовать самостоятельную учебную работу и контроль знаний студентов.

Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Специальные методики школьного обучения. Методика преподавания предмета «Человек и мир»» позволяет ориентироваться в содержании учебной дисциплины, последовательности ее изучения и требованиях к уровню ее освоения; создает условия для освобождения аудиторного времени от рассмотрения многих организационных вопросов: перечисления рекомендуемых учебных изданий, ознакомления с примерным тематическим планом, системой текущего и итогового контроля и т.д.

**Рекомендации по использованию учебно-методического комплекса «Специальные методики школьного обучения. Методика преподавания предмета «Человек и мир»»**

Учебно-методический комплекс «Специальные методики школьного обучения. Методика преподавания предмета «Человек и мир»» адресован студентам, обучающимся по специальности «Олигофренопедагогика» (дневная и заочная форма получения образования).

Материалы УМК направлены на владение студентами технологиями обучения и воспитания, которые являются основанием их профессиональной подготовки.

УМК включает разделы: теоретический, практический и раздел контроль знаний.

В теоретическом разделе представлено содержание лекционного материала.

В практическом разделе студентам предлагаются разработки практических и лабораторных занятий, каждая из которых включает:

- тему и задачи занятия;
- вопросы для обсуждения;
- решение учебных проблем,
- задания, выполняемые в аудитории;
- задания для внеаудиторной самостоятельной работы;
- индивидуальные задания;
- рекомендуемая литература по теме занятия.

В разделе контроля знаний УМК представлены примерные программы для проведения зачета по дисциплине, варианты самостоятельной работы.

Студентам предложена учебная программа дисциплины, включающая достаточно обширный перечень учебных изданий и информационно – методической документации, рекомендуемых для изучения, которая может быть использована студентами в процессе самостоятельной работы по предмету.

При освоении учебной дисциплины рекомендуется следующий алгоритм работы над каждой темой:

- ознакомление с учебно-тематической картой раздела, изучение учебной программы и определение вопросов по теме, которые выносятся на зачет;
- изучение предложенных в учебно-методическом комплексе лекционных материалов, уточнение основных понятий;
- изучение вопросов учебной дисциплины по рекомендованной литературе;
- выполнение заданий к практическим занятиям;
- выполнение заданий УСР.

Учебная программа дисциплины, включающая достаточно обширный перечень учебных изданий и информационно – методической документации, рекомендуемых для изучения, которая может быть использована студентами в процессе самостоятельной работы по предмету расположена в [sdo.vsu.by](http://sdo.vsu.by) \* электронный адрес курса <https://newsdo.vsu.by>.

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

## СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИОННОГО КУРСА

### Модуль 1 ОБЩИЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ

#### Тема 1

#### МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПРЕДМЕТА «ЧЕЛОВЕК И МИР» КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА

*Объект, предмет, задачи, структура дисциплины. Научно-теоретические подходы к обучению учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках по предмету «Человек и мир». Связь дисциплины с другими специальными психолого-педагогическими дисциплинами. Методы научного исследования, используемые в методике преподавания предмета «Человек и мир».*

Курс «Методика преподавания предмета «Человек и мир» предполагает познакомиться с особенностями преподавания предмета во вспомогательной школе. Предмет «Человек и мир» является основным пропедевтическим этапом формирования у учащихся младших классов вспомогательной школы социальной компетенции, расширения, уточнения с систематизации знаний об обществе, человеке и природе.

Программа предмета «Человек и мир» для вспомогательной школы разработана в отделении дефектологии НИО и согласована с отделом социальной защиты детства. Целью данной программы является пропаганда социокультурных и природоведческих знаний среди детей с особенностями психофизического развития, в т.ч. в связи с необходимостью их интеграции в общество. Задачи программы:

- раскрыть учителю содержательный компонент с ориентацией на практическую подготовку к жизни;
- показать учителю возможности предмета для формирования у детей всесторонних представлений об окружающей действительности;
- через операционно-методический компонент программы вскрыть пути методической и коррекционной работы по развитию у детей познавательной сферы;
- ориентировать учителя через контрольно-оценочный компонент программы на обязательный минимум знаний и умений учащихся;
- дать возможность учителю проводить обучение детей по двум уровням с целью повышения эффективности учебного процесса.

#### **Особенности программы:**

1. Имеет ярко выраженную практическую направленность. Основные формы проведения занятий – экскурсии, прогулки, сюжетно-ролевые игры, практические упражнения.

2. Программа ориентирована на пропаганду социокультурного, экологического и гигиенического воспитания учащихся.

3. В программе кроме содержательного компонента выделены операционно-методический, практический и контрольно-оценочный компоненты, позволяющие учителю более грамотно подходить к реализации поставленных задач.

4. Программа является вариативной, т.е., предусматривает обучение детей на 2 уровнях.

Содержательный компонент программы каждого класса представлен 3 основными разделами:

- ◆ Человек и общество
- ◆ Природа и человек
- ◆ Человек и его здоровье

**Основные формы преподавания предмета:**

1. Комбинированный урок.
2. Экскурсии.
3. Целевая прогулка.
4. Практическая работа.
5. Сюжетно-ролевая игра.

**Основные требования к формам работы по предмету «Человек и мир» во вспомогательной школе:**

– Учет принципов дидактики (научности, наглядности, доступности, сознательности и активности обучения, развивающего обучения, индивидуального подхода, коррекционной направленности обучения).

– Учет психофизиологических особенностей детей с интеллектуальной недостаточностью.

– Постановка четко обозначенных коррекционных, образовательных и воспитательных задач.

– Жизненно-практическая направленность материала.

**Основные приемы обучения предмета «Человек и мир».** Приемы, способствующие коррекции познавательной деятельности детей на уроках «Человек и мир».

– Использование загадки для развития процесса анализа. Методика работы.

– Прием использования вопросов:

- репродуктивно-мнемические,
- репродуктивно-познавательные;
- продуктивно-познавательные вопросы;
- вопросы-задания.

– Прием сравнения

– Прием игрового действия.

**Цель и задачи программы вспомогательной школы «Человек и мир».** Целью предмета «Человек и мир» является развитие коррекционных и компенсаторных возможностей детей с особенностями психофизического развития, их социализация и адаптация в окружающем мире, обеспечивающая в дальнейшем естественную интеграцию в современном обществе.

Методика преподавания курса «Человек и мир» является составной частью педагогической науки, включает в себя содержательные и методологические основы общезнания и естествознания в соответствии с возможностями и психофизическими особенностями детей.

Задачи:

– систематизация учебного материала социального и природоведческого характера, в зависимости от требований условий общественной среды и возможностей учащихся;

– отбор материалов и приемов обучения детей данному предмету.

**Методы работы по обучению детей предмету «Человек и мир».** При выборе методов учитель должен обращать внимание на:

– содержание учебного материала;

- преимущественность знакомства с материалом на жизненно-практическом опыте детей.
- общее развитие детей и особенности их познавательной деятельности.
- задачи предмета.

*Методы работы по обучению детей предмету «Человек и мир».*

СЛОВЕСНЫЕ	Рассказ
	Чтение
	Беседа
	Объяснение
НАГЛЯДНЫЕ	Наблюдение
	Демонстрация
ПРАКТИЧЕСКИЕ	Практические работы
	Упражнения
	Игры

Практические методы хорошо сочетаются со словесными. Существуют различные варианты их сочетания.

#### ***Формы организации обучения предмету «Человек и мир»***

Основной формой проведения занятий является комбинированный урок. На ряду с ним используются экскурсии, целевая прогулка, практические занятия, сюжетно-ролевые игры (деловая игра; игровые обучающие ситуации с использованием игрушек-аналогов; игровые обучающие ситуации с использованием литературных персонажей; игры-путешествия).

#### **Литература**

1. Бровкина, Е.Т. Ознакомление с окружающим миром. Природоведение: Методика преподавания в начальной школе: уч. пособие для студентов сред. и высш. пед. уч. заведений / Е.Т. Бровкина, Т.А. Козлова, В.А. Герасимов. – М.: Академия, 2000. – 224 с.
2. Хрестоматия для внеклассного чтения по курсу «Человек и мир» / [авт.-сост. В.М. Вдовиченко]. – Минск: Юнипресс, 2004. – 639 с.
3. Ляшчынская, Т.Л. Вывучэнне прадмета «Чалавек і свет» у першым класе дапаможнай школы: Парады да настаўніка / Т.Л. Ляшчынская. – Минск: НМЦэнтр, 1998. – 24 с.

#### **Тема 2**

### **СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР» УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

*Цель и задачи учебных программ «Человек и мир» для учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Структура, принципы построения программ, общая характеристика компонентов. Предмет «Человек и мир» в структуре учебных планов учреждений образования. Особенности учебных программ по предмету «Человек и мир» для учащихся первого и второго отделения вспомогательной школы. Учебно-методические комплексы по предмету «Человек и мир».*

*Восприятие* – целостное отражение непосредственно воздействующих на органы чувств предметов и явлений окружающего мира.

Физиологическая основа восприятия – сложные условнорефлекторные связи. Различные нарушения условнорефлекторной деятельности у умственно отсталых детей обуславливают дефектность восприятия.

Процесс восприятия протекает в единстве с другими психическими процессами: ощущениями, представлениями, мышлением и речью. На него оказывают влияние индивидуально-психологические свойства личности. Недоразвитие различных сторон психики неблагоприятно влияет на процесс восприятия.

В силу указанных причин у умственно отсталых детей отмечается нарушение избирательности, целостности, обобщенности, осмысленности, темпа, точности, полноты, константности восприятия.

Поскольку у детей с интеллектуальной недостаточностью наблюдается недоразвитие интересов и потребностей, у них недостаточно отчетливо проявляется избирательность восприятия. У учащихся вспомогательной школы отмечается сниженная активность, пассивность восприятия.

Дети с ИН не стремятся детально изучить предмет. При описании какого-либо предмета школьники с умственной отсталостью обнаруживают недостаточную обобщенность восприятия. Они указывают лишь на некоторые, резко выделяющиеся, внешние признаки и ограничиваются самым общим узнаванием предмета. Учащиеся 1-го класса вспомогательной школы крайне затрудняются при необходимости узнавать изображения предметов при изменении их положения в пространстве (например, при повороте на 90 и 180°). Процесс восприятия у учащихся вспомогательной школы протекает значительно медленнее, чем у их нормальных сверстников. Это обусловлено замедленностью процессов анализа и синтеза, тугоподвижностью, инертностью нервных процессов.

Опыты М. М. Нудельмана свидетельствуют о том, что во время наблюдений за окружающей обстановкой у умственно отсталых детей обнаруживается присущая им узость восприятия. Так, многопредметный участок действительности воспринимается ими как малопредметный. Прежде всего опускаются мелкие и слабо выделяющиеся объекты.

Восприятие умственно отсталых детей слабо дифференцировано. При восприятии знакомых предметов умственно отсталые школьники 1-го класса затрудняются в вычленении деталей, отождествляют предметы, не выделяют объекты, мало отличающиеся по цвету, пропускают небольшие объекты.

Особенности восприятия влияют на своеобразие использования имеющихся образов предметов. Развитие узнавания предметов имеет у умственно отсталых школьников ту же тенденцию, что и в норме. На смену ошибочному узнаванию приходит правильное, но очень общее узнавание. Затем обобщенное узнавание переходит в специфическое, при котором указываются отдельные признаки, особенности. Умственно отсталые школьники допускают значительно более грубые ошибки, чем их нормально развивающиеся сверстники. Ошибочное узнавание у умственно отсталых сохраняется дольше, нежели у учащихся массовой школы. В развитии узнавания умственно отсталых школьников положительную роль играет сравнение предметов, развитие их речи (словаря, грамматического строя).

У детей с умственной отсталостью прослеживается недостаточная устойчивость восприятия, его прерывистость и нарушение целостности. Наиболее отчетливо эта особенность обнаруживается у детей с интеллектуальной недостаточностью с повышенной истощаемостью нервной системы, что объясняется выраженным охранительным, запредельным торможением.

Для восприятия умственно отсталых школьников характерна и такая особенность, как недостаточная осмысленность и обобщенность. Так, учащиеся вспомога-

тельной школы затрудняются при необходимости выделить главное, существенное в объекте. Это проявляется, например, при восприятии сюжетных картин. По данным исследований З.А. Евлаховой, К.И. Вересотской, И.М. Соловьева, умственно отсталые дети при восприятии сюжетных картин не устанавливают действительные отношения между объектами, действующими лицами, не вскрывают необходимых связей. Большие трудности представляет для умственно отсталых учащихся понимание изображенных на картине выразительных движений, отражающих душевное состояние человека.

В норме *восприятие* характеризуется константностью, под которой понимается относительное постоянство воспринимаемой величины, формы и цвета предметов при изменении расстояния, ракурса, освещенности. У умственно отсталых детей так же, как у учащихся массовой школы, *восприятие* отличается относительной константностью. Но это свойство восприятия у умственно отсталых выражено в меньшей степени, чем у нормально развивающихся сверстников.

Все объекты реальной действительности существуют в пространстве и времени. В процессе восприятия пространства человек познает форму, величину, направление, местоположение объекта. *Восприятие* пространства зависит от остроты зрения, поля зрения, глазомера и других физиологических особенностей.

Ввиду частых и многочисленных анатомо-физиологических нарушений зрительного анализатора дети с умственной отсталостью испытывают большие затруднения в пространственной ориентировке, восприятии перспективы, светотени, глубины.

*Восприятие* времени – отражение объективной длительности и последовательности, чередования явлений действительности. У умственно отсталых детей, по данным И.И. Финкельштейна, наблюдается нарушение осознанного восприятия бытового, математического и исторического времени. Так, например, обнаруживается нарушение осознанности восприятия дат и событий личной жизни. В восприятии математического времени выступает нарушение осознанного соотношения мер (единиц) времени и знания сравнительных величин, единиц времени. В восприятии исторического времени оказываются нарушенными связи между событиями и отрезками времени, в которых они протекают.

*Память и представление.* В процессе многообразной деятельности человеку часто необходимо использовать приобретенные знания и накопленный опыт. Это становится возможным на основе памяти. В памяти выделяют три процесса: запоминание, сохранение и воспроизведение прошлого опыта и текущих событий.

У учащихся с интеллектуальной недостаточностью *память* формируется в процессе деятельности так же, как у нормальных школьников. Функциональное развитие процессов памяти зависит не только от анатомо-физиологических особенностей. Определяющим фактором является деятельность личности.

В процессе изучения условных рефлексов И. П. Павлов раскрыл физиологические основы памяти. Рефлекторные механизмы памяти и ее ассоциативная природа длительное время являлись предметом исследования. Современные ученые изучают природу памяти на молекулярном уровне и на уровне биоэлектрической активности, стремятся к структурному моделированию механизмов памяти.

Процессы запоминания, сохранения и воспроизведения у детей с интеллектуальной недостаточностью имеют определенные особенности.

Запоминание может быть преднамеренным и непреднамеренным. У нормальных школьников эффективность преднамеренного запоминания значительно выше непреднамеренного. У умственно отсталых младших школьников не обнаруживается преимуществ преднамеренного запоминания перед непреднамеренным. Однако у учащихся старших классов под воздействием коррекционных мероприятий преднамеренное запоминание существенно улучшается. Возрастает произвольность деятельности,

ее планомерность. Вследствие этого сама организация процесса запоминания поднимается на более высокий уровень.

Сохранение того или иного материала в памяти у учащихся с умственной отсталостью имеет свои особенности. Нарушение процесса сохранения у детей с интеллектуальной недостаточностью выражается в быстром угасании образованных связей и сформированных ассоциаций. Причины этого кроются в функциональных нарушениях процессов высшей нервной деятельности (слабость замыкательной функции, патологическая инертность нервных процессов возбуждения и торможения и т.д.). Функциональные нарушения, как известно, тесно связаны с первичным дефектом – органическим поражением головного мозга. Но на особенности процесса сохранения большой отпечаток накладывают вторичные нарушения – личностное недоразвитие умственно отсталых. По этой причине зачастую сохраняется не смысловое целостное содержание запоминаемого материала, а отдельные фрагменты, броские по цвету, форме, звучанию и т. д. Практика обучения умственно отсталых детей показывает, что процесс сохранения обнаруживает положительную динамику в том случае, когда коррекционная работа направляется на формирование общественно значимых интересов, умения самостоятельно выполнять отдельные этапы деятельности, способности адекватно оценивать значимость результатов своей деятельности и т. д.

Воспроизведение находится в зависимости от качества запоминания и сохранения. У детей с умственной отсталостью этот процесс также имеет свои особенности. При отсроченном и моментальном воспроизведении обнаруживаются привнесения и замещения; нередко воспроизведенный материал искажается. Причем при отсроченном воспроизведении эти недостатки оказываются выраженными в большей степени. В воспроизведенном материале нередко обнаруживаются отождествления, нарушение последовательности, неполнота содержания. Наибольшие искажения встречаются при воспроизведении словесного материала.

*Представления* – это вторичные образы действительности; они являются воспроизведением образов восприятия. У детей с умственной отсталостью представления отличаются недифференцированностью, фрагментарностью, расплывчатостью. Произвольное оперирование представлениями нарушено. Анализ и синтез на образном уровне протекают неполноценно. В отсроченных представлениях имеется тенденция к утрате специфичности, целостности образа, уподоблению образов.

Формирование смысловых и ассоциативных связей у умственно отсталых протекает с большими нарушениями. Смысловые связи искажаются, замещаются привнесениями, оказываются структурно неформленными. Ассоциативные связи быстро угасают, случайно заменяются. Образная память преобладает над словесно-логической.

Специальная коррекционная работа способствует устранению недостатков памяти и представлений. Проведение учебно-воспитательной работы с установкой на развитие осмысленного запоминания – один из самых эффективных путей оптимизации запоминания, сохранения и воспроизведения. В специальной психологии имеется указание на то, что после десятилетнего возраста у умственно отсталых детей при специальной коррекционной работе особенно заметно начинает развиваться логическая память. Это объясняется возрастным созреванием, развитием мыслительной деятельности, формированием личностных структур, приводящим к осознанному и целенаправленному запоминанию и усвоению материала, пониманию важности учебной и практической деятельности.

В процессе анализа особенностей памяти умственно отсталых школьников необходимо постоянно соотносить тот или иной дефект памяти с возможной коррекционной деятельностью по преодолению этого дефекта. Изучая представления памяти, следует отметить соотношение образных и вербальных компонентов. Овладевая со-



держанием материала, реферируя рекомендуемые литературные источники, необходимо обратить внимание на неразработанные вопросы в области психологии памяти умственно отсталых детей дошкольного и школьного возраста.

*Мышление.* В структуре познавательной деятельности человека мышление является одной из важнейших форм познания. Благодаря мышлению человек не только познает предметы, но и отражает различные связи и отношения, раскрывает объективные закономерности, устанавливает сущность явлений, ведет целенаправленный поиск решения возникшей проблемы. *Мышление* – это обобщенное и опосредствованное отражение действительности в ее существенных связях и отношениях.

Отличительной особенностью отражательной деятельности умственно отсталого ребенка является нарушение его познавательной деятельности. Прежде всего это нарушение обобщенного и опосредствованного познания.

Являясь целенаправленной деятельностью, мышление всегда выступает как решение определенной проблемы. Процесс решения мыслительной задачи имеет несколько этапов: осознание условия задания, постановка вопроса, создание гипотез возможного решения, осуществление решения и проверка его правильности. Все этапы мыслительного процесса представляют собой произвольную, целеустремленную деятельность, в которой раскрываются знания, умения, способности личности, ее волевые и эмоциональные качества.

Решение мыслительных задач уже на начальном этапе вызывает у умственно отсталых детей значительные затруднения. Они часто неадекватно осознают существо задания, упрощают его или искажают. Таким образом, с самого начала утрачивается целенаправленность мышления, и оно перестает выполнять регулирующую функцию. Обнаруживается неполноценность и последующих этапов решения. Так, гипотеза возможного решения часто подменяется нецеленаправленным манипулированием исходными данными. Используемые способы решения оказываются примитивными и неэффективными. В процессе выполнения решения обнаруживаются тенденции соскальзывания, ухода от поставленной цели, застревания на каком-то частном фрагменте проблемы. Процесс решения нередко сводится к совокупности проб и ошибок. Проверка не осознается как необходимый этап. Связь полученных результатов с исходными данными не производится. Низка критичность мышления на всех этапах решения мыслительной задачи.

Из сказанного следует, что в первую очередь следует помочь умственно отсталым организовать свою деятельность с тем, чтобы каждый отдельный этап мыслительного процесса протекал полноценно. Эта задача оказывается принципиально разрешимой в том случае, когда умственно отсталым даются посильные задания, тщательно отработываются способы их выполнения, приемы контроля и т. п.

Мыслительный процесс осуществляется во взаимосвязанных мыслительных операциях. В ходе анализа предметов и явлений умственно отсталые выделяют меньшее число существенных частей, чем их нормальные сверстники. В процессе синтеза обнаруживается низкий уровень обобщений. Операция сравнения, с помощью которой устанавливаются признаки сходства и различия объектов, у умственно отсталых школьников протекает также своеобразно. Зачастую сравниваются несущественные признаки. Обнаруживается тенденция к неправомерно широким отождествлениям сходных объектов. Абстрагирование – наиболее трудная операция для умственно отсталых. Нарушение абстрактного мышления составляет ядерный признак умственной отсталости. Производимые умственно отсталыми обобщения носят ситуационный характер.

Различают несколько видов мышления: практически-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое. Каждое из них отличается ведущим действием: в практически-действенном мышлении это предметные действия, в наглядно-образном – дей-

ствия-представления, в словесно-логическом – умственные действия. Низкий уровень владения предметным, образным и умственными действиями – отличительная черта мыслительной деятельности умственно отсталых учащихся. Выявлено, что в ходе решения мыслительной задачи умственно отсталые учащиеся склонны переключаться со словесно-логического мышления на более простые его виды.

Практика обучения умственно отсталых детей показывает, что нарушение операционной стороны мышления успешно устраняется в результате систематической работы по самостоятельному выполнению учащимися заданий на уровне предметных, образных, умственных действий. Большая роль при этом отводится дефектологу, управляющему процессом формирования операций и действий.

*Внимание.* В современных исследованиях внимание рассматривается в тесной связи с проблемой деятельности личности. Взаимодействие личности с окружающей действительностью осуществляется в деятельности. В этом процессе складывается определенное отношение субъекта к объекту. Внимание выражает это отношение и заключается в направлении и сосредоточенности сознания на объекте деятельности.

Внимание как таковое не является самостоятельно существующим психическим процессом и не относится к свойствам личности. Оно характеризует степень сосредоточенности и направленности различных психических процессов: восприятия, воображения, мышления и др. Внутри этих процессов внимание и проявляется. Природа внимания как активного состояния психической деятельности личности давно стала объектом пристального изучения.

Чтобы успешно осуществлять коррекционную работу с детьми с интеллектуальной недостаточностью, надо знать особенности их внимания и его физиологические механизмы. Характерное для детей с интеллектуальной недостаточностью преобладание непроизвольного внимания над произвольным объясняется особенностями их нейродинамики: слабостью внутреннего торможения и резко выраженным внешним торможением. Трудно регулируемое внешнее торможение лежит в основе частых отвлечений внимания и его неустойчивой направленности. Слабая сосредоточенность внимания детей с интеллектуальной недостаточностью объясняется нарушениями концентрации процесса возбуждения. Сложности распределения и переключения внимания обуславливаются патологической инертностью процессов возбуждения и торможения. Так как органический дефект, приводящий к нарушению внимания, сам по себе устранить невозможно, то коррекционную работу следует направить на поиски адекватных дефекту средств воспитания внимания в непосредственной учебной и других видах деятельности.

Произвольное внимание развивается при постановке и решении посильных задач. Предлагаемое учащимся задание первоначально носит игровой характер. Затем выполнение задания постепенно приобретает характер учебной деятельности. Выработка в этих условиях активного внутреннего торможения приводит к уменьшению случаев отвлекаемости внимания, нарушению его концентрации и т. п.

Осуществляя коррекционное развитие внимания, необходимо учитывать особенности высшей нервной деятельности различных клинических групп:

- а) со сбалансированным соотношением процессов возбуждения и торможения;
- б) с преобладанием процесса возбуждения;
- в) с преобладанием процесса торможения.

Воспитание внимания тесно связано с формированием личности умственно отсталых школьников, в частности таких черт, как настойчивость, самостоятельность, дисциплинированность и т. д.

Проводя на уроке наблюдения за вниманием умственно отсталых учащихся, желательно вести протокол таким образом, чтобы особенности внимания, представ-

ляющего направленность и сосредоточенность психической деятельности, органически связывались с характеристикой таких познавательных процессов личности, как память, речь, мышление, *восприятие* и т. д. Изучая внимание умственно отсталых школьников, необходимо проследить его зависимость (в особенности произвольного) от структуры дефекта учащихся. Динамику произвольного внимания целесообразно изучить в возрастном плане.

### ***Особенности познавательной деятельности школьников с интеллектуальной недостаточностью и их учет в процессе организации обучения***

1 класс – наиболее сложный этап обучения и воспитания. Одна из причин – специфические психофизические нарушения школьников:

- Учащиеся с фонетико-фонематическими нарушениями: характерно нарушение фонематического слуха и восприятия, с трудом овладевают аналитико-синтетической деятельностью, затрудняются в понимании смысла объясняемого материала, имеют дефекты произношения.

- Дети с двигательными нарушениями, с трудом овладевают практическими навыками.

- Дети с нарушениями зрительного восприятия и пространственной ориентировки, что приводит и к трудностям овладения трудовыми навыками.

- Учащиеся с нарушениями работоспособности. У них нарушен баланс между торможением и возбуждением, расторможены, отвлекаемы, часто с неадекватным поведением.

Особенности психофизического развития детей с интеллектуальной недостаточностью обуславливают специфику выбора методов и приемов преподавания предмета «Человек и мир»:

- ◆ Особенности восприятия: замедлен и сужен объем чувственного восприятия. Дети не умеют анализировать воспринимаемый объект, не узнают предмет в разных положениях (нарушение константности зрительного восприятия). Затруднено, замедленно и не дифференцированно слуховое восприятие, слабо дифференцируют звуки речи, путают значения похожих по произношению слов. Нарушения кинестетического восприятия приводит к неумению определить положение своего тела, плохо ориентируются в направлениях. Наличие данных особенностей обуславливает использование с большей эффективностью наглядно-практические методы обучения:

- наблюдение объектов и явлений окружающей действительности;
- демонстрации;
- практические работы;
- упражнения и игры.

Формы обучения: экскурсии, целевые прогулки, игры, комбинированные уроки с использованием демонстрационных и игровых приемов. Например, тема «Птицы». Экскурсия дает возможность развивать зрительно-слуховое восприятие. Педагог обращает внимание детей на наиболее характерные сходные и отличительные признаки птиц, обращает внимание на их движения, повадки и т.д.

- ◆ Представления детей недифференцированы, лишены индивидуальных деталей. Характерен низкий уровень развития мышления, мыслительных процессов, низкая способность к сравнению, преобладает наглядно-действенное мышление. Для развития наглядно-образного мышления развивают продуктивную деятельность, когда дети могут представить результат своих действий. Например, раздел «Человек и общество» – работа по уходу за одеждой и обувью, школьными принадлежностями, уборка помещений и школьного двора. Раздел «Человек и природа». Раздел «Человек и здоровье» – выполнение правил личной гигиены, выполнение правил общения и т.д. Широко используется развитие игровой деятельности детей. Например, раздел «Человек и обще-

ство» – игра «Помогаю маме», раздел «Человек и природа» – игра «Наш город», «В лесу», раздел «Человек и здоровье» – игра «Я и мои друзья».

♦ Особенности речевой деятельности: трудности перехода чувственного познания мира в понятийное познание, сложности формирования словесно-образных понятий. Например, при формировании понятия «семья» учитель побуждает детей рассказывать о своей семье, рассуждать об обязанностях членов семьи, делать простейшие выводы. Логическая цепочка: я - семья - ближайшее окружение – общественная среда.

***Целевая прогулка – одна из основных форм обучения предмету «Человек и мир» в 1 классе***

Целевая прогулка – это прогулка с какой-то одной конкретной целью, отличающаяся от экскурсии длительностью проведения (20–25 мин), задачами, структурой и методикой проведения. Целевая прогулка – универсальное средство общения детей с природой, проведение ее по силам и родителям первоклассников. Целевая прогулка не только способствует формированию у учащихся представлений и понятий о мире природы и его обитателях, но и развивает любознательность, обогащает личный опыт, развивает нравственную сферу личности, закаливает организм, ведь целевая прогулка предшествует походам и комплексным экскурсиям в природу. Этот вид внеурочной деятельности требует от учителя или родителей тщательной, продуманной подготовки.

Главный вопрос: куда пойти, что показать? Целевая прогулка с первоклассниками не предполагает длительного пути, поэтому объекты для ознакомления должны находиться неподалеку от школы или дома. Учитель или родители школьников должны хорошо знать, что растет и кто живет в зоне ближайшего природного окружения. Цель прогулки может быть для учащихся сюрпризом. Например, ранней весной на пригорке школьного двора еще вчера был снег, а спустя несколько дней появились городские подснежники мать-и-мачеха. Осенью листья клена, осины и липы стали разноцветными, а на сирени остались зелеными. Первыми весной прилетают грачи и сразу строят гнезда на высоких деревьях. А почему?

Удивление от необычности явлений должно сочетаться с вопросом: почему так? Первые догадки, предположения, а возможно, и открытия, сделанные первоклассниками самостоятельно, запоминаются надолго и, как правило, прочно. Не менее важен вопрос о том, как организовать прогулку, чтобы первоклассники были не слушателями, а ее участниками. Организаторы-взрослые должны заранее не только изучить место, куда приведут детей, вспомнить, а возможно, и получить новую информацию о том, что будут вместе с детьми рассматривать, но и продумать приемы активизации их внимания, поисковой деятельности. Целесообразно составить вопросы и задания, которые заставят детей думать, анализировать, сопереживать, радоваться и удивляться.

Организация и проведение целевых прогулок в природу связаны с сезонами.

*Тематика прогулок по сезонам*

Осень (в плодовый сад, на огород) – «Разнообразие цветников», «Плоды и семена деревьев».

Зима – «Птицы в зимнем лесу», «Распознаем деревья и кустарники зимой», «Какие растения живут под снегом?».

Весна (в лес и парк) – «Когда появляются первые подснежники?», «Цветут ли ель и сосна?», «Ива – дерево-первоцвет», «Из чего птицы выют гнезда?».

Лето (на водоем) – «Водные растения – какие они?», «Где растет земляника?», «Растения на лугу», «Кустарники парка».

### *Примерное содержание*

В мае все деревья стоят с зелеными листочками, а дуб все еще с набухшими почками.

«У многих народов дуб считается самым красивым деревом, и к нему относятся с почтительностью и любовью. На латинском языке недаром дуб так и называется – «красивое дерево» – «кверкус». Дуб – громадное дерево, до 40 м высотой, с толстым стволом и извилистыми кряжистыми сучьями, образующими широкий шатер листвы, производит действительно впечатление мощности и силы. Это наиболее долговечное растение: иногда дуб живет до 2 тысяч лет, а столетние и 300-летние дубы встречаются очень часто. Плод дуба – желудь изумителен по своей форме. Продолговатая форма, «отполированность» и защитный коричневый цвет – все способствует распространению этих плодов. Ученые на основании археологических находок в разных местах мира утверждают, что желуди были первоначальной пищей человека. Ведь первым и наиболее древним хлебом был хлеб из желудей» (Н.М. Верзилин «Дуб»).

Вывод: целевые прогулки в отличие от экскурсий кратковременны, и на них решается небольшой объем задач. Дети знакомятся с яркими природными явлениями того или иного сезона: гнездованием птиц, ледоходом. Проводятся целевые прогулки к водоему, на луг. Можно выбрать какой-то один объект для наблюдения и на участке, например, березку и совершать целевые прогулки в разные сезоны, наблюдая и отмечая при этом произошедшие изменения.

#### *Примерная разработка урока – целевой прогулки*

Урок – целевая прогулка, 1 класс.

Тема: Мой класс и другие школьные помещения.

Цели:

образовательная: – закреплять знания учащихся о назначении классной комнаты и ее предметном наполнении;

– формировать понятие о многообразии школьных помещений, их назначении;

– ознакомить учащихся с расположением и назначением некоторых школьных помещений (спортзал кабинет врача, библиотека);

– учить детей ориентироваться в школьном здании;

– коррекционно-развивающая: развитие зрительного и слухового восприятия при ознакомлении с предметным наполнением некоторых кабинетов;

– формирование представлений учащихся о многообразии школьных кабинетов;

– развитие наглядно-образного мышления детей путем анализа назначения окружающих предметов;

– развитие пространственно-ориентировочных представлений детей;

– воспитательная: - воспитание интереса и внимания к ближайшему окружению;

– воспитание навыков культурного поведения в школе.

Оборудование: окружающие предметы класса и посещаемых кабинетов, картинки с изображением кабинетов.

Ход урока:

#### **1. Организационный момент.**

#### **2. Повторение изученного материала:**

Обобщающая беседа на 10 минут предполагает систему специально подобранных вопросов, дифференцированных по степени трудности:

– как называется комната, где вы учитесь?

– покажите, где находится классная доска, для чего она нужна?

– покажите, где находятся окна, для чего они нужны?

– что стоит на подоконнике?

- покажите свое место для занятий, как оно называется?
- что лежит у тебя на парте?
- где стол учителя? Что на нем лежит?
- как называются, одним словом, стол, стул, парты?
- какая еще мебель есть в классе?
- для чего нужен шкаф?
- в шкафу есть игрушки, назовите их, зачем они нужны?
- посмотрите, что еще находится у нас в классе?
- где находится дверь? Зачем она нужна?
- что есть за дверью?

### **3. Сообщение нового материала.**

- Какие еще комнаты вы знаете? Зачем они нужны?

Учитель дает установку цели посещения кабинетов и говорит, на что надо обратить внимание.

**4. Целевая прогулка.** Педагог направляет внимание детей в нужное русло приемами объяснения назначения вещей, приемами вопросов и пояснений. Можно ввести роль «Хозяина кабинета».

**5. Закрепление.** Учитель в процессе беседы с демонстрацией картин кабинетов определяет объем полученных знаний и представлений детей, одновременно повторяя материал урока.

### **6. Домашнее задание.**

1 вариант (дети живут в интернате) – задание в игровой форме и согласовывается с воспитателем: выбирается ученик, который изображает больного, остальные должны отвести его к врачу, воспитатель отрабатывает правила поведения у врача, умение к нему обращаться. В библиотеке – задание обменять книги. Воспитатель также проводит подвижные игры в спортивном зале. 2 вариант (домашние дети) – описать предметы, находящиеся в различных комнатах квартиры, дома и рассказать о назначении помещений.

### **7. Итоги урока.**

## **Литература**

1. Бровкина, Е.Т. Ознакомление с окружающим миром. Природоведение: Методика преподавания в начальной школе: уч. пособие для студентов сред. и высш. пед. уч. заведений / Е.Т. Бровкина, Т.А. Козлова, В.А. Герасимов. – М.: Академия, 2000. – 224 с.
2. Хрестоматия для внеклассного чтения по курсу «Человек и мир» / [авт.-сост. В.М. Вдовиченко]. – Минск: Юнипресс, 2004. – 639 с.
3. Ляшчынская, Т.Л. Вывучэнне прадмета «Чалавек і свет» у першым класе дапаможнай школы: Парады да настаўніка / Т.Л. Ляшчынская. – Минск: НМЦэнтр, 1998. – 24 с.

## **Тема 3**

### **ОСОБЕННОСТИ УРОКА ПО ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР», ОСНОВНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К СОДЕРЖАНИЮ И СТРУКТУРЕ УРОКА**

*Основные формы, методы и средства обучения предмету, их сочетание при разработке учебного материала. Постановка обучающих, коррекционно-развивающих и воспитательных задач к уроку. Тематическое и поурочное планирование учебного материала. Особенности организации урока по предмету «Человек и мир» для детей с интеллектуальной недостаточностью. Требования к проведению урока «Человек и мир».*

Во втором классе дальнейшая работа по развитию речи основывается на принципах сочетания слова, наглядного образа и практического действия:

1. Развитие у детей понимания речи. Тематически материал построен таким образом, что учащиеся для более глубокого изучения прилагают уже известные из курса 1-го класса понятия об объектах окружающего мира (дом, класс, школа и пр.). Поэтому, вводя в речь детей новые слова, учитель объясняет их смысл и применение, основываясь на знакомом материале. Например, «Вещи вокруг нас» вводятся новые понятия «личные вещи» и «вещи общего пользования». Вводить новые слова надо т.о., чтобы их смысловые значения неоднократно повторялись и закреплялись в различных ситуациях.

2. Формирование словарного состава речи. В данный этап входит и научение адекватному использованию слов. Для этого надо систематически закреплять смысловые значения новых и уже знакомых слов, причем применительно к различным ситуациям.

3. Формирование продуктивной устной речи. Работа учителя основана на выборе средств и выработки наиболее эффективных приемов:

- ◆ Подбор качественной наглядности, описывающей конкретные ситуации.
- ◆ Моделирование жизненных ситуаций в сюжетно-ролевых играх и практических ситуациях.
- ◆ Организация наблюдения за ситуацией.
- ◆ Приемы, развивающие познавательный интерес к жизненным ситуациям, побуждение их вербализовать. Например, по картинке направленный анализ:

– Кто нарисован на первой картинке? Кто нарисован на второй картинке? Что делает мальчик на первой картинке? Правильно ли поступает? Как ведет себя мальчик на второй картинке? Почему? Какой мальчик вам больше нравится? Почему? Посмотрите еще раз на обе картинки и расскажите, как правильно входить в помещение?

4. Обучение диалогической и монологической речи. Параллельно развитию ситуативной речи, учитель осуществляет развитие диалогической речи детей. Заключается эта работа в обучении детей следующим умениям и навыкам: умение задать простой вопрос и выслушать ответ; умение ответить; умение обратиться с просьбой и предложить свою помощь; умение поздороваться и попрощаться; навыки вежливого общения с окружающими людьми; навыки ведения простого диалога. Эти умения и навыки формируются в процессе практических занятий, целенаправленных наблюдений, игр, анализа жизненных ситуаций. Монологическая речь – формируется умение составлять простейшие рассказы сюжетного и описательного характера. Сюжетные рассказы составляются на основе непосредственного восприятия или трудовой деятельности (например, «как мы сажали деревья»), на основе обобщения знаний, полученных в процессе беседы, чтения или рассматривания картинки («Как Коля ухаживал за своим садом?»), на основе сравнения («Какие бывают листья»), на основе описания предмета или явления («Осенние деревья»).

#### **Обучающие приемы:**

- Образец рассказа учителя
- Анализ образца рассказа учителя или другого ученика
- Развитие способности использовать план или указания педагога
- Коллективный рассказ
- Прием неоконченного рассказа.

**Планирование учебного материала.** Логическим итогом технологии конструирования образовательного процесса является материализация проекта педагогической деятельности в виде плана, плана-конспекта или конспекта в зависимости от опытности педагога. При этом важно отметить, что при составлении планов организации учебно-познавательной деятельности школьников (уроков и других форм организации учебно-

го процесса) учитель имеет возможность обращаться к имеющимся рекомендациям, а при планировании воспитательной работы, учитывая ее специфику и принципиальное отличие от преподавания, многие, в том числе опытные педагоги, испытывают большие затруднения.

Сами подходы к планированию учебной и внеучебной деятельности школьников обусловлены существенными отличиями преподавания и воспитательной работы как основных видов педагогической деятельности. Вместе с тем в планировании учителя-предметника и классного руководителя много общего. Прежде всего и в одном, и в другом случае оно должно строиться на основе научно обоснованного прогноза и проекта предстоящей согласованной деятельности педагогов и воспитанников, их взаимодействия и строго отвечать тем образовательным задачам, которые стоят перед коллективом. Задачи обучения и воспитания - основные исходные данные для составления конкретных планов жизнедеятельности учебно-воспитательного коллектива.

Материализация проектов руководства как учебно-познавательной, так и другими видами деятельности школьников во внеучебное время требует также учета данных педагогической диагностики относительно уровня развития коллектива и готовности воспитанников к коллективной творческой деятельности, уровня обученности и подготовленности к восприятию новой информации, общего развития и воспитанности учащихся. В планах должны найти свое отражение интересы и потребности учащихся и предусмотрена их соотнесенность с общественными интересами. Должен быть предусмотрен тот факт, что интересы и потребности в школьном возрасте являются предметом особого внимания педагогов, поскольку идет активный процесс их формирования.

Научно обоснованное планирование предполагает продуманную соотнесенность планов отдельных учебно-воспитательных коллективов с общешкольным планом. Здесь имеется в виду, прежде всего, их ориентированность на подготовку и активное участие в общешкольных традиционных мероприятиях (смотре, конкурсах, олимпиадах, праздниках, субботниках и т.п.). В планах классных руководителей, кроме того, должны быть отражены и те общественно полезные дела, которые организуются для параллельных или определенной группы классов. В них обязательно должна предусматриваться связь с другими классными коллективами, детскими общественными организациями и ближайшим школьным окружением. Содержание планов учебно-воспитательной работы, естественно, зависит от состояния учебно-материальной базы школы, возможностей сотрудничества с другими образовательными, культурно-просветительными, спортивно-оздоровительными учреждениями.

К планам учебно-воспитательной работы как документам, направляющим деятельность педагогов, предъявляется ряд существенных требований. Обобщая имеющиеся подходы (Н.И. Болдырев, Д.М. Гришин и др.), совокупность этих требований можно представить в следующем виде:

- целенаправленность и конкретность образовательных задач;
- разумная детализированность и краткость плана, его компактность;
- разнообразие содержания, форм и методов, оптимальное сочетание просвещения и организации деятельности детей;
- преемственность, систематичность и последовательность;
- сочетание перспективности и актуальности намеченных видов работы;
- единство педагогического руководства и активности воспитанников;
- реальность, учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, уровня их подготовленности и условий жизни;
- связь внутриклассной работы с работой вне школы;
- согласованность плана с другими планами школы и детских общественных организаций; гибкость и вариативность планирования.



Тематическое планирование учебного материала. В традиционной дидактике принято различать два этапа в подготовке учителя к уроку – предварительный и непосредственный. Результатом первого является тематический план, представляющий собой научно обоснованное распределение во времени (объем и последовательность) содержания учебного материала по предмету. Когда в тематическом плане проставляются конкретные даты проведения уроков, он становится календарно-тематическим.

В настоящее время практически по всем учебным предметам, преподаваемым в школе, имеются методические указания и рекомендации по тематическому планированию. Тем не менее и опытные учителя, а тем более молодые, начинающие подготовку к новому учебному году, должны прежде всего изучить учебную программу. Главное, на что должен обратить внимание учитель, – это соотнесение целей и задач учебного предмета в целом с целями и задачами каждой учебной темы, определение места каждого урока в системе уроков по теме, разделу.

Следующий этап подготовки к тематическому планированию – изучение методической литературы, базового учебника и учебных пособий. Особенно тщательно должен быть проработан учебник, даже если учитель чувствует себя в учебном материале как рыба в воде. Это необходимо в связи с тем, что учебником пользуются ученики, он для них является важным источником информации и может быть использован при организации самостоятельной работы.

Проектировочную деятельность педагога-мастера, работающего на системно-моделирующем уровне (по Г.А. Засобиной), на этапе предварительной подготовки к уроку, завершающуюся составлением тематического плана, можно представить как конкретную технологию.

Для того чтобы дать развернутый перспективный план изучения курса в целом и связанных с ним вопросов из смежных дисциплин, он совершает следующие действия: составляет календарный план изучения материала на длительный срок (полгода, год); устанавливает межпредметные связи по всему курсу; распределяет материал повторения, способствующий систематизации знаний учащихся; соотносит изучение материала курса с внеучебной образовательной работой по предмету.

Психолого-педагогический и методический анализ темы курса до ее изучения с учащимися и соотнесение материала этой темы с курсом в целом предполагают осуществление учителем таких действий, как выделение узловых понятий и закономерностей в новом материале и предвидение возможных затруднений учащихся в их освоении; определение наиболее рациональных видов деятельности учащихся по овладению новым материалом и выделение характерных трудностей для учащихся; выбор методов проведения занятия и наиболее эффективных приемов организации учебной работы на разных его этапах.

Подготовка развернутого перспективного плана изучения материала каждой темы и связанных с ним вопросов включает в себя следующие действия педагога: планирование системы вопросов по теме; подбор системы задач и упражнений по новому материалу и связанным с ним разделам; планирование системы самостоятельных работ и домашних заданий по теме; выбор необходимого фронтального и демонстрационного эксперимента по теме.

Непосредственная подготовка учителя к уроку и его планирование. Непосредственная подготовка учителя к уроку заключается в конкретизации тематического плана применительно к каждому уроку, продумывании и составлении планов отдельных уроков. Она должна начинаться с изучения материала конкретного урока в базовом учебнике. Изучая его, учитель мысленно соотносит характер и логику изложения в нем учебного материала с уровнем подготовленности учащихся к его восприятию и со своими дидактическими возможностями.

В целом технологическая цепочка непосредственной подготовки к уроку учителя, работающего на системно-моделирующем уровне (по Г.А. Засобиной), включает в себя следующие конструктивные действия:

- выбор рациональной структуры урока и определение его композиционного строения;

- четкое планирование материала урока, которое включает, в свою очередь, такие действия, как отбор необходимого материала на одно занятие, выделение в нем главного, существенного; расположение в нем теоретического материала от более легкого и простого к более сложному и трудному; определение места и характера демонстраций или эксперимента на занятии; расположение задач и упражнений в порядке нарастания их трудности для учащихся;

- планирование работы учащихся на уроке включает педагогические действия выбора наиболее рациональных видов учебной работы класса и отдельных учащихся на этапе усвоения нового материала; определение характера деятельности различных групп учащихся и времени опроса; установление возможных затруднений учащихся в тех или иных видах деятельности (устный ответ, решение задач, лабораторная работа, домашнее задание, наблюдение за ходом эксперимента и пр.); увеличение степени самостоятельности учащихся в учебной работе от одного урока к другому;

- планирование учителем своей работы на занятии предполагает рациональное распределение времени на отдельные этапы урока; выявление логических переходов от одного этапа урока к другому; определение характера руководства работой учащихся по овладению новым материалом на каждом этапе урока; отбор возможных вариантов изменения в ходе урока (если домашняя работа оказалась трудна для большинства учащихся, если на отдельные виды работы придется затратить больше времени, чем предполагалось).

Сам этап планирования урока включает в себя три взаимосвязанные стадии: определение целей урока, конкретная разработка дидактического аппарата (содержание методов и средств) и установление структуры урока с проработкой учебных ситуаций. На первой стадии, при определении целей урока, необходимо предусмотреть единство образовательных, развивающих и воспитательных целей, направленных на усвоение знаний, выработку умений и навыков, развитие опыта творческой деятельности и формирование отношений личности. Цели должны обозначаться предельно конкретно, в соответствии с темой и в зависимости от типа урока, имея в виду при этом воспитательную цель, пронизывающую систему уроков. Все это необходимо для обеспечения целостности урока и создания уверенности в том, что на уроке внимание будет фиксироваться на важных, значимых результатах, а не на достижении малозначимых целей. После определения общих целей урока эти цели подразделяются на частные, т.е. на цели отдельных учебных ситуаций.

На второй стадии планирования урока сообразно общим и частным целям отбирается содержание, выбираются формы и методы работы, продумывается использование необходимых средств, намечаются упражнения творческого характера.

На третьей стадии доопределяется структура урока и разрабатываются учебные ситуации. Так, в частности, важным представляется продумывание учителем своих действий на этапе непосредственной передачи информации, направленных на активизацию внимания учащихся и предупреждение его отвлечения; создание психологического настроя учащихся и передачу им своего положительного отношения к материалу; возбуждение активной самостоятельной мысли; разъяснение учащимся трудного и непонятного; логически правильное, краткое и ясное изложение материала; использование на уроке учебных и наглядных пособий и т.п.

На этом же этапе учитель должен специально продумать, как он будет воздействовать не только на интеллектуальную, но и на мотивационно-потребностную и эмоционально-волевую сферы личности школьника. Это поможет ему избежать действия факторов, вызывающих негативное отношение к учению (монотонность, стереотипность, шаблонность и т.п.); предусмотреть возможность использования специальных приемов работы в условиях недостатка времени на уроке (цейтнота), средств эмоционального воздействия, не изменяющих стиля общения и характера требований; применения средств, усиливающих воспитательный потенциал не только содержания урока, но и форм и методов обучения.

Результатом подготовительной работы к уроку является его рабочий, или поурочный, план. Его форма и объем жестко не регламентируются, но в зависимости от опытности педагога и специфики темы краткий план может перерасти в план-конспект или даже конспект с подробным указанием каждого педагогического действия учителя и учащихся. Подробный план свидетельствует о продуманности всех деталей предстоящего урока.

В плане урока вне зависимости от его оформления должны быть указаны:

- дата проведения, номер по тематическому плану, класс;
- тема, цели и задачи урока;
- структура урока с указанием последовательности его этапов и примерного распределения времени на эти этапы;
- содержание учебного материала;
- методы и приемы работы учителя и учащихся в каждой учебной ситуации;
- учебное оборудование, учебные и наглядные пособия; место их использования на уроке;
- образцы решения задач (в планах уроков математики, физики, химии и др.).

#### **Литература**

1. Бровкина, Е.Т. Ознакомление с окружающим миром. Природоведение: Методика преподавания в начальной школе: уч. пособие для студентов сред. и высш. пед. уч. заведений / Е.Т. Бровкина, Т.А. Козлова, В.А. Герасимов. – М.: Академия, 2000. – 224 с.
2. Хрестоматия для внеклассного чтения по курсу «Человек и мир» / [авт.-сост. В. М. Вдовиченко]. – Минск: Юнипресс, 2004. – 639 с.
3. Ляшчынская, Т.Л. Вывучэнне прадмета «Чалавек і свет» у першым класе дапаможнай школы: Парады да настаўніка / Т.Л. Ляшчынская. – Минск: НМЦэнтр, 1998. – 24 с.

#### **Тема 4**

### **ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ПО ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР»**

*Приемы организации социального взаимодействия учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Требования к организации коррекционно-образовательного процесса по формированию социального взаимодействия. Основные приемы формирования социального взаимодействия. Возможности раздела «Человек и общество» в освоении учащимися с интеллектуальной недостаточностью основными социальными ролями, приобщении к миру социальных отношений, социального опыта в повседневной жизни. Формирование основ безопасности жизнедеятельности на уроках.*

Обучение во вспомогательной школе предлагает:

- подготовку детей к жизни, поэтому школа должна иметь социально-адаптируемую направленность, которая позволит преодолеть или уменьшить «социальное выпадение личности»;
- психологическую подготовленность к жизни, должно сформулировать различные структуры социальной компетенции.

Социальная компетенция – это показатель состояния человека с ОПФР, отражающая по возможности вести независимый образ жизни, строить взаимоотношения с окружающими, приспособить к условиям соц. среды.

Все взаимоотношения с окружающим миром в психологии рассматривают в виде трех компонентов: *общение, совместная деятельность, межличностные отношения.*

У детей с интеллектуальной недостаточностью: 1) снижение интереса к установлению социального взаимодействия. 2) складывается специфическая система взаимоотношений – «взрослый–ребенок», «ребенок–взрослый» 3) в качестве основного содержания самостоятельных взаимодействий выступает воспроизведение действий взрослых.

Основная задача – это социализация детей с нарушением интеллекта. Наиболее оптимальной базой для решения этой задачи является предмет «Человек и мир», где социальный аспект рассматривается во всех темах, но основную нагрузку отводят разделу «Человек и мир».

Коррекционная направленность работы по форме социального взаимодействия достигается на основе ряда последовательных действий:

1) психотехническая подготовка к взаимодействию, которая помогает ребенку справиться с чувством страха, неуверенности и т.д.; оно включает создание у детей особого эмоционального настроения, интереса, мотивации, внутренней готовности к взаимодействию.

2) обучение отдельным компонентам взаимодействия с окружающим миром, т.е. обучение элементарным знаниям об окружающей жизни, через беседы, рассказы, целевые прогулки, логические и простые упражнения.

3) выработки навыков по построению алгоритма различных видов деятельности (т.е. обучение самостоятельно ставить цель, определять пути реализации, сравнивать полученные результаты с эталонами).

Тактические способы обучения детей социальному взаимодействию зависят от того, кто является инициатором. Если инициатором является взрослый, то способами побуждения ребенка к действию может быть:

- ◆ словесное обращение к нему;
- ◆ вызывание действий по направлению;
- ◆ организация взаимодействия «рядом»;
- ◆ разучивание социальных ролей;
- ◆ «репетиция» поведения в искусственных условиях;
- ◆ «репетиция» поведения в естественной обстановке.

Труднее всего получить адекватные действия детей на словесное обращение. Если ребенок:

- ◆ подключение взрослого к действию ребенка в процессе совместного приведения его к продуктивному результату.
- ◆ интерпретация случайно совершенного, смутно понимаемого ребенком действия.
- ◆ интерпретация нецелесообразного действия. При таком тактическом способе надо помнить, что отрабатываемые действия должны быть посильны для ребенка, как в интеллектуальном, так и в операционно-техническом отношении.

**Требования к организации коррекционно-образовательного процесса.** Основными требованиями, которые предъявляются во вспомогательной школе, являются:

- реализация всех дидактических принципов, как общедидактических, так и коррекционных;
  - создание условий для продуктивной деятельности учителя и учащихся;
  - использование достижений современной педагогической (коррекционной) теории и практики;
  - умелое использование педагогических средств воздействия на обучающихся;
  - учет индивидуальных и типологических особенностей учащихся;
  - научность и достоверность сообщаемых знаний, их практическая направленность;
  - рациональное использование на уроках наглядности;
  - формирование необходимых знаний, умений и навыков, формирование умения учиться.
- Эффективность коррекционно-образовательного процесса определяется:*
- знанием и учетом учителем особенностей психофизического развития детей с ограниченными возможностями здоровья;
  - учетом учителем работоспособности детей на уроке;
  - владением учителем общедидактическими и коррекционными методами обучения;
  - проведением систематического, объективного учета знаний и умений.

### **Литература**

1. Бровкина, Е.Т. Ознакомление с окружающим миром. Природоведение: Методика преподавания в начальной школе: уч. пособие для студентов сред. и высш. пед. уч. заведений / Е.Т. Бровкина, Т.А. Козлова, В.А. Герасимов. – М.: Академия, 2000. – 224 с.
2. Хрестоматия для внеклассного чтения по курсу «Человек и мир» / [авт.-сост. В. М. Вдовиченко]. – Минск: Юнипресс, 2004. – 639 с.
3. Ляшчынская, Т.Л. Вывучэнне прадмета «Чалавек і свет» у першым класе дапаможнай школы: Парады да настаўніка / Т.Л. Ляшчынская. – Минск: НМЦэнтр, 1998. – 24 с.

### **Тема 5**

## **СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ НА УРОКАХ ПО ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР»**

*Содержание социокультурного воспитания учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках по предмету «Человек и мир»: воспитание нравственных качеств, культуры поведения, навыков общения в различных видах деятельности детей. Классификация и содержание основных правил поведения учащихся младших классов. Методика работы по формированию культурно-гигиенических правил, правил культуры общения и деятельности.*

Актуальность проблемы социализации детей с особенностями психофизического развития очевидна, прежде всего, в силу своей социально-нравственной составляющей. Не секрет, что по отношению к наиболее незащищенным представителям в социуме, можно судить обо всем обществе в целом. Кроме того, развитие асоциальности у этой категории детей, может приводить в будущем к росту таких социальных аномалий

как преступность, бездушие и т.п., не говоря уже о трудностях, которые переживают их родные и близкие. Тем более что в мире фиксируется рост количества детей с особенностями психофизического развития (от 1% до 3% от общего числа детей за последние 80 лет).

Поэтому во всех странах наблюдается усиление внимания социальным, культурным и духовным вопросам. Отражением этого является опыт Западной Европы и США. Ребенку с выраженным интеллектуальным нарушением, по мнению зарубежных специалистов, необходимо с первых дней пребывания в школе в интегрированном классе независимо от дефекта, его глубины и структуры адекватно вести себя среди других детей и обладать простейшими учебными навыками (уметь слушать речь взрослого, выполнять простейшие инструкции, обладать необходимыми навыками самообслуживания).

Наиболее важным из последних достижений в области образования детей с тяжелыми интеллектуальными нарушениями является разработка программ раннего вмешательства в развитие. Имеются данные о большой пользе таких программ для детей с резким снижением интеллектуальной деятельности. Люди с выраженными интеллектуальными нарушениями имеют право на дальнейшее начальное и профессиональное обучение. Содержание начального обучения представляет собой элементарные знания и умения по чтению, письму, счету.

За рубежом (типичный пример – Финляндия, Италия) существует система «защищенного» труда, при которой умственно отсталые, работая в различных учреждениях, получают либо заработную плату, либо небольшие карманные деньги. В каждом округе есть свои мастерские и трудовые центры для людей с особенностями психофизического развития. В США, Бельгии, других странах существуют заводы и фабрики с высоким уровнем автоматизации производственных операций и контроля производства, на которых трудятся инвалиды.

Специалисты центров социального попечения и защиты осуществляют патронаж лиц с выраженными интеллектуальными нарушениями в целях обеспечения им условий и возможностей самостоятельной жизни.

На современном этапе и в Республике Беларусь начинают реализовываться программы содействия лицам с особенностями психофизического развития и их семьям. Программы предусматривают развитие и коррекцию всех психических функций детей, расширение круга представлений и понятий, развитие речи, привитие элементарных санитарно-гигиенических навыков и простейших навыков самообслуживания, навыков личной и коллективной организованности, физическую закалку организма и многое другое.

Таким образом, вся коррекционно-педагогическая работа в специальных учреждениях и в домашних условиях направлена на максимальное приспособление лиц с тяжелой интеллектуальной недостаточностью к жизни в окружающей среде, в социуме. Эти люди с удовольствием осваивают простые виды труда, он становится для них потребностью, средством самореализации.

В системе образования Республики Беларусь также большое внимание уделяется вопросам социализации данной категории детей. Об этом свидетельствует большое количество статей в дефектологической литературе. Многие специалисты, работающие в специальных вспомогательных школах, описывают программы и методы по повышению уровня социального развития.

Не смотря на сказанное, нужно отметить тот факт, что в целом проблема социализации детей с особенностями психофизического развития разработана не в полной мере. Это проявляется в том, что, во-первых, не существует единого эффективного алгоритма мер, направленных на оказание помощи в социализации данной категории де-

тей, во-вторых, существует особая специфика социокультурного окружения в нашей стране, которая во многом препятствует процессу социализации детей с особенностями психофизического развития, в – третьих, наработанный опыт в условиях республики требует своего анализа и переосмысления.

**Организация социокультурного воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью через предмет «Человек и мир»: воспитание нравственных качеств, культуры поведения, навыков общения в различных видах деятельности детей (учебной, игровой, трудовой, бытовой).** Мировой опыт свидетельствует, что многие страны достигли социально-экономического прогресса за счет приоритетного развития системы образования и социального воспитания, которая обеспечила социокультурное развитие молодого поколения, постоянное возрастание духовного и материального богатства общества.

Социокультурное воспитание – это целенаправленное создание условий для развития эстетических, коммуникативных, организаторских, экологических, экономических, тендерных, нравственных (в данном контексте нравственные способности рассматриваются от слова «нравы», т. е. усвоение норм и ценностей данного общества) и иных социальных способностей. Успешность социокультурного воспитания помогает развить качества, которые рождают поступки и поведение и в конечном счете формируют характер человека. Чем больше социокультурных способностей и качеств приобретает ребенок, тем больше у него возможностей для успешной социальной интеграции.

Социокультурное воспитание содействует участникам воспитательного процесса в приспособлении и обособлении в наличных социальных обстоятельствах, в сочетании приспособления и обособления человека к социальному существованию (в рамках общественной жизнедеятельности); обеспечивает воспроизводство жизнедеятельности индивидов и социальных общностей, предполагает трансляцию новым поколениям некой социокультурной сущности (образа жизни), что формирует у новых поколений своеобразный социокультурный способ восприятия мира; осуществляется благодаря социокультурной обусловленности вариативности, где коллективная жизнедеятельность воспитательных организаций уподобляется жизнедеятельности организаций взрослых людей.

Социокультурное воспитание несет в себе многочисленные свойства социализации, при этом «относительная управляемость» существенно детерминирована со стороны самовоспроизводящихся общества и культуры, когда действия субъектов социального воспитания (детей, педагогов, родителей и т. д.), воспитательных организаций (как социальных субъектов), существующей в них коллективной жизнедеятельности, в которой происходит относительно управляемое сочетание приспособления и обособления воспитанников, в значительной степени социокультурно обусловлены.

Социокультурное воспитание возможно средствами культуры и искусств (кино, театры, музеи, выставки), каналов транслирования информации или СМИ (телевидение, радио, Интернет, печатные носители (газеты, журналы, брошюры, листовки), учебными подразделениями (детский сад, школа, учреждения дополнительного образования, специальные и высшие учебные заведения), муниципальными и государственными органами. И большое значение в привитии социокультурных норм играет социальная реклама, поскольку она направлена на изменение моделей общественного поведения и привлечения внимания к проблемам социума и выступает разновидностью социального продукта.

## Литература

1. Бровкина, Е.Т. Ознакомление с окружающим миром. Природоведение: Методика преподавания в начальной школе: уч. пособие для студентов сред. и высш. пед. уч. заведений / Е.Т. Бровкина, Т.А. Козлова, В.А. Герасимов. – М.: Академия, 2000. – 224 с.
2. Хрестоматия для внеклассного чтения по курсу «Человек и мир» / [авт.-сост. В. М. Вдовиченко]. – Минск: Юнипресс, 2004. – 639 с.
3. Ляшчынская, Т.Л. Вывучэнне прадмета «Чалавек і свет» у першым класе дапаможнай школы: Парады да настаўніка / Т.Л. Ляшчынская. – Минск: НМЦэнтр, 1998. – 24 с.

### Тема 6

## АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ПО ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР»

*Содержание предмета «Человек и мир», как источник активизации познавательной активности ребенка с интеллектуальной недостаточностью. Методы и приемы активизации учащихся на уроках предмета «Человек и мир». Познавательный интерес к предмету, его составные элементы и этапы развития. Пути повышения познавательной активности учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Классификация и основное содержание игр, используемых на уроках по предмету «Человек и мир».*

При проведении уроков по предмету «Человек и мир» в специальной школе возникают особые трудности, связанные со сниженной познавательной активностью детей, бедностью собственного практического опыта, затруднениями в анализе и понимании явлений действительности, отсутствием готовности к решению познавательных задач и т.д. В связи с этим необходимо искать дополнительные пути, способствующие повышению коррекционного значения уроков.

Цель курса «Человек и мир» – формирование первоначальных знаний о природе и обществе, воспитании высоко нравственных отношений школьников к окружающей среде, своему организму, подготовка учащихся к углублению и расширению знаний о природе и обществе на последующих этапах обучения.

На занятиях с детьми с интеллектуальной недостаточностью очень полезно использовать занимательный материал, поскольку он не только вызывает интерес к предмету, но и развивает речь, внимание, память и мышление.

В основу работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью положены сложившиеся представления о структуре дефекта, где на первый план выступает нарушения. Которые заключаются в недоразвитии эмоционально-волевой сферы, в физической ослабленности, нарушении поведения, речи.

Ребенку на занятиях нужна активная деятельность, способствующая повышению его жизненного тонуса, удовлетворяющая его интересы, социальные потребности. Занимательный материал влияет на формирование произвольного внимания и памяти. Потребность в общении элементарном поощрении вынуждает ребенка к целенаправленному сосредоточению и запоминанию.

Занимательный материал оказывает влияние на развитие речи. Если ребенок не может высказать свои пожелания, понять словесную инструкцию, он не может выполнить и задание. Через такой материал идет развитие личностных качеств ребенка: он учится правильно вести себя в бытовых ситуациях, узнает нормы поведения. В процессе использования занимательного материала возникают и воспитываются интерес и уважение к труду, расширяется кругозор. Этот материал доставляет детям удовольствие.



Именно через него отражаются и развиваются знания и умения, полученные на занятиях, формируется интерес к предмету, компенсируются дефекты развития. При работе с детьми младшего возраста интерес к предмету обеспечивается в большей степени с использованием сказочных сюжетов, и тогда ребяташки переносятся в мир волшебства. Они воспринимают предложенное задание как реальное событие.

С помощью сказочных персонажей создаются ситуации с заданиями, активизируется словарь детей, воспитываются оценочные суждения при анализе нравственных поступков.

Любая игровая ситуация подчинена теме занятия, поэтому она дает хорошие результаты.

Используются в работе загадки, которые всегда интересны детям. Они развивают любознательность, внимание, память, мышление.

Несомненно, успешному использованию занимательного материала способствует умелое педагогическое руководство. Учитель своим поведением и эмоциональным настроем должен вызвать положительное отношение к материалу, только тогда возникает сотрудничество, обеспечивающее желание ребенка действовать вместе со взрослыми и добиваться положительных результатов.

Важными условиями правильных взаимоотношений педагога с детьми для воспитания интереса являются:

- создание эмоционального контакта с ребенком;
- положительное отношение учителя к деятельности ребенка;
- поддержание уверенности детей в своих силах;
- предупреждение неудач через учет индивидуальных особенностей;
- наглядный показ результата деятельности;
- создание преодолимых трудностей;
- последовательное увеличение самостоятельности в работе.

Цель работы по развитию интереса у детей с интеллектуальной недостаточностью – приобретение знаний, умений и навыков, необходимых для независимой (частично независимой) и самостоятельной (частично самостоятельной) жизни в дальнейшем.

Для поддержания устойчивого интереса детей к заданиям, развивающим упражнениям и задачам, дидактическим играм они преподносятся в эмоциональной, занимательной форме. Чтобы дети могли правильно решить любую по сложности развивающую задачу, выполнить упражнение, педагог использует различные методические приемы: задает наводящие вопросы, исправляет ошибки в суждениях, помогает правильно сформулировать мысль, предлагает вспомнить, что они наблюдали, или организует наблюдение.

Используются следующие традиционные формы обучения: уроки, экскурсии (в природу, по школьным помещениям), целевые прогулки (на перекресток для закрепления ПДД), игры, подготовка к праздничным дням и нетрадиционные (нестандартные) формы, такие, как воображаемые путешествия и экскурсии, уроки-праздники, уроки-утренники, уроки-конкурсы и даже уроки-конференции. Желательно, чтобы уроки были нестандартными, здесь больше подойдет новая форма организации учебно-воспитательного процесса – свободные занятия, когда ученики не скованы излишней регламентацией урока, диктатом учителя. Учащиеся могут. Выполняя учебное задание, свободно перемещаться по классной комнате, разговаривать, показывать свои работы и рассматривать чужие, обсуждать какие-либо ситуации и т.д.

*По форме проведения можно выделить следующие группы нестандартных уроков по предмету «Человек и мир»:*

- урок-викторина;
- урок-поиск;
- урок-экскурсия;

- урок-конференция;
- интегрированный урок (знания из разных областей);
- урок-сказка;
- урок-спектакль;
- урок-игра;
- урок-соревнование;
- урок-суд (алкоголь, курение);
- урок-экзамен;
- урок-тестирование;
- урок-рассказ;
- урок-праздник;
- урок-путешествие;
- урок-аукцион;
- урок-устный журнал;
- урок-КВН.

Любой нестандартный урок украшает сюрпризные моменты.

**Роль и использование дидактических игр в формировании познавательного интереса к предмету.** Дидактические игры – это вид учебных занятий, организуемых в виде учебных игр, реализующих ряд принципов игрового, активного обучения и отличающихся наличием правил, фиксированной структуры игровой деятельности и системы оценивания, один из методов активного обучения (В.Н. Кругликов, 1988). Дидактическая игра – это такая коллективная, целенаправленная учебная деятельность, когда каждый участник и команда в целом объединены решением главной задачи и ориентируют свое поведение на выигрыш. Дидактическая игра – это активная учебная деятельность по имитационному моделированию изучаемых систем, явлений, процессов.

**Признаки дидактической игры.** Отличительной особенностью дидактических игр является наличие игровой ситуации, которая обычно используется в качестве основы метода. Деятельность участников в игре формализована, то есть имеются правила, жесткая система оценивания, предусмотрен порядок действий или регламент. Следует отметить, что дидактические игры отличаются от деловых игр в первую очередь отсутствием цепочки решений.

Из числа известных типов игр к дидактическим можно отнести: анализ конкретных ситуаций, игровое проектирование, разбор деловой почты руководителя и некоторые другие, например, социо-игровые технологии обучения.

#### **Виды дидактических игр**

**Анализ конкретных ситуаций.** Современные инженерно-технические системы и системы управления отличает высокая сложность, технологичность, многофакторность и возрастающая интенсивность обработки информации. Метод анализа конкретных ситуаций (АКС) наиболее эффективен для подготовки специалиста к работе в подобных условиях.

В основе метода лежит коллективное решение обучающимися проблемной задачи. Задача может быть технической, социальной, управленческой. Она может требовать нахождения конкретного решения или определения совокупности действий, которые приведут к выходу из критической ситуации. Такие задачи, в отличие от традиционных учебных задач, будучи построены на реальном материале, могут не иметь однозначного решения, и могут содержать избыточную информацию или ее недостаток, то есть носят проблемный характер. В большинстве вузов страны проблемные, творческие задачи используются не только в составе методов активного обучения, но и как самостоятельное средство активизации мыслительной деятельности студентов или как основной элемент реализуемого проблемного подхода к обучению. На их основе составляются

сборники задач, разрабатываются элементы программированного обучения и контроля усвоения учебного материала, формируются тестовые программы для ЭВМ.

Специалисты выделяют около 35 модификаций метода (И.Г. Абрамова, 1988). Наиболее часто выделяют три вида АКС по типу рассматриваемой ситуации.

**Ситуация-иллюстрация.** На конкретном примере из практики демонстрируются закономерности и механизмы тех или иных социальных процессов и поступков, управленческих действий или технических решений, методов работы, поведения, фактов и условий. Наиболее эффективным и продуктивным способом представления ситуации при этом является ее «проигрыш» силами обучающихся.

**Ситуация-оценка.** Предусматривает всестороннюю оценку предлагаемой ситуации обучающимися. Для выработки оценки они могут использовать справочную литературу, конспекты, другие предусмотренные преподавателем источники.

**Ситуация-упражнение.** В данном случае обучающиеся должны изучить ситуацию по специальным источникам, литературе, справочникам и задавая вопросы преподавателю. После чего они вырабатывают порядок действий.

Выделяют следующие признаки метода (В.Я. Платов, 1987):

– наличие модели социально-экономической системы, рассматриваемой в некоторый дискретный момент времени;

– коллективная выработка решения.

Много альтернативность решения.

Единая цель при выработке решения. В отсутствие ролей или различных ролевых функций, перед обучающимися ставится единая цель – найти решение проблемы, предлагается единая для всех задача.

Наличие системы группового оценивания деятельности обучающихся. Метод предполагает коллективную деятельность обучающихся в процессе занятия. Оценивание их деятельности может осуществляться либо выборочно индивидуально, как поощрение наиболее активных, нашедших наиболее правильное решение, либо по группам, в случае формирования команд.

Наличие управляемого эмоционального напряжения. Любая активизация обучения предусматривает наличие эмоционального напряжения, которое должно контролироваться преподавателем.

Подбор ситуаций для использования в этом методе отличается от традиционного, так как они должны отвечать ряду требований:

В основе лежит конкретная реальная профессиональная ситуация;

Описание содержит информацию, не соответствующую поставленной задаче. Часть ее является избыточной для решения задачи, а существенно важной может не хватать. Выявление и затребование недостающих данных, игнорирование лишних входит в процесс выработки решения.

Ситуация имеет достаточно много вариантов решения, отличающихся степенью достижения поставленной цели или отдельных ее элементов.

Отсутствие четко сформулированного вопроса. Задача обучающихся может на первом этапе включать поиск и формулирование проблемы, постановку задачи. Иногда это является целью всего занятия.

Дополнительным источником много альтернативности решений является различный уровень компетентности обучающихся, различие их приоритетов, мировоззрений в сочетании с многогранностью предлагаемой модели.

Метод имеет множество вариантов реализации, но по основным признакам он относится к категории дидактической игры. Он может выступать так же частью деловой или дидактической игры, являясь одним из элементов или этапов.

*Игровое проектирование.* В соответствии с названием под игровым проектированием понимают конструирование, проектирование, разработку технологии производства работ или деятельности, проводимое в игровой форме. Выделяют следующие характерные признаки метода (И.Г. Абрамова, 1988):

- наличие сложной инженерной или социальной задачи;
- групповая работа;
- имитация заседания научно-технического совета, на котором авторы проекта публично его защищают. Процесс игрового проектирования и особенно итоговое обсуждение часто проводят с функционально-ролевых позиций. Это позволяет формировать у слушателей более полное представление об изучаемом процессе и конструируемом объекте.

*Социо-игровые технологии обучения.* Сфера применения: урочное обучение в начальной, средней и старшей общеобразовательной школе; коллективные формы дополнительного образования, групповые формы дошкольного обучения и воспитания, интерактивные технологии аудиторного обучения в ВУЗе. Встречается разное терминологическое написание (помимо написания через дефис допустимо и слитное написание - социоигровые приемы - и через косую - соци/игровые технологии). Разнообразие социо-игровых технологий в своей основе опирается:

- ◆ на игровые методики театральной педагогики русского психологического театра (которые с конца XIX века разрабатывались К.С. Станиславским и с 30-х годов XX века активно пропагандировались в Америке одним из его лучших учеников – М. Чеховым);

- ◆ на психологические идеи герменевтики (разработанные в XIX–XX веке учениками и последователями А.А. Потебни [1835–1891], а в последней трети XX века Е.Е. Шулешкой [1938–2006]).

С 70 годов социо-игровые технологии активно разрабатываются А.П. Ершовой и В.М. Букатовым (1980; 1998; 2000; 2008). Основные организационно-методические параметры (ориентиры):

Двигательная активность самих обучающихся;

Разнообразие (обязательная смена) во время урока: осуществляемых ролей (и учениками и учителем), темпа/ритма деятельности, рабочих мизансцен;

Работа «малыми группами».

Комплексная ориентация на эти три параметра позволяет обеспечить у обучаемых ситуационную реализацию

- их мотивационной свободы (добровольности);
- их информационной инициативности (коммуникативности);
- их деловой компетентности (самостоятельности).

Сопряжение этих качеств в ходе учебно-познавательной деятельности ведет к тренировке-укреплению-расширению креативного потенциала личности. В социо-игровой педагогике большое внимание уделяется особенностям поведения учителя и развитию его педагогического мастерства: см. «Режиссура урока» (А. Ершова, В. Букатов; 4 изд: М. 2010). И ситуационному конструированию игровых приемов: «Драмо-герменевтика» (В. Букатов, 1994; см. [www.openlesson.ru](http://www.openlesson.ru)).

*Разбор почты руководителя.* Метод Разбор почты руководителя (документации, корреспонденции) имеет явно выраженную управленческую направленность. Реализация метода предусматривает моделирование деятельности организации, которое представляется в виде комплекта документов, подготовленных руководителю организации для разбора. Это могут быть письма от сторонних организаций, служебные записки от руководителей смежных организаций и подчиненных, исходящие письма, подготовленные на подпись и отправку, докладные, а также документы частного характера и

«случайные», не относящиеся к компетенции данного руководителя. Метод используется в виде дидактической игры. Участники должны изучить документы, принять по ним необходимые решения, поставить резолюции. Кроме того, они должны составить определенное мнение о ситуации на предприятии. Итоговая часть игры проводится в виде дискуссии с разбором действий игроков и их представления о ситуации на предприятии.

Одним из вариантов метода является так называемая мусорная корзина. При реализации этого метода участникам игры предлагается к рассмотрению набор отдельных строк из документов, частично имитирующих результат работы бумагорезательной машины по уничтожению документов.

Разновидностью практического метода обучения является использование дидактических игр и занимательных упражнений. Они же выступают как метод стимулирования учения. Несмотря на то что игра занимает значительное место в жизни школьника и является творческой целенаправленной деятельностью, ее использование в качестве способа обучения детей с ограниченными возможностями имеет большое своеобразие. Недостаток жизненного и практического опыта, недоразвитие психических функций, значимых для развития воображения, фантазии, речевого оформления игры, интеллектуальная недостаточность вызывают сначала необходимость обучения таких детей игре и постепенному включению игры как метода обучения в коррекционно-образовательный процесс.

Таким образом, в специальном образовании практически всегда используется сложное сочетание нескольких методов и приемов работы в целях достижения максимального коррекционно-педагогического эффекта. Комбинации таких сочетаний и их адекватность той или иной педагогической ситуации и определяют специфику процесса специального образования. Можно говорить о том, что специальный образовательный процесс протекает с применением специальных образовательных (коррекционно-педагогических) технологий, а не просто отдельных сочетаний методов и приемов работы.

Дидактические игры во вспомогательной школе чаще всего применяются для закрепления и повторения пройденного, но иногда возможно их включение на этапе подготовки к усвоению нового материала. Они сочетаются с рассказом, беседой, объяснением учителя, наблюдениями, упражнениями. Место и характер игры диктуются изучаемой темой, составом класса, подготовленностью детей. Использование игр позволяет заинтересовать их, вызвать положительные эмоции, что повышает эффективность обучения.

В младших классах важное место занимают игры, направленные на коррекцию восприятия, внимания и наблюдательности, умения ориентироваться в пространстве, осуществлять анализ и сравнение. В ходе игр у учащихся развивается речь, формируются количественные и временные представления, счетные навыки, расширяется кругозор. В зависимости от учебного предмета на уроках применяются дидактические игры, игры-драматизации, подвижные игры, моделирование реальных ситуаций как усложненный вариант сюжетно-ролевой игры и др.

Игры оказывают положительное корригирующее влияние на развитие учащихся при соблюдении ряда условий:

1. Они должны быть доступны по сюжету и движениям, представлять интерес для учащихся, подготавливать их к дальнейшей работе.
2. Игры следует тесно связывать с программным материалом и темой урока, подбирать с учетом психофизических и возрастных особенностей детей,
3. Перед их проведением необходима подготовительная работа, направленная на выяснение правил игры, сюжетной линии, конечной цели.
4. Учитель должен руководить игрой, оказывать дифференцированную помощь детям, при необходимости совместно с учениками исполнять игровые действия,
5. Все типы игр требуют хорошего оснащения.

## Литература

1. Бровкина, Е.Т. Ознакомление с окружающим миром. Природоведение: Методика преподавания в начальной школе: уч. пособие для студентов сред. и высш. пед. уч. заведений / Е.Т. Бровкина, Т.А. Козлова, В.А. Герасимов. – М.: Академия, 2000. – 224 с.
2. Хрестоматия для внеклассного чтения по курсу «Человек и мир» / [авт.-сост. В. М. Вдовиченко]. – Минск: Юнипресс, 2004. – 639 с.
3. Ляшчынская, Т.Л. Вывучэнне прадмета «Чалавек і свет» у першым класе дапаможнай школы: Парады да настаўніка / Т.Л. Ляшчынская. – Минск: НМЦэнтр, 1998. – 24 с.

### Тема 7

## ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ И ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ПО ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР»

*Возможности учебного материала предмета «Человек и мир» для развития самостоятельной деятельности учащихся. Формы и виды самостоятельных работ, организуемых для детей с интеллектуальной недостаточностью на уроках «Человек и мир». Организация самостоятельной работы учащихся на разных этапах урока.*

Конечной целью формирования учебной деятельности является становление школьника как субъекта, достижение такого уровня развития учащихся, когда они оказываются в силах самостоятельно ставить цель деятельности, актуализировать необходимые для решения задачи знания и способы деятельности; когда они могут планировать свои действия, корректировать их осуществление, соотносить полученный результат с поставленной целью, то есть самостоятельно осуществить учебную деятельность.

Самостоятельность – это способность ребенка самому приобретать знания под руководством учителя или без него, умение выбрать главное, проанализировать прочитанное.

Учитель должен активно формировать самостоятельность в обучении, как в смысле овладения учащимися необходимыми знаниями, умениями и навыками, так и в смысле создания особых личностных отношений к деятельности и ее продукту.

Учебная самостоятельность – это, прежде всего, способность выходить за границы известного, заученного и двигаться дальше – в неизвестное.

Под самостоятельной работой учеников, обычно понимают любую организованную учителем активную деятельность учащихся, направленную на выполнение поставленной дидактической цели, в специально отведенное для этого время: поиск знаний, их осмысление, закрепление и развитие умений и навыков, обобщение и систематизация знаний.

Таким образом, не всякую практическую работу можно назвать самостоятельной. Перед самостоятельными работами ставится цель формировать самостоятельность учащихся, научить их самостоятельно приобретать знания, творчески мыслить.

Как дидактическое явление, самостоятельная работа представляет собой, с одной стороны, учебное задание, то есть то, что должен выполнить ученик, с другой – форму проявления соответствующей деятельности памяти, мышления, воображения при выполнении учеником учебного задания, которое, в конечном счете приводит школьника к получению совершенно нового, ранее неизвестного ему значения, либо к углублению и расширению сферы действия уже полученных знаний.

Чтобы знания превратились в умения и навыки, необходимо, чтобы учащиеся действовали. Активная учебно-познавательная деятельность предполагает практические действия учащихся. Знания не могут быть переданы в готовом виде, они усваиваются осмысленно в процессе определенных действий, при этом важно, чтобы учащиеся самостоятельно выполняли эти действия, причем степень самостоятельности выполнения работ от класса к классу должна возрастать.

Особое место в организации самостоятельной работы учащихся занимают те классы, с которых начинается каждая ступень обучения. Среди этих классов можно отметить 5 класс, так как учебно-воспитательный процесс здесь имеет свои особенности:

1) С 5 класса начинается предметное обучение, увеличивается число предметов, объем информации; прикладная ориентация каждого предмета;

2) Ученики 5 класса имеют достаточный запас знаний, имеющих законченный характер. Эти знания служат основой не только для приобретения новых знаний, но и для их самостоятельного применения.

3) В курсе 5 класса усиливается роль доказательств; рассуждений, учащиеся знакомятся с особыми оборотами речи.

4) В 5 классе учащиеся свободно читают, поэтому целесообразно учить их самостоятельной работе с учебником.

*Работа с книгой.* Самостоятельная работа учащихся, т.е. их работа в отсутствие учителя или, по крайней мере, без обращения к его помощи в течение какого-то промежутка времени, является важнейшей частью всей работы по изучению предмета «Человек и мир». Многие вопросы школьного курса могут быть успешно изучены учащимися самостоятельно с помощью учебника, так как учебник имеет обучающую функцию, во многом аналогичную функции учителя. Но от учителя зависит сделать процесс приобретения знаний с помощью учебника более успешным – научить учащихся самостоятельно приобретать знания, научить их учиться.

Наиболее распространенными являются следующие виды работы с учебником:

- чтение текста вслух;
- чтение текста про себя;
- воспроизведение содержания прочитанного вслух.

Разбиение прочитанного текста на смысловые части; сначала это делает учитель, затем учащимся предлагается выполнить разделение текста на смысловые части и придумывание короткого заголовка к каждой из них - идет обучение составлению плана.

- Самостоятельно составление плана прочитанного.
- Работа с рисунками и иллюстрациями.
- Работа над понятием, термином.
- Разбиение прочитанного текста на смысловые части (в начале с помощью учителя, потом самостоятельно), выделение главного

Самостоятельное составление плана прочитанного, который может быть использован учеником при подготовке к ответу

- Работа с оглавлением и предметным указателем
- Работа с рисунками и иллюстрациями
- Работа над понятием, термином

Составление конспекта, схемы, таблицы, графика на основе материала, изученного по учебнику

Одним из способов организации работы учащихся с учебником является формирование приемов этой работы.

*Письменные самостоятельные работы на уроке.*

1. Выполнение упражнений, решение задач на закрепление пройденного материала.

2. Составление задач и упражнений – это процесс это творческого поиска, способствует развитию оригинальности решения.

3. Проведение практических работ.

4. Организация работы над ошибками: выполнять задания, аналогичные тем, в которых допущены ошибки с тем, чтобы учащиеся поняли, в чем заключается правильное решение.

5. Выполнение домашних заданий. При задании на дом необходим четкий инструктаж о выполнении домашней работы. Желателен инструктаж родителей, как учащиеся должны готовить домашнее задание, работать с книгой.

*Подготовка и проведение письменных самостоятельных работ.* Более успешное формирование и развитие самостоятельности, а также усиление активной умственной деятельности учащихся в процессе их самостоятельной работы достигается при условии, если учитель планомерно организует эту работу и умело ею руководит. Для этого учителю необходимо провести всестороннюю подготовку самостоятельной работы учащихся, при которой он руководствуется следующими дидактическими требованиями:

1) Самостоятельную работу учащихся нужно организовать во всех звеньях учебного процесса, в том числе и в процессе усвоения нового материала. Необходимо обеспечить накопление учащимися не только знаний, но и своего рода фонда общих приемов, умений, способов умственного труда, посредством которых усваиваются знания.

2) Учащихся нужно ставить в активную позицию, делать их непосредственными участниками процесса познания. Задания самостоятельной работы должны быть направлены не только на усвоение отдельных фактов, сколько на устранение различных пробелов. В самостоятельной работе надо учить учащихся видеть и формировать проблемы, самостоятельно решать их, используя для этого имеющиеся знания, умения и навыки, проверять полученные результаты.

3) Для активизации умственной деятельности учащихся надо давать им работу, требующую сильного умственного напряжения.

Предлагая задания для самостоятельной работы, необходимо дать краткие, четкие указания не только по ее содержанию, но и оформлению. Устные пояснения лучше всего подкрепить образцом записи на доске решения одного примера, уравнения. В том случае, если задание предлагается устно, надо записать его условие на доске. Наряду с устным инструктированием используются письменные руководства к работе: дидактические карточки, тетради для самостоятельных работ.

При планировании самостоятельной работы необходимо учитывать темп работы учащихся. Чтобы экономить время на уроке и лучше организовать работу, учителю целесообразно самому предварительно выполнить работу, в ходе выполнения он может понять, какие элементы могут затормозить или ускорить работу учащихся.

Перед началом самостоятельной работы учителю необходимо подготовить учащихся к этому процессу.

Подготовка может заключаться в повторении, обобщении, проведении наблюдений.

Количество времени, отводимое на подготовку к самостоятельной работе, зависит от степени трудности и объема предлагаемой работы, от подготовленности учащихся. После подготовки учащихся к самостоятельной работе следует дать им четкие указания об объеме и содержании предстоящей работы, о ее цели, т.е. проинструктировать учащихся о том, что делать и как.

Познакомившись с инструкцией к заданию, учащиеся приступают к его выполнению. В этот наиболее ответственный момент учитель следит за тем, все ли учащиеся начали работать, что их затрудняет.



**Организация практической деятельности учащихся.** Организация индивидуальной самостоятельной практической деятельности учащихся может быть реализована следующим образом:

1. Учебный процесс должен включать инвариантную (например, фронтальная работа) и вариативную (индивидуальная работа) части.

2. Процесс обучения сопровождается оперативным контролем знаний, который позволяет объективно оценить усвоенные и неусвоенные учеником учебные элементы.

3. Самостоятельная практическая деятельность учащихся может быть реализована в виде системы индивидуальных домашних заданий, структурированных соответствующим образом. Подобные задания должны включать: справочный материал, поясняющий суть учебного элемента, образец выполнения задания и упражнение для выполнения.

При этом педагогу сложно проследить траекторию усвоения учебного материала каждым учащимся класса, пользуясь только классным журналом. Учитель вынужден при этом составлять дополнительные рукописные таблицы, которые содержат более подробную информацию о пробелах в знаниях. Этот этап занимает у педагога достаточно много времени и не удобен в использовании.

Оптимизировать труд педагога по управлению учебным процессом по устранению пробелов в обучении можно с помощью программных средств автоматизации.

### Литература

1. Бровкина, Е.Т. Ознакомление с окружающим миром. Природоведение: Методика преподавания в начальной школе: уч. пособие для студентов сред. и высш. пед. уч. заведений / Е.Т. Бровкина, Т.А. Козлова, В.А. Герасимов. – М.: Академия, 2000. – 224 с.

2. Хрестоматия для внеклассного чтения по курсу «Человек и мир» / [авт.-сост. В. М. Вдовиченко]. – Минск: Юнипресс, 2004. – 639 с.

3. Ляшчынская, Т.Л. Вывучэнне прадмета «Чалавек і свет» у першым класе дапаможнай школы: Парады да настаўніка / Т.Л. Ляшчынская. – Минск: НМЦэнтр, 1998. – 24 с.

### Тема 8

## ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ И ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД К УЧАЩИМСЯ НА УРОКАХ ПО ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР»

*Подходы к критериям выделения разноуровневых групп учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Дифференцированный подход к учащимся на уроках по предмету «Человек и мир». Особенности организации уроков с учетом дифференцированного подхода к учащимся. Общие методические рекомендации для организации дифференцированного обучения на уроках «Человек и мир». Приемы индивидуальной работы с учащимся на уроках. Правила организации индивидуальных занятий. Приемы организации образовательной деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью при осуществлении индивидуального подхода.*

В психологии учет индивидуальных особенностей каждого ребенка в учебно-воспитательной работе называется индивидуальным подходом.

В психолого-педагогической литературе индивидуальный подход рассматривается как средство повышения эффективности обучения (В.И. Гладких, М.Д. Сонин), средство развития их познавательной активности и самостоятельности (И.Э. Унт, Е.С. Рабунский, Н.В. Промоторова, И.Б. Закирова), сочетание организации фронтальной, групповой и индивидуальной работы учащихся (В.И. Загвязинский, Е.С. Рабунский, Т.М. Николаева, Л.П. Кныш).

Индивидуальный подход – это гибкое использование педагогом различных форм и методов с целью достижения оптимальных результатов учебно-воспитательного процесса. Индивидуальный подход необходим как трудному, так и благополучному ребенку, т.к. помогает ему осознать свою индивидуальность, научиться управлять своим поведением, эмоциями, адекватно оценивать собственные сильные и корректировать слабые стороны. Поэтому, когда индивидуальные особенности учащихся не учитываются в процессе обучения, более способные и развитые задерживаются в развитии: у них снижаются познавательная активность и темп усвоения материала, кроме того, могут сформироваться такие отрицательные качества как лень, безответственное отношение к учению и пр. Слабые ученики тем более страдают от отсутствия индивидуального подхода.

При проведении учебных занятий необходимо, чтобы объяснение учебного материала было доступным каждому ученику, учащиеся максимально хорошо усвоили изучаемый материал.

В зависимости от цели занятия применяются и различные методы обучения:

- ◆ объяснительно-иллюстративный метод информирует учащегося о новых элементах знаний данного занятия;
- ◆ репродуктивный метод характеризуется воспроизведением и повторением способа деятельности по заданию преподавателя;
- ◆ проблемный метод ориентирует на осознанное усвоение знаний, формирует математическое мышление;
- ◆ эвристический метод ориентирует учащихся к самостоятельному открытию тех или иных явлений или законов;
- ◆ исследовательский метод служит самостоятельному поиску связи между уже имеющимися знаниями.

Таким образом, индивидуальный подход в обучении – это создание разнообразных условий обучения с целью учета особенностей их контингента. Он является комплексом методических, психолого-педагогических и организационно-управленческих мероприятий, обеспечивающих обучение в однородных группах. Реализация индивидуального подхода в процессе обучения помогает оптимизировать процесс обучения в разнородных группах и добиться как можно более высокого раскрытия потенциала каждого ученика или отдельно взятой группы

**Организация учебного процесса с учетом дифференцированного подхода к учащимся на уроках (фронтальная работа, работа с выделенными группами учащихся, индивидуальная работа).** Психологические особенности учащихся, разные уровни их умственных способностей закономерно требуют для обеспечения эффективного обучения каждого ученика или группы детей неодинаковых условий обучения. В условиях классно-урочной системы обучения это возможно при индивидуализации и дифференциации обучения.

Термин *дифференциация* (от лат. *differentia* – различие) означает расчленение, разделение целого на различные формы и ступени. Дифференцированным считается учебно-воспитательный процесс, для которого характерен учет типичных индивидуальных различий учащихся. Выделяют два основных вида дифференциации обучения школьников.

Дифференцированный процесс обучения – это широкое использование различных форм, методов обучения и организации учебной деятельности на основе результатов психолого-педагогической диагностики учебных возможностей, склонностей, способностей учащихся. Использование этих форм и методов, одним из которых является уровневая дифференциация, основываясь на индивидуальных особенностях обучаемых,

создают благоприятные условия для развития личности в личностно-ориентированном образовательном процессе. Отсюда следует:

- построение дифференцированного процесса обучения невозможно без индивидуальности каждого ученика как личности и присущим только ему личностным особенностям;
- обучение, основанное на уровне дифференциации, не является целью, это средство развития личностных особенностей как индивидуальности;
- только раскрывая индивидуальные особенности каждого ученика в развитии, т.е. в дифференцированном процессе обучения, можно обеспечить осуществление личностно-ориентированного процесса обучения.

Основная задача дифференцированной организации учебной деятельности – раскрыть индивидуальность, помочь ей развиваться, устояться, проявиться, обрести избирательность и устойчивость к социальным воздействиям. Дифференцированное обучение сводится к выявлению и к максимальному развитию задатков и способностей каждого учащегося.

Развитие личности школьника в условиях дифференцированного обучения в личностно-ориентированном образовании ставит своей целью обеспечить учащимся свободный выбор обучения на вариативной основе дифференцированного подхода индивидуальных особенностей личности на основе государственного образовательного стандарта образования, выведенного на смысловой уровень.

Применение *дифференцированного подхода* к учащимся на различных этапах учебного процесса в конечном итоге направлено на овладение всеми учащимися определенным программным минимумом знаний, умений и навыков.

Дифференциация обучения и воспитания основана на различии особенностей личности ученика, его способностей, интересов, склонностей, готовности к образованию.

Она должна быть гибкой и подвижной, позволяющей учителю в процессе обучения подходить индивидуально к каждому ученику и способствовать общей активизации класса. Постоянное осуществление на всех этапах учебного процесса «единства требований» ко всем учащимся без учета особенностей их индивидуально-психологического развития тормозит их нормальное обучение, становится причиной отсутствия учебных интересов.

Дифференцированная организация учебной деятельности, с одной стороны, учитывает уровень умственного развития, психологические особенности учащихся, абстрактно-логический тип мышления. С другой стороны, во внимание принимается индивидуальные запросы личности, ее возможности и интересы в конкретной образовательной области. При дифференцированной организации учебной деятельности эти две стороны пересекаются.

Ее осуществление в личностно-ориентированном образовании потребует:

- изучение индивидуальных особенностей и учебных возможностей учащихся;
- определение критериев деления учащихся на группы;
- умение совершенствовать способности и навыки учащихся при индивидуальном руководстве;
- умение анализировать их работу, подмечая сдвиги и трудности;
- перспективное планирование деятельности учащихся (индивидуальное и групповое) направленное на руководство учебным процессом;
- умение заменить малоэффективные приемы дифференциации руководства обучением более рациональным.

Каждый учащийся как носитель собственного (субъективного) опыта уникален. Поэтому с самого начала обучения необходимо создать для каждого не изолированную. А более разностороннюю школьную среду, дающую возможность проявить себя.

И только тогда, когда эта возможность будет профессионально выявлена педагогом, можно рекомендовать наиболее благоприятные для развития учащихся дифференцированные формы обучения.

Принимая это во внимание, необходимо отчетливо представлять, в чем состоит развитие личности в условиях дифференцированного обучения, какие движущие силы определяют качественные изменения учащихся, в структуре их личности, когда эти изменения происходят наиболее интенсивно и, разумеется, под влиянием каких внешних, социальных, педагогических и внутренних факторов. Понимание этих вопросов позволяет выявить как общие, так и индивидуальные тенденции в формировании личности, нарастания возрастных внутренних противоречий и избрать наиболее эффективные способы помощи учащимся.

Личностно-ориентированный подход – главная идея в программе гуманизации современного образования. В связи с этим нуждаются в пересмотре организационный, содержательный и управленческий компоненты образовательного процесса с точки зрения их влияния на развитие личности, повышения качества образования. Важным аспектом реализации этой стратегии является осуществление индивидуального дифференцированного подхода к учащимся в педагогическом процессе, так как именно он предполагает раннее выявление склонностей и способностей детей. Создание условий для развития личности. Умелое применение приемов и способов внутренней дифференциации делает педагогический процесс природосообразным – в максимальной степени адекватным своеобразию индивидуальной природы личности учащегося и в значительной мере содействующим формированию его неповторимых черт и качеств.

Современные концепции начального образования исходят из приоритета цели воспитания и развития личности младшего школьника на основе формирования учебной деятельности. Важно создать условия для того, чтобы каждый ученик стал подлинным субъектом учения, желающим учиться. Обучение, по выражению Ш.А. Амонашвили, должно быть «вариативным к индивидуальным особенностям школьников». Дифференциация обучения является одним из средств реализации индивидуального подхода к детям. Дифференцированным считается такой учебно-воспитательный процесс, для которого характерны учет типичных индивидуальных различий учащихся.

Дифференциация в обучении предполагает разделение учащихся на группы по каким-либо признакам, которое осуществляется для последующего группирования, т.е. в дифференциации обязательно присутствует интеграция, выражающаяся в объединении учащихся. Другим не менее важным аспектом является различное построение процесса обучения в группах. Таким образом, при дифференциации обучения осуществляется учет индивидуально-типологических особенностей личности в форме группировки учащихся и различное построение процесса обучения в выделенных группах.

Организация учителем внутриклассной дифференциации включает несколько этапов:

1. Определение критерия, на основе которого выделяются группы учащихся для дифференцированной работы.
2. Проведение диагностики по выработанному критерию.
3. Распределение детей по группам с учетом результатов диагностики.
4. Выбор способов дифференциации, разработка разноуровневых заданий для созданных групп учащихся.
5. Реализация дифференцированного подхода к школьникам на различных этапах урока.
6. Диагностический контроль за результатами работы учащихся, в соответствии с которым может изменяться состав групп и характер дифференцированных заданий.

Для организации дифференцированного обучения я в своих классах на протяжении многих лет использую групповую форму. В группы детей формирую по способу обученности, а также на основании индивидуальных особенностей, способностей, интересов.

Первая группа комплектуется из учащихся с высоким уровнем учебных возможностей и высокими показателями успеваемости, а также я включила сюда и учащихся со средними учебными возможностями и высоким уровнем развития познавательного интереса. Для этой группы главным является организация обучения в соответствующем темпе, не тормозящая естественный ускоренный процесс развития психологических функций. Существенным моментом является ориентация на самостоятельность учащихся. Для наиболее одаренных детей разрабатываю индивидуальные задания и упражнения.

Вторую группу комплектую из учащихся со средними показателями успеваемости по предмету. Для этой группы наиболее важным для учителя будет деятельность по формированию произвольной внутренней мотивации учащихся, стабилизации школьных интересов и личностной направленности на интеллектуальный труд.

Третью группу составляют учащиеся с низкими познавательными способностями, низким уровнем сформированности познавательного интереса, низкими показателями успеваемости по предметам.

Наибольших усилий требует работа со школьниками третьей группы. Неоднородность индивидуальных особенностей учащихся этой группы предполагает осуществление дифференциации и индивидуального подхода в обучении внутри самой группы.

Осуществляя групповую дифференциацию, я руководствуюсь следующими требованиями: создаю атмосферу, благоприятную для учащихся, ибо для того, чтобы учебный процесс был мотивирован и ребенок учился согласно своим индивидуальным возможностям и особенностям, он должен четко представлять себе и понимать, чего от него ждут.

В работе с младшими школьниками целесообразно, использовать два основных критерия дифференциации: «обученность» и «обучаемость». По мнению психологов, обученность – это определенный итог предыдущего обучения, т.е. характеристики психологического развития ребенка, которые сложились у него к сегодняшнему дню. Показателями обученности могут служить достигнутый уровень усвоения знаний, качества знаний и навыков, способы и приемы их приобретения.

Обучаемость – это восприимчивость школьника к усвоению новых знаний и способов их добывания, готовность к переходу на новые уровни умственного развития.

Важными показателями высокого уровня являются восприимчивость к помощи другого человека, умение осуществлять перенос, способность к самообучению, работоспособность и т.д.

Дифференцированное обучение по своей структуре понятие многогранное, поэтому на своих уроках, вводя элементы дифференциации, я придерживаюсь в основном одной цели – обеспечить одинаковый темп продвижения каждого ученика при выполнении самостоятельной работы. Т.е. я исходила из того, чтобы каждый ученик работал в полную меру своих творческих сил, чувствовал уверенность в себе, ощущал радость труда, прочно и более сознательно усваивал программный материал.

Рассмотрим различные способы дифференциации, которые могут быть использованы на уроке математике на этапе закрепления изученного материала. Они предполагают дифференциацию содержания учебных заданий по уровню творчества, объему, трудности.

Используя различные способы организации деятельности детей и единые задания, дифференцируют по:

- 1) Степени самостоятельности учащихся;
- 2) Характеру помощи учащихся;
- 3) Форме учебных заданий.

Способы дифференциации могут сочетаться друг с другом, а задания могут предлагаться ученикам на выбор.

### Литература

1. Бровкина, Е.Т. Ознакомление с окружающим миром. Природоведение: Методика преподавания в начальной школе: уч. пособие для студентов сред. и высш. пед. уч. заведений / Е.Т. Бровкина, Т.А. Козлова, В.А. Герасимов. – М.: Академия, 2000. – 224 с.
2. Хрестоматия для внеклассного чтения по курсу "Человек и мир" / [авт.-сост. В.М. Вдовиченко]. – Минск: Юнипресс, 2004. – 639 с.
3. Ляшчынская, Т.Л. Вывучэнне прадмета «Чалавек і свет» у першым класе дапаможнай школы: Парады да настаўніка / Т.Л. Ляшчынская. – Минск: НМЦэнтр, 1998. – 24 с.

## Модуль 2

### ЧАСТНЫЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ

#### Тема 1

### МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОЙ И ГРАЖДАНСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РАЗДЕЛОВ «ЧЕЛОВЕК И ОБЩЕСТВО», «ЧЕЛОВЕК. ОБЩЕСТВО.З ДОРОВЬЕ»

*Формирование нравственной и гражданской культуры у учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Содержание и особенности работы по формированию нравственных качеств и гражданской культуры детей с интеллектуальной недостаточностью. Система работы по формированию знаний о своей Родине, ее национальных традициях, явлениях общественной жизни на уроках по предмету «Человек и мир». Формы, методы и приемы обучения.*

*Основы патриотического воспитания учеников с интеллектуальной недостаточностью младших классов.*

*Значение сюжетно-ролевой игры в формировании нравственных и патриотических чувств у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.*

Природа – это окружающий нас мир, точнее, та его часть, которая не создана человеком. Природа делится на живую и неживую. Основное отличие тел живой природы от неживой заключается в обмене веществ. В процессе обмена веществ с окружающей средой живые организмы питаются, растут, дышат, воспроизводят себе подобных и умирают. Все живое стремится приспособиться к окружающей среде.

Неживое тело в результате взаимодействия с окружающей средой не самовозобновляется, а разрушается. К неживой природе относятся солнце, вода, глина, песок, камни, различные горные породы, воздух, небо, земля. Кажется, что неживая природа не изменяется. Но, если внимательно присмотреться, то мы увидим, что в неживой природе постоянно происходят изменения. Например, вода и воздух движутся, зимой вода превращается в лед, камни рассыпаются на куски и т. д.

Живая природа – это растения, животные, грибы, бактерии.

Человек – часть живой природы. Он относится к миру животных, отличается умением работать и создавать продукты труда.

К природе не относится лишь то, что сделано руками человека. Человек строит дома, дороги и так далее, используя природные материалы.

Некоторые дети считают, что растения относятся к неживой природе. В таком случае нужно спросить: «Чем живые существа отличаются от неживых?», выяснить, что дети знают о питании растений, актуализировать знания о способности живой природы к росту и подвести учащихся к выводу, что растения, как и животные, живые, так как они питаются, растут, размножаются.

Начинать урок по теме «Природа живая и неживая» целесообразно с актуализации знаний учащихся. С этой целью предлагаются следующие вопросы: что такое природа? Какие предметы образуют неживую природу? Что относится к живой природе?

В процессе беседы на доске вычерчивается или монтируется (если таблички или рисунки заготовлены заранее) опорная схема. В опорных схемах лучше всего использовать рисунок. Образ рисунка ближе к образу самого предмета. Так, для символического изображения понятия «природа» выбирают рисунок ели и солнца: (можно взять любой рисунок), солнце – неживая природа, елочка – живая.

Затем задаются вопросы, устанавливающие связь между живой и неживой природой: для чего нужны, вода, солнце, земля? Что нужно человеку для жизни? Может ли человек жить без воды, воздуха, почвы, растений и животных?

Последний вопрос помогает осознать, что человек – часть природы, которая дает ему все необходимое для жизни, человек не может жить без природы.

На закрепление предлагаются следующие задания:

1. Практическая работа, (нахождение на рисунках или в коллекциях предметов живой и неживой природы).

2. Озаглавливание столбиков (колонок). В одном даны предметы неживой природы, в другом – живой.

3. Ответы на вопросы. Например, какое выражение правильно?

Заяц, гриб, трава, пчела, человек – это живая природа.

Камень, туча, озеро, яблоня, гриб – неживая природа.

На уроках мы будем изучать человека, животных, растения, грибы.

4. Дидактическая игра «Предметы природы».

5. Распределение картинок, слов или карточек на 2(3) группы:

предметы живой природы;

предметы неживой природы;

3) предметы, сделанные человеком.

6. Игра «Четвертый лишний».

7. Игра «Неживая природа или предметы, сделанные руками человека» (для чего?).

В сильном классе возможен второй вариант изучения темы, предложенный Е.В. Чудиновой и Е.Н. Букваревой (см. Чудинова Е.В., Букварева Е.К. Естествознание: 2 класс. М. 1994),

У: «У меня есть разные картинки. Мы будем их рассматривать и попытаемся понять, что же такое природа».

Показывает картинки с изображениями объектов неживой природы (облака, горы, камни, вода).

Д: Называют, что изображено на картинках.

У: Выписывает на доске в колонку названия объектов неживой природы (ветер, облака, озеро, ручей, море, горы, скалы, камни и т. д.).

«А сейчас я покажу картинки тоже о природе, но уже совсем другой».

Показывает картинки с объектами живой природы. «Это тоже природа?» Д: «Да».

У: «А почему я сказал(а), что это «другая» природа?» Д: «На этих картинках – живое, на первых картинках – неживое.»

У: Пишет над первой колонкой «неживая», над второй – живая и объединяет их сверху надписью «ПРИРОДА».

Учитель подводит детей к выводу, что эти предметы сделаны человеком из природных материалов. Человек своим трудом преобразует (изменяет) природу. На образце «овощи-суп» учитель еще раз объясняет, как человек преобразует природные материалы.

У: «Много ли сейчас на Земле мест, где природа не испытывала бы влияния человека, не была бы изменена им?»

Д: «Таких мест мало или их совсем нет».

У: «Правильно, человек не может существовать вне природы. Человек изменяет природу, строит заводы и фабрики. Заводы и фабрики иногда свои отходы сбрасывают в реки, леса, загрязняют окружающую среду. Можно это делать?»

Д: «Нет!»

У: «Правильно, Земля – наш дом. Вы знаете, что в собственном доме нельзя ничего портить, нельзя сорить. Также мы должны йосги себя и по отношению к природе».

«Теперь представьте себе, что вы попали на необитаемый остров, вы – Робинзон Крузо. Что должно быть на острове, чтобы Ринзон смог выжить там?» (Игровая ситуация «Мы на необитаемом острове. Что нам может понадобиться?»).

Д: «Вода, растения, животные, чтобы охотиться; воздух».

У: «Ну вот, теперь мы определили основные компоненты природы, без которых жизнь невозможна. Мы лучше понимаем, почему человек не может жить без природы».

**Формирование у школьников с интеллектуальной недостаточностью элементарных природоведческих знаний, представлений о правилах поведения в природе, положительно-действенного отношения к объектам природы.** Перед всеми без исключения парками, заказниками и другими охраняемыми природными территориями стоит задача информирования посетителей о том, что можно и что нельзя делать в пределах их границ. Соответственно та же задача входит в круг обязанностей организаторов экологических знаний. При этом те правила поведения, которые в основном представляли систему запретов, составленных в директивной форме, в большинстве случаев утратили свою эффективность.

#### **Рекомендации по оформлению и размещению правил поведения:**

♦ Стенды и таблички с правилами следует размещать в тех местах, где ученики наверняка обратят на них внимание. Размещение их при входе, на доске объявлений дает посетителям время ознакомиться с ними.

♦ «Провоцируйте» внимание детей с помощью цвета, графики и живого, точного текста, иначе расположенные даже в самых удобных для этого местах правила привлекут мало внимания.

♦ Не следует формулировать правила в виде запретов. Недружелюбный, категоричный тон вызывает у людей обиду и нежелание выполнять рекомендуемые предписания. Графическое оформление, выполненное в дружественной манере, может поддержать общий дружелюбный настрой текста.

♦ Следует не просто изложить правило, а объяснить, чем оно вызвано.

**Представления о правилах поведения в природе.** Прежде чем приступить к изложению методических приемов разработки правил поведения посетителей на экологической тропе, следует иметь в виду очень важное замечание. Кратко его можно выразить изречением древнего пустынного: «Человек придумывает правила для других и исключения для самого себя». Другими словами, для того чтобы научить детей тем или иным правилам, необходимо, прежде всего, абсолютно исключить возможность нару-



шения этих правил самими учителями и сотрудниками школы. К сожалению, как показывает практика, это, казалось бы, очевидное и бесспорное положение соблюдается далеко не всегда и не всеми.

Предлагаемый ниже текст, по сути, представляет собой не свод правил поведения, а обращение, в котором вежливо и тактично разъясняют, чего не следует делать и почему. Учитывая, что каждая охраняемая территория имеет свои природные и исторические условия, отражающиеся на правилах ее посещения, это Обращение подлежит адаптации применительно к условиям каждого конкретного парка или заказника. Оно легко поддается корректировке. Основными принципами его разработки автору послужили доброжелательное отношение, ненавязчивость сообщения информации, а также попытка объяснить необходимость соблюдения тех или иных норм поведения.

Приводимое Обращение может быть использовано при составлении буклетов по охраняемой территории в целом или по отдельным экотропам, текстов для информационных стендов или листовок, при разработке экологических игр, проведении эколагерей, встреч и бесед.

При необходимости оно может быть дополнено и откорректировано в зависимости от условий местности, времени года, существующих правил техники безопасности и т.д.

При составлении настоящего Обращения были использованы отечественные и зарубежные источники, а также собственные наблюдения автора, полученные при посещении более 80 заповедников и национальных и природных парков. Всем им большое спасибо за предоставленную возможность увидеть, полюбить и познать выдающиеся образцы сохраненной природы.

Прежде чем изложить собственно Обращение, отметим несколько методических рекомендаций, согласно которым оно было разработано.

1. Собственно запреты и ограничения должны предваряться положительной информацией о том, где Вы находитесь и что Вы сможете увидеть на тропе.

2. Сами запреты должны быть выражены в вежливой форме и обязательно содержать краткие пояснения. Такой тандем (то есть органическое сочетание двух однородных частей, каждая из которых усиливает другую – в данном случае сочетание запрета и объяснения его необходимости) действует гораздо сильнее, нежели «голое нельзя».

3. Необязательно все правила выражать в повествовательной форме. Можно это сделать гораздо короче, при этом не нарушая общего принципа упомянутого выше «тандема».

4. Если из правил есть исключения, надо обязательно их упомянуть.

5. Особенно тщательно необходимо продумать текст, посвященный одному из главных требований для всех охраняемых природных территорий – передвигаться только по тропам.

6. С этим же правилом связано и другое, не менее важное для охраняемых территорий всех категорий – не нарушать установленных границ участков абсолютной заповедности.

7. Заканчиваться Обращение должно так же, как и начинаться: добрыми словами по отношению к посетителю.

### ***Пример Обращения к посетителям природной территории***

#### ***Дорогие друзья!***

*Доброе Утро! Потому что в какое время Вы ни пришли бы к нам, у нас всегда Утро новой встречи с Вами. А у Вас – Утро новой встречи с прекрасной Природой.*

*Мы приветствуем Вас и желаем новых открытий, больших и маленьких. Пусть Ваше общение с Природой не омрачит настроения ни Вам, ни Ей. И как сказал хороший поэт Самуил Яковлевич Маршак.*

*Пусть добрым будет ум у вас, А сердце умным будет.*

*Вы пришли в мир природы. Считайте, что она пригласила Вас к себе в гости. Постарайтесь выразить ей свою любовь и уважение своим примерным поведением. А для этого, пожалуйста, примите к сведению некоторые правила поведения, соблюдение которых поможет природе оставаться такой же красивой, а Вам – здоровыми и счастливыми.*

*Во время вашего пребывания на экотропе Вы сможете увидеть тихую речку и журчащий родник, молчаливое озеро и заросший пруд, удивительные растения и множество различных птиц. Чтобы сохранить все это богатство в первозданном виде, всего-то и надо, что соблюдать самим и не дать возможности нарушать другим ряд столь необходимых природе и совсем несложных для Вас Правил.*

*Пожалуйста:*

✓ *Не засоряйте маршруты. Постарайтесь весь мусор (свой и чужой) вынести с тропы. За это природа скажет Вам спасибо.*

✓ *Ничего не сливайте и не бросайте в природные водоемы. Там тоже есть своя жизнь, и дайте ей возможность развиваться в чистой среде.*

✓ *Не рубите деревья и кустарники, даже если они вам кажутся отжившими свой век. Их ствол и корни являются важным звеном в цепи всех компонентов экосистемы.*

✓ *Не разводите костры. Даже если кто-то сделал это здесь до Вас. Этим вы можете нанести рану земле, и ее обитателям станет больно.*

✓ *Не делайте надписей на камнях и деревьях, памятниках истории и культуры, стендах и указателях. Не надо оставлять после себя такую память на долгие времена.*

✓ *С уважением относитесь ко всем животным. Не стоит пугать их громкими криками и тем более преследовать или ловить. Помните, что это не Ваша, а их заповедная территория.*

✓ *По этой же причине не берите с собой на экотропу домашних животных. Дикие и домашние животные вряд ли поймут друг друга.*

✓ *Если на маршруте Вам встретится дикий зверь, не подходите близко к нему – это опасно для Вас. И не делайте попыток кормить диких животных – это опасно для них.*

✓ *Идя по тропе или находясь на остановке, не создавайте лишнего шума, зря не кричите. Будете вести себя тихо – увидите больше и услышите больше.*

✓ *По возможности не сходите с тропы: Вы можете нечаянно спугнуть птицу с гнезда или наступить на какого-нибудь жука – и тем самым нарушить естественное равновесие в природной экосистеме. Единственное исключение – чрезвычайные обстоятельства.*

✓ *Не заготавливайте «дары природы», не собирайте лекарственные растения, не рвите цветы. Даже самые невзрачные. Даже для гербария. Пусть они растут и радуют не только Вас, но и тех, кто придет после.*

✓ *Берите на память о природе тех мест, что Вы посетили, только фотографии и Ваши воспоминания. Это самое ценное, что природа может Вам подарить.*

**Специфические правила для обеспечения безопасности.** Не менее важен и другой аспект правил поведения – обеспечение безопасности посетителей. В связи с этим правила должны подразделяться на две большие группы: правила поведения для сохранения естественной природы и правила поведения для «сохранения» самих посетителей. В отдельных случаях, например, при неожиданных встречах с крупными животными, правила поведения призваны выполнять и первую, и вторую функцию одновременно.

**Все виды опасностей в экотуризме, к которому относится и посещение экологических троп, можно подразделить на объективные (обусловленные самой природой) и субъективные (вызванные непродуманными действиями человека)**

Опасности из группы объективных встречаются на экотропах не так уж часто. Пожалуй, к ним можно отнести лишь укусы клещей и нападения диких животных. Все остальные опасности: мелкие травмы, несчастные случаи на воде и т.п. обусловлены прежде всего субъективными факторами. В связи с этим, их следует ожидать не в тех районах, где существует наибольшее количество опасностей, а в тех, которые отличаются наивысшей посещаемостью.

Причины агрессивного поведения животных могут быть самыми разными: от защиты своих детей до «переквалификации» зверя в «мусорщика» или «попрошайку» в результате прикорма его местными жителями.

На вопрос, как избежать встречи с диким животным или что делать, если эта встреча уже состоялась, дать однозначный ответ очень сложно.

Во-первых, звери, как и люди, отличаются и по характеру, и по состоянию на данный конкретный момент: голоден ли, в каком «настроении» и т.п. Во-вторых, ситуации, в которых посетитель охраняемой территории может встретиться с медведем, тоже бывают самые различные. Поэтому ниже приводятся лишь самые общие замечания на эту тему.

Если зверь вас уже заметил, замрите и не поворачивайтесь к нему спиной, не убегайте. Скорость ваша все равно не выше его, а вид убегающего человека возбуждает в звере ощущение превосходства над противником и инстинкт преследования.

Можно попробовать тихо и медленно-медленно, без резких движений пятиться в сторону возможного укрытия или широкой дороги, где есть люди, и при этом продолжать смотреть в сторону зверя, но не в глаза ему – животное может воспринять это как агрессию. В некоторых случаях помогают активные действия: крик, стук, свист. Если зверь еще не разъярен, то иногда спасением служит река или дерево.

*Что касается укусов клещей, то надо помнить, что, прежде всего, они могут быть переносчиками опасных заболеваний – энцефалита и боррелиоза (болезнь Лайма). Поэтому, во-первых, в лесу в летнее время желательно носить защитную одежду и обувь (длинный рукав, брюки или спортивные штаны, вправленные в носки, кроссовки и шапочку или панаму). Во-вторых, следует осматривать себя (или друг друга) каждые два часа – время, за которое клещ успевает найти благоприятное место для укуса. И, в-третьих, если укус уже обнаружен, лучше всего быстро выйти из леса в сторону ближайшей поликлиники, где вам окажут квалифицированную помощь.*

*Если это невозможно – можно попытаться вытащить клеща самостоятельно. Для этого следует подцепить его пинцетом или ногтями и медленно вращать, но только против часовой стрелки (сейчас продаются специальные пинцеты, облегчающие эту процедуру). Если головка клеща оторвалась и осталась в толще кожи, необходимо обработав кожу йодом или 70% спиртом, удалить ее как занозу. Этот вариант срабатывает только в том случае, если клещ еще не успел глубоко впитаться в кожу. Желательна диагностика клеща на наличие в нем возбудителя.*

Что касается субъективных ситуаций, то их разнообразие столь велико, что не поддается детальному анализу. И в обязанности учителей вспомогательных школ входит лишь проводить регулярный контроль за соблюдением обычных для каждой охраняемой территории правил поведения.

## Литература

1. Бровкина, Е.Т. Ознакомление с окружающим миром. Природоведение: Методика преподавания в начальной школе: уч. пособие для студентов сред. и высш. пед. уч. заведений / Е.Т. Бровкина, Т.А. Козлова, В.А. Герасимов. – М.: Академия, 2000. – 224 с.
2. Хрестоматия для внеклассного чтения по курсу «Человек и мир» / [авт.-сост. В.М. Вдовиченко]. – Минск: Юнипресс, 2004. – 639 с.
3. Ляшчынская, Т.Л. Вывучэнне прадмета «Чалавек і свет» у першым класе дапаможнай школы: Парады да настаўніка / Т.Л. Ляшчынская. – Минск: НМЦэнтр, 1998. – 24 с.

### Тема 2

## ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ О КОМПОНЕНТАХ ЖИВОЙ ПРИРОДЫ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РАЗДЕЛА «ЧЕЛОВЕК И ПРИРОДА»

*Природоведческие разделы программ «Человек и мир» для учащихся 1–6 классов. Пропедевтический этап изучения растительного и животного миров, его значение. Формирование основных понятий о растительном мире. Разнообразие растений: травянистые растения, кустарники, деревья. Культурные и дикорастущие растения Беларуси. Значение растений в жизни человека. Наблюдение и уход за комнатными растениями. Формирование основных понятий о многообразии животного мира. Дикие и домашние животные, птицы. Формирование представлений о насекомых, земноводных, пресмыкающихся. Формирование практических умений ухода за домашними животными.*

Природа – это окружающий нас мир, точнее, та его часть, которая не создана человеком. Природа делится на живую и неживую. Основное отличие тел живой природы от неживой заключается в обмене веществ. В процессе обмена веществ с окружающей средой живые организмы питаются, растут, дышат, воспроизводят себе подобных и умирают. Все живое стремится приспособиться к окружающей среде.

Неживое тело в результате взаимодействия с окружающей средой не самовозобновляется, а разрушается. К неживой природе относятся солнце, вода, глина, песок, камни, различные горные породы, воздух, небо, земля. Кажется, что неживая природа не изменяется. Но, если внимательно присмотреться, то мы увидим, что в неживой природе постоянно происходят изменения. Например, вода и воздух движутся, зимой вода превращается в лед, камни рассыпаются на куски и т. д.

Живая природа – это растения, животные, грибы, бактерии.

Человек – часть живой природы. Он относится к миру животных, отличается умением работать и создавать продукты труда.

К природе не относится лишь то, что сделано руками человека. Человек строит дома, дороги и так далее, используя природные материалы.

Некоторые дети считают, что растения относятся к неживой природе. В таком случае нужно спросить: «Чем живые существа отличаются от неживых?», выяснить, что дети знают о питании растений, актуализировать знания о способности живой природы к росту и подвести учащихся к выводу, что растения, как и животные, живые, так как они питаются, растут, размножаются.

Начинать урок по теме «Природа живая и неживая» целесообразно с актуализации знаний учащихся. С этой целью предлагаются следующие вопросы: что такое природа? Какие предметы образуют неживую природу? Что относится к живой природе?

В процессе беседы на доске вычерчивается или монтируется (если таблички или рисунки заготовлены заранее) опорная схема. В опорных схемах лучше всего использовать рисунок. Образ рисунка ближе к образу самого предмета. Так, для символического изображения понятия «природа» выбирают рисунок ели и солнца: (можно взять любой рисунок), солнце – неживая природа, елочка – живая.

Затем задаются вопросы, устанавливающие связь между живой и неживой природой: для чего нужны вода, солнце, земля? Что нужно человеку для жизни? Может ли человек жить без воды, воздуха, почвы, растений и животных?

Последний вопрос помогает осознать, что человек – часть природы, которая дает ему все необходимое для жизни, человек не может жить без природы.

На закрепление предлагаются следующие задания:

1. Практическая работа, (нахождение на рисунках или в коллекциях предметов живой и неживой природы).

2. Озаглавливание столбиков (колонок). В одном даны предметы неживой природы, в другом – живой.

3. Ответы на вопросы. Например, какое выражение правильно?

Заяц, гриб, трава, пчела, человек – это живая природа.

Камень, туча, озеро, яблоня, гриб – неживая природа.

На уроках мы будем изучать человека, животных, растения, грибы.

4. Дидактическая игра «Предметы природы».

5. Распределение картинок, слов или карточек на 2(3) группы:

- предметы живой природы;
- предметы неживой природы;

3) предметы, сделанные человеком.

6. Игра «Четвертый лишний».

7. Игра «Неживая природа или предметы, сделанные руками человека» (для чего?).

В сильном классе возможен второй вариант изучения темы, предложенный Е.В. Чудиновой и Е.Н. Букваревой (см. Чудинова Е.В., Букварева Е.К. Естествознание: 2 класс. М. 1994),

У: «У меня есть разные картинки. Мы будем их рассматривать и попытаемся понять, что же такое природа».

Показывает картинки с изображениями объектов неживой природы (облака, горы, камни, вода).

Д: Называют, что изображено на картинках.

У: Выписывает на доске в колонку названия объектов неживой природы (ветер, облака, озеро, ручей, море, горы, скалы, камни и т. д.).

«А сейчас я покажу картинки тоже о природе, но уже совсем другой».

Показывает картинки с объектами живой природы. «Это тоже природа?» Д: «Да».

У: «А почему я сказал(а), что это «другая» природа?» Д: «На этих картинках – живое, на первых картинках – неживое.»

У: Пишет над первой колонкой «неживая», над второй – живая и объединяет их сверху надписью «ПРИРОДА».

Учитель подводит детей к выводу, что эти предметы сделаны человеком из природных материалов. Человек своим трудом преобразует (изменяет) природу. На образце «овощи-суп» учитель еще раз объясняет, как человек преобразует природные материалы.

У: «Много ли сейчас на Земле мест, где природа не испытывала бы влияния человека, не была бы изменена им?»

Д: «Таких мест мало или их совсем нет».

У: «Правильно, человек не может существовать вне природы. Человек изменяет природу, строит заводы и фабрики. Заводы и фабрики иногда свои отходы сбрасывают в реки, леса, загрязняют окружающую среду. Можно это делать?»

Д: «Нет!»

У: «Правильно, Земля — наш дом. Вы знаете, что в собственном доме нельзя ничего портить, нельзя сорить. Также мы должны йосги себя и по отношению к природе».

«Теперь представьте себе, что вы попали на необитаемый остров, вы — Робинзон Крузо. Что должно быть на острове, чтобы Робинзон смог выжить там?» (Игровая ситуация «Мы на необитаем острове. Что нам может понадобиться?»).

Д: «Вода, растения, животные, чтобы охотиться; воздух».

У: «Ну вот, теперь мы определили основные компоненты природы, без которых жизнь невозможна. Мы лучше понимаем, почему человек не может жить без природы».

**Пропедевтика изучения животного мира.** Общие требования к изучению животного мира. Организовать изучение животных следует, по возможности, путем наблюдения за живыми животными. За дикими животными удобнее наблюдать зимой, потому что они перебираются поближе к жилью человека, а снег хорошо сохраняет их следы.

Обращать внимание школьников на изменения в образе жизни и внешнем виде животных в зависимости от времен года: на окраску меха зимой и летом, оперенье птиц, заготовку корма на зиму, на зимнюю спячку животных и т. д.

Показать роль животных в жизни человека и природы.

Обращать внимание на особенности внешнего строения животных в связи с питанием, местом обитания, а также приспособления животных к окружающей среде

Практическая направленность: подкармливание птиц зимой, уход за животными живого уголка.

Нужно помнить, что в природе почти нет абсолютно вредных и абсолютно полезных животных. Это вытекает из сложных взаимосвязей, существующих в природе, и которые нельзя раскрыть полностью при обучении детей в начальной школе.

Например, хищные животные, которые питаются другими животными, тоже нужны. Они поедают в основном больных, ослабленных, обреченных на гибель животных, что препятствует распространению болезней. От большого животного может заразиться здоровое. Как мудра природа! Хищники тоже приносят пользу.

Примерный план изучения животного.

*1 класс*

Кто это? Домашнее или дикое? Где живет? В чем живет? Какие части тела у него есть? Чем покрыто тело? Чем питается? Как называется детеныш?

*2 класс*

Как передвигается? Какую пользу приносит? Как ведет себя зимой или в другие поры года? (Что делает в разные времена года?)

*3 класс*

Какие звуки издает (голос)? Какие повадки? Как обороняется от врага?

Можно работать с графическими схемами.

На уточнение особенностей внешнего вида животных направлены такие игры, как:

• «У кого длинный хвост?»

Учитель называет разных животных. Если у названного животного длинный хвост, дети должны поднять руку и помахать ею. Если хвост короткий, руку поднимать не надо. Например: лошадь, корова, заяц, медведь, тигр.

• «Биологическая мозаика».

Иллюстрации животных разрезаются на части. Учащимся нужно их правильно сложить.

- «Узнай по части» (открыта только характерная часть, причем животных можно предъявлять парами: уши белки и рыси).

- «Часть и целое». Коготь – птица, зверь. Жало – пчела. Крыло – птица.

Усы – кошка, жук и т. д.

- «Что перепутано».

Мозаика, но части животных сложены неправильно.

- «Дорисуй».

Нарисована большая часть животного. Нужно дорисовать какую-то характерную часть, чтобы лучше ее запомнить.

- «Одень меня».

Нужно разрисовать животных.

Для двух последних игр нужны шаблоны, которые легко сделать с помощью прозрачной кальки и определенных иллюстраций.

Кроме того, полезно задавать вопросы: у кого есть рога (копыта)? и узнавать животных по контурам.

Особое внимание нужно обратить на название детенышей, образованных от супплетивной основы (корова – теленок, овца – ягненок, свинья – поросенок, лошадь – жеребенок, собака – щенок, курица – цыпленок и др.). Для закрепления этих знаний проводятся игры.

- «Большие и маленькие» или «Чьи детки?»

В этой игре нужно соединить линией рисунки животных и их детенышей (или вербальный вариант). «Был – стал». Медвежонок – медведь; волчонок – ...; лисенок – ....

«Птицы и их птенцы». Курица, петух – цыпленок; утка, селезень – утенок; гусь, гусыня – гусенок; индюк, индюшка – индюшонок; галка – галчонок.

«Животные и их детеныши». Корова, бык – теленок; Овца, баран – ягненок.

«Один – много». Теленок – телята, много телят; Щенок – щенки, много щенят.

На закрепление способа передвижения животных могут быть направлены такие дидактические игры, как:

«Бывает – не бывает», муравей ползает; бабочка летает; стрекоза прыгает; пчела ползает; паук летает;

«Кто летает?»

«Кто бежит, ползает, плавает?»

Детей надо подвести к выводу, что способ зимовки зверей зависит от того, чем они кормятся.

Следует сформировать у детей умение определять животных по следам.

При изучении темы «Животные зимой» можно использовать (монтировать) опорную схему «Как животные зимуют» и эмблемы (картинки) со зверями:

При работе над голосом животных можно попросить учащихся проимитировать отдельные голоса и провести дидактические игры: «Кто как голос подает?»; «Как животные голос подают?»; «Кто кричал не своим голосом?».

При изучении животных рекомендуются разные виды работ.

- Составление рассказов или описаний.

Приблизительный план рассказа о птице:

как называется; какая по размеру; какого цвета; какой клюв (размер); как перемещается; какие звуки издает?

- Отгадывание загадок.

- Определение животных по признакам.

Серый, хищный, жадный – волк. Рыжая, хитрая, ловкая – лиса.

- Подбор признаков к животным.

Медведь какой? ..., (неуклюжий, большой)

• Знакомство с фразеологическим зверинцем (сравнение с животными или какие сравнения пришли к нам из леса).

Голоден, как волк. Хитра, как лиса. Здоров, как бык. Труслив, как заяц  
Исключение лишнего.

Классификация животных:

- а) положи диких животных слева;
- б) положи домашних животных справа;
- в) положи насекомых в центре;
- г) собери диких (домашних) птиц.

Дополнение предложений.

..., поэтому птицы улетают на юг.

Ползет, как... (черепаха)

Прыгает, как... (кузнечик)

Топают, как... (слон)

Замечает следы, как... (лиса)

• Знакомство с народными приметами, особенностями реакций животных и растений на метеорологические факторы.

Знакомство с живыми «барометрами» способствует формированию бережного отношения к объектам природы.

• Знакомство с животными, занесенными в Красную книгу РБ.

В первое издание Красной книги Беларуси (1981) было включено 80 видов животных, во второе (1993) – 182.

Из зверей стали редкими и требуют специальных мер охраны: беловежский зубр, бурый медведь, барсук; из птиц: орлан, лебедь, черный аист, трехпалый дятел; из рыб: фюрель, стерлядь, сом; из насекомых: жук – олень; из бабочек: мертвая голова, махаон, черный аполлон; из земноводных: камышовая жаба; из пресмыкающихся: медянка, болотная черепаха.

Дидактические игры: «Рассели животных», «Узнай птицу по описанию», «Найди ошибку», «Я загадаю, ты отгадай», «Рыба, зверь, птица», «Утро в деревне», «День рождения», «Я назову, а ты покажи», «Кто заблудился?».

Задания на формирование умения строить элементарное логическое опровержение.

Корова ест мясо.

Неправильно, корова ест ...

Логическая игра «Заметь ошибку и исправь». (Красивый хвост у петуха, лисы, белки, медведя, павлина. На юг улетели ласточки, воробьи, стрижи, аисты, журавли).

**Основные формы, методы и приемы работы с младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью по осуществлению экологического воспитания на материале предмета «Человек и мир».** Содержание экологического воспитания усваивается учащимися в их различной деятельности. Каждая из форм организации учебного процесса стимулирует разные виды познавательной деятельности учащихся:

– самостоятельная работа с различными источниками информации позволяет накопить фактический материал, раскрыть сущность проблемы;

– игра формирует опыт принятия целесообразных решений, творческие способности, позволяет внести реальный вклад в изучение и сохранение местных экосистем, пропаганду ценных идей.

На первых этапах наиболее целесообразны *методы*, которые анализируют и корректируют сложившиеся у школьников экологические ценностные ориентации, интересы и потребности. Используя их опыт наблюдений и природоохранительной деятельности, учитель в ходе беседы с помощью фактов, цифр, суждений вызывает эмоциональные реакции учащихся, стремится сформировать у них личное отношение к проблеме.



На этапе формирования экологической проблемы особую роль приобретают методы, стимулирующие самостоятельную деятельность учащихся. Задания и задачи направлены на выявление противоречий во взаимодействии общества и природы, на формирование проблемы и рождение идей о пути ее решения с учетом концепции изучаемого предмета. Стимулируют учебную деятельность дискуссии, способствуя проявлению личного отношения учащихся к проблемам, знакомству с реальными местными экологическими условиями, поиску возможностей их решения.

На этапе теоретического обоснования способов гармонического воздействия общества и природы учитель обращается к рассказу, который позволяет представить научные основы охраны природы в широких и разносторонних связях с учетом факторов глобального, регионального, локального уровней. Познавательная деятельность стимулирует моделирование экологических ситуаций нравственного выбора, которые обобщают опыт принятия решений, формируют ценностные ориентации, развивают интересы и потребности школьников. Активизируется потребность в выражении эстетических чувств и переживаний творческими средствами (рисунок, рассказ, стихи и т.п.). Искусство позволяет компенсировать преобладающее число логических элементов познания. Свойственный искусству синтетически подход к действительности, эмоциональность особенно важны для развития мотивов изучения и охраны природы.

Средством психологической подготовки школьников к реальным экологическим ситуациям выступают ролевые игры.

Ряд методов имеет универсальное значение. Количественный эксперимент (опыты по измерению величин, параметров, констант, характеризующих экологические явления; экспериментальное изучение экологической техники, технологии; опыты, иллюстрирующие количественное выражение экологических закономерностей и т.п.) позволяет успешно формировать структурные элементы экологического знания и отношение к ним как к лично значимым.

Реализация задач экологического состояния требует пересмотра форм и методов обучения. Большинство учителей, работающих в начальных классах, отдаёт предпочтение методам, формам и методическим приемам обучения, рассмотренным Н.А. Фроловой и Л.С. Квасцовой:

- стимулирование учащихся к постоянному пополнению знаний об окружающей среде, для чего используются на уроках сюжетно-ролевые игры, беседы, доклады учащихся, викторины;
- развитие творческого мышления, умения предвидеть возможные последствия природообразующей деятельности человека, для чего привлекаются методы, обеспечивающие формирование интеллектуальных умений: анализ, синтез, сравнение, установление причинно-следственных связей, опыт, лабораторная работа, беседа, наблюдение – традиционные методы;
- формирование исследовательских навыков, умений, способностей принимать экологически целесообразные решения и самостоятельно приобретать новые знания – проблемный подход к процессу обучения;
- вовлечение учащихся в практическую деятельность по решению проблем окружающей среды местного значения (выявление редких и исчезающих видов, организация экологической тропы, защита природы – восстановление леса, пропаганда экологических знаний: лекции, беседы, плакаты).

Проблемой экологического воспитания младших школьников с интеллектуальной недостаточностью занимались такие ученые, педагоги как Сластенин Ц.А., Алексеев С.В., Симонова Л.В., Бабанова Т.А., Барышева Ю.А., Калинина Е.М., Зыкова Т.С., Хотеева Э.Н., Крысько В.Г., Варенова Т.В., Серединская О.Х., Баряева Л.Б., Гаврилушкина О.П., Саморукова Г.П. и др.

Под экологическим воспитанием учащихся вспомогательной школы следует понимать непрерывный процесс обучения, воспитания и коррекции школьника направленный на формирование его экологической культуры, которая будет проявляться в эмоционально положительном отношении к природе, к окружающему миру, ответственном отношении к своему здоровью и состоянию окружающей среды (начиная с бытовой), в соблюдении определенных норм поведения, в системе ценностных ориентации.

Основными целями экологического воспитания Серединская О.Х. выделяет:

- овладение системными знаниями о единстве природы, о взаимодействии человека и природы;
- знакомство с экологическими проблемами и способами их решения;
- формирование ответственного отношения к окружающей природной среде и здоровью человека на основе воспитания экологического сознания, мышления и экологически грамотного поведения;
- формирование умений и навыков разнообразной деятельности в природе и становление экологически ориентированного взаимодействия с природой;
- знание способов разрешения экологических проблем, возникших в процессе повседневного быта;
- накопление детьми с интеллектуальной недостаточностью эмоционально позитивного опыта общения с природой;
- развитие познавательного интереса к миру природы.

**Задачами экологического воспитания являются:**

1. **Образовательная задача:** определяет объем знаний, который может быть усвоен детьми с интеллектуальной недостаточностью при умелом руководстве их познавательной деятельностью. Они направлены на обеспечение психолого-педагогической поддержки детей, формирование навыков учебной деятельности (умение слушать, действовать по инструкции педагога, выражать словами свой результат). Каждое отдельное занятие представляет собой необходимую часть в общей неразрывной цепи занятий по определенной тематике (тематическая связь занятий по художественной литературе, рисованию, лепке, конструированию и др.). Знания, полученные на занятии, основываются на ранее усвоенных детьми понятиях. Этим обеспечивается как лучшее усвоение новых знаний, так и закрепление пройденного материала.

2. **Коррекционно-развивающая задача:** предполагает целенаправленное развитие и коррекцию высших психических процессов, сенсомоторной сферы, эмоционально-волевых качеств детей с интеллектуальной недостаточностью.

3. **Воспитательные задачи:** нацелены на формирование позитивных качеств личности, навыков социального взаимодействия, бережного и заботливого отношения к природе, формирование основ экологической и эстетической культуры.

Основным условием достижения целей экологического образования должна быть его непрерывность. Последовательное расширение и углубление знаний, полученных на разных этапах обучения, целостность всех учебных дисциплин, должно быть подчинено одной цели - познанию окружающего мира.

Начальное экологическое воспитание ученики с интеллектуальной недостаточностью получают на уроках развития устной речи на основе ознакомления с предметами и явлениями окружающей действительности, на уроках природоведения, географии, СБО (социально-бытовая ориентировка) и естествознания.

В методике ознакомления с окружающим миром детей с интеллектуальной недостаточностью реализуются следующие основные **принципы:**

1. **Принцип социально-адаптирующей** направленности обучения обусловлен тем, что на развитие детей оказывает влияние не только их деятельность в процессе специально организованных занятий, но и разнообразное культурное и воспитательное

воздействие, которое оказывает образовательное учреждение и общество в свободное время. Система коррекционно-педагогической помощи детям позволяет преодолеть или значительно уменьшить «социальное выпадение», сформировать различные структуры социально-бытовой компетенции и психологическую подготовленность к жизни в социокультурной сфере. По мнению Выготского Л.С., «специальное образование должно быть подчинено социальному развитию...». Социализацию ребенка он рассматривает как процесс его «вращения» в цивилизацию, связывая это с овладением способностью к знаковому опосредованию, что происходит главным образом в практической и символично-моделирующих видах деятельности и речи.

**2. Принцип развития психики в деятельности** ориентирует на то, что коррекционно-развивающая работа осуществляется в рамках ведущей деятельности, присущей определенному возрастному периоду.

**3. Принцип активного опосредования знаний** обусловлен тем, что основным способом усвоения детьми социального опыта и формирования представлений о человеке, природе и обществе является активное взаимодействие с объектами ближайшего окружения.

**4. Принцип системного рассмотрения социальных и природных факторов и явлений** отображает взгляд на единство и взаимодействие социального и биологического в личности. Дети знакомятся с правилами поведения в обществе и природе, учатся соблюдать их в повседневной жизни. Постепенная и планомерная работа, в процессе которой учебный материал повторяется, дополняется, уточняется, содействует усвоению социального опыта и ознакомлению с предметами и явлениями окружающей природы.

**5. Принцип природосообразности** ориентирует на внутренний мир ребенка, создание условий для его самовыражения, самоконтроля и саморазвития.

**6. Принцип коммуникативной направленности** предусматривает помощь ребенку в преодолении трудностей в усвоении способов социального взаимодействия.

**7. Принцип дифференцированного подхода** ориентирует на соблюдение уровня требований (по содержанию, сложности видов работ, по самостоятельности выполнения задания, по формам организации), предъявляемых к детям с учетом сложной структуры нарушения (Зыкова Т.С., Хотеева Э.Н.).

**8. Принцип реализации внутрипредметных и межпредметных связей** предусматривает интеграцию содержания обучения. Так, например, на занятии по ознакомлению с окружающим миром в рамках изучения темы «Осень» актуализируются и уточняются представления детей об овощах, фруктах, грибах. На занятиях по математике дети находят и считают грибы, по художественной литературе слушают и анализируют произведение про осень, на занятии по рисованию изображают осеннее дерево. Таким образом, программный материал закрепляется как на занятии по ознакомлению с окружающим миром, так и на других занятиях воспитателя и учителя-дефектолога.

**9. Принцип необходимости специального педагогического руководства** обусловлен тем, что в большинстве случаев вследствие глубокого своеобразия развития детей самостоятельная учебно-познавательная деятельность их затруднена или невозможна (выделен Калининой Е.М.).

Методы обучения подбираются в соответствии с психологическими, возрастными, индивидуальными особенностями детей (спецификой нарушения и степенью его компенсации).

Существует определенная *систематизация методов обучения*. Они различаются по:

- 1) **Источнику знаний** (словесные, наглядные, практические);
- 2) **Характеру познавательной деятельности** детей (объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемный, частично-поисковый, исследовательский);

3) **Дидактическим задачам:** сообщение и разъяснение учебного материала с целью его восприятия и запоминания (метод устного изложения - рассказ, объяснение, инструкция; демонстрация); закрепление полученных знаний, умений, навыков (наблюдение, показ, беседа, упражнения, игры); применение знаний, умений и навыков на практике (упражнения, игры, практические работы).

На занятиях по «Человек и мир» широко используются словесные методы. При этом воспитатель учитывает способность детей к пониманию речи, длительному произвольному вниманию и сосредоточению на содержании материала, передаваемом словом, а также наличие у детей ярких конкретных представлений об изучаемом объекте, который будет предметом обсуждения, уточнения, систематизации. На занятиях по «Человек и мир» словесные методы используются вместе с наглядными методами, к которым относятся наблюдение, демонстрация, экскурсия. На занятиях важно использовать и разнообразные практические методы.

У младших школьников с интеллектуальной недостаточностью ведущим видом деятельности является игра. Уроки в игровой форме – наиболее часто встречающийся сегодня вид «экологических игр». Игра в воспитательном процессе – это сама жизнь, образная модель жизненных ситуаций, проекция на естественный процесс жизнедеятельности ребенка. Играя, ребенок приобретает разнообразный опыт взаимодействия с окружающим миром; играя, он выполняет вполне конкретную природоохранную работу; играя, он усваивает правила поведения в окружающей среде; играя, он становится добрым, чутким, отзывчивым на чужую беду. Игра обогащает личный опыт ребенка примерами позитивного взаимодействия с окружающей средой. Это крайне важно в современной ситуации, предоставляющей ребенку бесконечное множество негативных примеров. Игра интересна, увлекательна, игра насыщена образами и наглядностью, которые остаются в детской памяти.

Базовым в развитии экологической культуры первоклассника выступает уровень, приобретенный им в дошкольном возрасте. Новая ступень развития ребенка связывается с приобретением им экологически ориентированного личного опыта за счет: наблюдений различных состояний окружающей среды, сопровождающихся разъяснениями учителя; первоначальных оценок деятельности людей (на уровне хорошо - плохо); выполнения предложенных учителем правил поведения; обращения с представителями животного и растительного мира и эмоциональных переживаний; эстетического наслаждения красотой природы и творческого воплощения своих впечатлений в устных рассказах, рисунках; ощущения потребности в знаниях экологического содержания; бережного отношения к используемым предметам, продуктам питания и т.д.; наблюдения за деятельностью взрослых по улучшению окружающей среды и собственного активного участия в ней.

**Условия экологического воспитания.** Первое важнейшее условие – экологическое воспитание учащихся должно проводиться в системе, с использованием местного краеведческого материала, с учетом преемственности, постепенного усложнения и углубления отдельных элементов от 1 к 3 классу (обучение должно носить концентрический характер).

1. Второе неперемное условие – надо активно вовлекать младших школьников в посильные для них практические дела по охране местных природных ресурсов. Таких дел очень много: это внутреннее и внешнее озеленение школы, сквера, уход за цветниками, шефство над лесными участками там, где лес находится близко от школы, сбор плодов и семян луговых и древесно-кустарниковых растений, уборка валежника, охрана и подкормка птиц, шефство над памятниками природы в ходе изучения родного края и тому подобное.

2. Бабановой Т.В. были выделены **показатели сформированности экологической культуры ребенка на первой ступени начальной школы:**

- ребенок проявляет интерес к объектам окружающего мира, условиям жизни людей, растений, животных, пытается оценивать их состояние с позиции хорошо-плохо;
- с желанием участвует в экологически ориентированной деятельности;
- эмоционально реагирует при встрече с прекрасным и пытается передать свои чувства в доступных видах творчества (рассказ, рисунок и т.п.);
- старается выполнять правила поведения на улице, в транспорте, во время прогулок в сад, лес и др.;
- проявляет готовность оказать помощь нуждающимся в ней людям, животным растениям;
- пытается контролировать свое поведение, поступки, чтобы не причинить вреда окружающей среде.

**на второй ступени начальной школы:**

- от простого наблюдения – к наблюдению-анализу (почему хорошо и почему плохо);
- соотнесение своих действий и поведения в той или иной ситуации с действиями других людей и влиянии их на природу;
- собственные открытия – поиск и удовлетворение потребности в знаниях о конкретных объектах окружающей среды;
- бережное отношение к предметам быта по собственной воле; участие в созидательной деятельности взрослых.

**на третьей ступени начальной школы** можно судить по следующим проявлениям:

- соблюдение правил поведения в окружающей среде вошло в привычку; ребенок контролирует свои действия, соотнося их с окружающей обстановкой и возможными последствиями для тех или иных объектов окружающей среды;
- выражена потребность в заботе о тех или иных представителях животного и растительного мира;
- ребенок способен самостоятельно выбирать объекты своей экологической деятельности;
- доброта, отзывчивость и внимание к окружающим (людям, природе) сопровождается готовностью ребенка оказать помощь нуждающимся в ней.

Таким образом: Успех экологического воспитания и образования в школе зависит от использования разнообразных форм работы, их разумного сочетания. Эффективность определяется также преемственностью деятельности учащихся в условиях школы и условиях окружающей среды.

### Литература

1. Бровкина, Е.Т. Ознакомление с окружающим миром. Природоведение: Методика преподавания в начальной школе: уч. пособие для студентов сред. и высш. пед. уч. заведений / Е.Т. Бровкина, Т.А. Козлова, В.А. Герасимов. – М.: Академия, 2000. – 224 с.
2. Хрестоматия для внеклассного чтения по курсу «Человек и мир» / [авт.-сост. В.М. Вдовиченко]. – Минск: Юнипресс, 2004. – 639 с.
3. Ляшчынская, Т.Л. Вывучэнне прадмета «Чалавек і свет» у першым класе дапаможнай школы: Парады да настаўніка / Т.Л. Ляшчынская. – Минск: НМЦэнтр, 1998. – 24 с.

### Тема 3

## ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ О КОМПОНЕНТАХ НЕЖИВОЙ ПРИРОДЫ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РАЗДЕЛА «ПРИРОДА. ЧЕЛОВЕК. ЗДОРОВЬЕ»

*Пропедевтический этап изучения компонентов неживой природы, его значение. Сезонные изменения в природе, изменения в жизни растений и животных. Формирование представлений о разнообразии водных ресурсов. Природные явления, связанные с нагреванием и охлаждением воды. Методика формирования знаний о свойствах воды, круговороте воды в природе. Методика формирования знаний о свойствах воздуха. Изменение объема воздуха при нагревании и охлаждении. Источники загрязнения воздуха. Методика формирования знаний о полезных ископаемых. Значение полезных ископаемых для человека. Особенности организации практических работ, наблюдений. Приемы демонстрации опытов.*

Обучение во вспомогательной школе предлагает:

- подготовку детей к жизни, поэтому школа должна иметь социально-адаптируемую направленность, которая позволит преодолеть или уменьшить «социальное выпадение личности»;
- психологическую подготовленность к жизни, должно сформулировать различные структуры социальной компетенции.

Социальная компетенция – это показатель состояния человека с ОПФР, отражающая по возможности вести независимый образ жизни, строить взаимоотношения с окружающими, приспособить к условиям соц. среды.

Все взаимоотношения с окружающим миром в психологии рассматривают в виде трех компонентов: *общение, совместная деятельность, межличностные отношения.*

У детей с интеллектуальной недостаточностью: 1) снижение интереса к установлению социального взаимодействия. 2) складывается специфическая система взаимоотношений – «взрослый–ребенок», «ребенок–взрослый» 3) в качестве основного содержания самостоятельных взаимодействий выступает воспроизведение действий взрослых.

Основная задача – это социализация детей с нарушением интеллекта. Наиболее оптимальной базой для решения этой задачи является предмет «Человек и мир», где социальный аспект рассматривается во всех темах, но основную нагрузку отводят разделу «Человек и мир».

Коррекционная направленность работы по форме социального взаимодействия достигается на основе ряда последовательных действий:

- психотехническая подготовка к взаимодействию, которая помогает ребенку справиться с чувством страха, неуверенности и т.д.; оно включает создание у детей особого эмоционального настроя, интереса, мотивации, внутренней готовности к взаимодействию;
- обучение отдельным компонентам взаимодействия с окружающим миром, т.е. обучение элементарным знаниям об окружающей жизни, через беседы, рассказы, целевые прогулки, логические и простые упражнения;
- выработки навыков по построению алгоритма различных видов деятельности (т.е. обучение самостоятельно ставить цель, определять пути реализации, сравнивать полученные результаты с эталонами).

Тактические способы обучения детей социальному взаимодействию зависят от того, кто является инициатором. Если инициатором является взрослый, то способами побуждения ребенка к действию может быть:

- ◆ словесное обращение к нему;
- ◆ вызывание действий по направлению;
- ◆ организация взаимодействия «рядом»;
- ◆ разучивание социальных ролей;
- ◆ «репетиция» поведения в искусственных условиях;

♦ «репетиция» поведения в естественной обстановке.

Труднее всего получить адекватные действия детей на словесное обращение. Если ребенок:

♦ подключение взрослого к действию ребенка в процессе совместного приведения его к продуктивному результату;

♦ интерпретация случайно совершенного, смутно понимаемого ребенком действия;

♦ интерпретация нецелесообразного действия. При таком тактическом способе надо помнить, что отрабатываемые действия должны быть посильны для ребенка, как в интеллектуальном, так и в операционно-техническом отношении.

#### **Требования к организации коррекционно-образовательного процесса**

*Основными требованиями, которые предъявляются во вспомогательной школе, являются:*

1) реализация всех дидактических принципов, как общедидактических, так и коррекционных;

2) создание условий для продуктивной деятельности учителя и учащихся;

3) использование достижений современной педагогической (коррекционной) теории и практики;

4) умелое использование педагогических средств воздействия на обучающихся;

5) учет индивидуальных и типологических особенностей учащихся;

6) научность и достоверность сообщаемых знаний, их практическая направленность;

7) рациональное использование на уроках наглядности;

8) формирование необходимых знаний, умений и навыков, формирование умения учиться.

*Эффективность коррекционно-образовательного процесса определяется:*

1) знанием и учетом учителем особенностей психофизического развития детей с ограниченными возможностями здоровья;

2) учетом учителем работоспособности детей на уроке;

3) владением учителем общедидактическими и коррекционными методами обучения;

4) проведением систематического, объективного учета знаний и умений.

### **Литература**

1. Бровкина, Е.Т. Ознакомление с окружающим миром. Природоведение: Методика преподавания в начальной школе: уч. пособие для студентов сред. и высш. пед. уч. заведений / Е.Т. Бровкина, Т.А. Козлова, В.А. Герасимов. – М.: Академия, 2000. – 224 с.

2. Хрестоматия для внеклассного чтения по курсу «Человек и мир» / [авт.-сост. В.М. Вдовиченко]. – Минск: Юнипресс, 2004. – 639 с.

3. Ляшчынская, Т.Л. Вывучэнне прадмета «Чалавек і свет» у першым класе дапаможнай школы: Парады да настаўніка / Т.Л. Ляшчынская. – Минск: НМЦэнтр, 1998. – 24 с.

### **Тема 4**

#### **ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИ ПРАВИЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РАЗДЕЛА «ЧЕЛОВЕК И ПРИРОДА»**

*Особенности формирования экологической культуры у учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Реализация принципов формирования экологической культуры на уроках. Формирование экологических знаний на уроках. Основные формы, методы и приемы работы по формированию экологически правильного поведения. Средства экологического воспитания. Использование сюжетно-ролевых игр экологического содержания на уроках по предмету «Человек и мир».*

Содержание экологического воспитания усваивается учащимися в их различной деятельности. Каждая из форм организации учебного процесса стимулирует разные виды познавательной деятельности учащихся:

- самостоятельная работа с различными источниками информации позволяет накопить фактический материал, раскрыть сущность проблемы;
- игра формирует опыт принятия целесообразных решений, творческие способности, позволяет внести реальный вклад в изучение и сохранение местных экосистем, пропаганду ценных идей.

На первых этапах наиболее целесообразны *методы*, которые анализируют и корректируют сложившиеся у школьников экологические ценностные ориентации, интересы и потребности. Используя их опыт наблюдений и природоохранительной деятельности, учитель в ходе беседы с помощью фактов, цифр, суждений вызывает эмоциональные реакции учащихся, стремится сформировать у них личное отношение к проблеме.

На этапе формирования экологической проблемы особую роль приобретают методы, стимулирующие самостоятельную деятельность учащихся. Задания и задачи направлены на выявление противоречий во взаимодействии общества и природы, на формирование проблемы и рождение идей о пути ее решения с учетом концепции изучаемого предмета. Стимулируют учебную деятельность дискуссии, способствуя проявлению личного отношения учащихся к проблемам, знакомству с реальными местными экологическими условиями, поиску возможностей их решения.

На этапе теоретического обоснования способов гармонического воздействия общества и природы учитель обращается к рассказу, который позволяет представить научные основы охраны природы в широких и разносторонних связях с учетом факторов глобального, регионального, локального уровней. Познавательная деятельность стимулирует моделирование экологических ситуаций нравственного выбора, которые обобщают опыт принятия решений, формируют ценностные ориентации, развивают интересы и потребности школьников. Активизируется потребность в выражении эстетических чувств и переживаний творческими средствами (рисунок, рассказ, стихи и т.п.). Искусство позволяет компенсировать преобладающее число логических элементов познания. Свойственный искусству синтетический подход к действительности, эмоциональность особенно важны для развития мотивов изучения и охраны природы.

Средством психологической подготовки школьников к реальным экологическим ситуациям выступают ролевые игры.

Ряд методов имеет универсальное значение. Количественный эксперимент (опыты по измерению величин, параметров, констант, характеризующих экологические явления; экспериментальное изучение экологической техники, технологии; опыты, иллюстрирующие количественное выражение экологических закономерностей и т.п.) позволяет успешно формировать структурные элементы экологического знания и отношение к ним как к лично значимым.

Реализация задач экологического воспитания требует пересмотра форм и методов обучения. Большинство учителей, работающих в начальных классах, отдаёт предпочтение методам, формам и методическим приемам обучения, рассмотренным Н.А. Фроловой и Л.С. Квасцовой:

- стимулирование учащихся к постоянному пополнению знаний об окружающей среде, для чего используются на уроках сюжетно-ролевые игры, беседы, доклады учащихся, викторины;
- развитие творческого мышления, умения предвидеть возможные последствия природообразующей деятельности человека, для чего привлекаются методы, обеспечивающие формирование интеллектуальных умений: анализ, синтез, сравнение,



установление причинно-следственных связей, опыт, лабораторная работа, беседа, наблюдение – традиционные методы;

- формирование исследовательских навыков, умений, способностей принимать экологически целесообразные решения и самостоятельно приобретать новые знания – проблемный подход к процессу обучения;
- вовлечение учащихся в практическую деятельность по решению проблем окружающей среды местного значения (выявление редких и исчезающих видов, организация экологической тропы, защита природы – восстановление леса, пропаганда экологических знаний: лекции, беседы, плакаты).

Проблемой экологического воспитания младших школьников с интеллектуальной недостаточностью занимались такие ученые, педагоги как Сластенин Ц.А., Алексеев СВ., Симонова Л.В., Бабанова Т.А., Барышева Ю.А., Калинина Е.М., Зыкова Т.С., Хотеева Э.Н., Крысько В.Г., Варенова Т.В., Серединская О.Х., Баряева Л.Б., Гаврилушкина О.П., Саморукова Г.П. и др.

Под экологическим воспитанием учащихся вспомогательной школы следует понимать непрерывный процесс обучения, воспитания и коррекции школьника направленный на формирование его экологической культуры, которая будет проявляться в эмоционально положительном отношении к природе, к окружающему миру, ответственном отношении к своему здоровью и состоянию окружающей среды (начиная с бытовой), в соблюдении определенных норм поведения, в системе ценностных ориентации.

Основными целями экологического воспитания Серединская О.Х. выделяет:

- 1) овладение системными знаниями о единстве природы, о взаимодействии человека и природы;
- 2) знакомство с экологическими проблемами и способами их решения;
- 3) формирование ответственного отношения к окружающей природной среде и здоровью человека на основе воспитания экологического сознания, мышления и экологически грамотного поведения;
- 4) формирование умений и навыков разнообразной деятельности в природе и становление экологически ориентированного взаимодействия с природой;
- 5) знание способов разрешения экологических проблем, возникших в процессе повседневного быта;
- 6) накопление детьми с интеллектуальной недостаточностью эмоционально позитивного опыта общения с природой;
- 7) развитие познавательного интереса к миру природы.

### **Литература**

1. Бровкина, Е.Т. Ознакомление с окружающим миром. Природоведение: Методика преподавания в начальной школе: уч. пособие для студентов сред. и высш. пед. уч. заведений / Е.Т. Бровкина, Т.А. Козлова, В.А. Герасимов. – М.: Академия, 2000. – 224 с.
2. Хрестоматия для внеклассного чтения по курсу «Человек и мир» / [авт.-сост. В.М. Вдовиченко]. – Минск: Юнипресс, 2004. – 639 с.
3. Ляшчынская, Т.Л. Вывучэнне прадмета «Чалавек і свет» у першым класе дапаможнай школы: Парады да настаўніка / Т.Л. Ляшчынская. – Минск: НМЦэнтр, 1998. – 24 с.

## Тема 5

### ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД МАТЕРИАЛОМ САНИТАРНОГО И АНАТОМОФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ РАЗДЕЛА «ЧЕЛОВЕК И ЗДОРОВЬЕ»

*Последовательность формирования понимания о частях тела и их функциях учащимися с интеллектуальной недостаточностью. Предпосылки и этапы формирования элементарных представлений о строении тела человека. Приемы и методы работы по формированию представлений о строении тела. Особенности работы по формированию культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания. Формирование практических умений по охране своего здоровья, воспитание навыков личной гигиены. Особенности организации практических работ.*

Простейшая предметно-манипулятивная практическая деятельность является наиболее легко осваиваемой детьми дошкольного возраста. Именно эта деятельность, как правило, обеспечивает переживание успеха и обладает наибольшей побудительной силой для ребенка. Однако у детей с интеллектуальной недостаточностью даже она вызывает серьезные затруднения, и элементы самообслуживания, принятия пищи далеко не всегда осуществляются ими должным образом.

Препятствием в овладении ребенком простейшими жизненно необходимыми умениями и навыками самообслуживания являются существенные отклонения в развитии моторики у детей с интеллектуальной недостаточностью уже в младенческом возрасте. Они гораздо позднее своих сверстников начинают тянуться к висящей перед ними игрушке, сидеть, стоять, передвигаться в пространстве. Замедленное развитие двигательной сферы существенно снижает возможности ребенка в ознакомлении с окружающим его предметным миром. Движения детей с интеллектуальной недостаточностью неловки, плохо координированы, чрезмерно замедленны или, напротив, импульсивны. Ребенок, вышедший из младенчества, долго не умеет пользоваться чашкой и ложкой. Он разливает их содержимое, не успев донести до рта, пачкая стол и свою одежду.

В дошкольном возрасте многие дети с интеллектуальной недостаточностью, с которыми специально не проводилась длительная, целенаправленная работа, не могут самостоятельно одеться и раздеться, правильно сложить свои вещи. Особую сложность представляет для них застегивание и расстегивание пуговиц, а также зашнуровывание ботинок. Эти умения обычно отрабатываются в специальном детском саду с использованием тренажеров.

Элементы трудовой деятельности (прежде всего навыки самообслуживания) у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью начинают формироваться под влиянием требований окружающих. Этот процесс требует значительных усилий со стороны родителей и воспитателей. Поэтому в семье, как правило, идут по линии наименьшего сопротивления: родители сами раздевают, одевают, кормят ребенка. Однако существуют семьи, в которых родители пытаются ставить перед ребенком определенные задачи и добиваются некоторых успехов. Поэтому дошкольники с интеллектуальной недостаточностью имеют разный уровень овладения навыками самообслуживания. Характер умений и навыков таких детей заслуживает более детального рассмотрения. Движения детей, связанные с самообслуживанием, неуверенные, нечеткие, часто замедленные или, наоборот, беспорядочно суетливые, недостаточно целенаправленные. Сильно выражена несогласованность движений обеих рук. В ряде случаев даже у старших дошкольников нет понимания последовательности и логики всех действий, входящих в навык. Например, при умывании дети берут сухое мыло и, не намочив его,

кладут на место, а затем открывают кран. Страдает и характер каждого отдельно взятого действия, входящего в состав навыка. Например, умея пользоваться ложкой, ребенок держит ее, зажав в кулак, набирает неумеренное количество пищи и большую ее часть разливает, не донеся до рта. С точки зрения сформированности элементов трудовой деятельности умственно отсталые дети старшего дошкольного возраста представляют собой еще более неоднородную категорию. Но тот факт, что дети, к которым предъявлялись последовательные требования с учетом их индивидуальных особенностей, овладевают навыками самообслуживания, свидетельствует о достаточной потенциальной возможности развития у них практической деятельности.

При работе над темой «Гигиена тела человека» учащиеся знакомятся со средствами и предметами гигиены, необходимыми для поддержания чистоты тела:

- ✓ ухода за зубами;
- ✓ ухода за одеждой;
- ✓ ухода за обувью.
- ✓ режим питания

Называются личные предметы, которые не следует никому давать (расческа, зубная щетка, носовой платок, лента для волос, шапка и др.). Необходимо сообщить детям основные правила гигиены.

#### **Умывание:**

✓ *рассуждение:* что было бы, если бы человек не умывался; можно посчитать, сколько раз дети умывались вчера и когда нужно мыть руки; провести дидактическую игру «Да! Нет!» (Дети хором отвечают на вопросы: утром руки нужно мыть? Перед едой? После принятия пищи? А после туалета? А после прогулки? Если погуляешь с котом? С собакой? и т. д.),

✓ *вопрос-ответ:* какой водой лучше смывается грязь: горячей, теплой или холодной? (Следует подчеркнуть, что холодная вода закаляет организм, что умываться нужно прохладной водой, а затем тщательно вытереться личным полотенцем). Спросить у детей, как они понимают пословицу: «Чистая вода – для болезни беда».

Говоря об уходе за зубами, учитель предлагает детям взять зеркало, улыбнуться, рассмотреть свои зубы и сообщает, что зубы помогают не только пережевывать пищу, но и украшают человека, особенно, когда человек улыбается; рассказать о причинах болезни зубов (много едят сладкого, жевательные резинки, редко или совсем не чистят зубы, кусают твердые предметы), что вместо молочных скоро вырастут новые зубы – коренные. Зубы чистить нужно тщательно, не менее трех минут: сначала – наружную сторону, внутреннюю сторону и жевательную поверхность (круговыми движениями).

Необходимо актуализировать знания учащихся о правилах ухода за глазами, ушами, ногами, волосами, руками, ногтями, за одеждой, обувью, а также правилах подготовки ко сну: не играть в подвижные шумные игры, проветривать комнату, помыть ноги, почистить зубы, аккуратно постелить постель.

Урок может пройти в форме устного журнала. Первая страничка – «Уход за ногтями». Вторая – «Уход за зубами». Третья – «Уход за одеждой и обувью».

**Особенности коррекционно-воспитательной работы по формированию культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания.** Главное для детей с интеллектуальной недостаточностью – это максимально овладеть навыками самообслуживания, научиться ориентироваться в окружающем мире самостоятельно, насколько это возможно. Поэтому педагогам, родителям и другим специалистам необходимо выбирать наиболее оптимальные условия и формы обучения и воспитания, обеспечивающие оптимальную адаптацию таких детей в социуме.

Воспитание и обучение охватывает специальные педагогические, культурно-гигиенические и индивидуальные общеразвивающие мероприятия, которые направле-

ны на максимально возможное развитие ребенка. Дети требуют индивидуальной работы, специального отношения и ухода. Интеллектуальная недостаточность как правило бывает комбинированной: она характеризуется особыми признаками поведения, отклонениями в двигательной, сенсорной, эмоционально-волевой сферах и часто связана с различными заболеваниями у ребенка.

В классе для детей с интеллектуальной недостаточностью должно проводиться много различных мероприятий, включающих в себя подготовительную, коррекционную и социально-адаптационную работу.

Отношение к занятиям у детей данной категории определяется способностью воспринимать, усваивать, а также воспроизводить полученные знания. Этому может препятствовать:

- отсутствие познавательного интереса,
- стереотипность в усвоении знаний, мешающих воспринимать новый материал,
- затруднения в способности высказаться,
- неспособность понимать задание и неправильное расчленение задания,
- непредсказуемая реакция на ощущения при обучении с использованием ручного труда,
- отсутствие возможности обучения из-за быстрой утомляемости,
- плохая память,
- неспособность к коммуникативному поведению, вследствие ограниченности в высказываниях.

Занятия с детьми с интеллектуальной недостаточностью должны быть построены по индивидуальному плану, исходя из особенностей восприятия и определенных навыков ученика. Только в атмосфере, которая дает детям уверенность и защиту, можно добиться доверия, возможности понимания между детьми и педагогом. На базе тесного эмоционального контакта с ребенком должна быть создана атмосфера переживания событий, которая потом создаст эффект длительного положительного взаимодействия.

Занятия охватывают все педагогические моменты, включающие как фронтальные, так и индивидуальные коррекционные мероприятия. Занятия могут проходить в группе, в здании, вне здания, вне территории. Совместно прорабатываются ситуации приветствия, расставания, завтрака, игры, свободные и запланированные мероприятия. При этом должны быть созданы условия для активного взаимодействия между детьми. Приобретенные навыки должны быть хорошо освоены и закреплены на практике. Ребенок должен выполнить их сначала при поддержке взрослого, а затем самостоятельно.

Продолжительность индивидуального занятия должна зависеть от возможностей каждого конкретного ребенка, так как это помогает сохранить впечатление (информацию), доказать результат, применить навыки и умения на практике.

Для закрепления необходимы упражнения, которые по форме и содержанию выполняются довольно длительное время. Они необходимы, чтобы сформировать и развить реакцию и способности, выработать основные действия и навыки.

При планировании занятий необходимо учитывать те условия, в которых находится ребенок дома и в группе, а также результаты диагностики ребенка. Диагностические карты должны быть составлены с учетом возраста ребенка и особенностей его развития. Рассмотрев эти условия и результаты обследования, следует установить, потенциальные возможности, как отдельного ребенка, так и группы в целом, способность к занятиям, уровень актуального развития отклонения в эмоционально-волевой сфере.

Наблюдения за детьми должны проходить как в данной, так и в произвольной ситуации. Только предусмотрев все эти аспекты, можно начинать осуществлять проведение занятий в развивающей форме. Необходимо учитывать и различные способности, возможности ребенка, готовность организма к нагрузкам, восприятие ребенком занятий.

Все мероприятия *коррекционно-развивающего процесса* базируются на развитии личности ребенка в целом, а не на тренировке отдельных функций. Этот аспект необходимо учитывать в практической работе. Формирование и развитие основных навыков и умений ведется по следующим направлениям:

- моторика (развитие ощущений собственного тела и нормализация тактильной чувствительности лежат в основе моторных навыков и рассматриваются как условия развития познавательных и социальных задатков ребенка). Дети с недоразвитием и несформированностью моторных навыков испытывают большой дефицит внешних раздражителей, который они не способны самостоятельно восполнить. Поэтому педагог должен быть готов к длительной и кропотливой работе

- восприятие (развитие способности ребенка воспринимать и интегрировать раздражители, обогащая собственные знания, опыт и обеспечивая тем самым свою защищенность)

- самообслуживание (навыки самообслуживания имеют большое значение для развития самостоятельности и независимости ребенка от ситуации)

- ориентация в окружающем мире (познакомить ребенка с окружающим миром в полном объеме и научить способности ориентироваться в нем, правильно воспринимать людей, уметь различать, узнавать ситуации и предметы)

- социальные отношения (помочь детям, используя специальные педагогические приемы, установить и поддержать контакты с окружающими людьми, находить общий язык с ними)

- трудовая деятельность (дети с интеллектуальной недостаточностью не всегда имеют возможность чем-либо заниматься. Основными целями этого направления является попытка побудить ребят к трудовой деятельности, развить и скоординировать основные двигательные навыки ребенка и на их основе выработать специальные производственные навыки, научить ребенка откладывать свои сиюминутные желания и доводить начатое дело до конца). Для того, чтобы обучить ребенка тому или иному приему работы, педагог должен тщательно контролировать выполнение каждого задания. На начальном этапе задания должны быть очень легкими. Когда ребенок освоит один прием, педагог может показать ему новый. Педагог должен внимательно следить за тем, чтобы задания не отпугивали ребенка, а основательная работа укрепляла уверенность ребенка в себе, развивала готовность заниматься трудовой деятельностью.

Установлено, что у детей вспомогательной школы имеются значительные потенциальные возможности, реализация которых при соответствующих условиях обеспечивает их психомоторное продвижение. Под влиянием специально организованных занятий у первоклассников с нарушениями интеллекта наблюдается высокая степень упражняемости двигательного анализатора.

Итак, задачи социально-личностного развития ребенка с интеллектуальной недостаточностью выполнимы лишь в случае, если для этого создаются необходимые условия. К числу этих задач относится, в частности, формирование необходимых для жизни навыков самообслуживания, умения решать конкретные трудовые поручения, самостоятельно создавать несложные поделки из разнообразных материалов.

Работа заключается в привитии детям и усвоении ими элементарных правил поведения среди взрослых и сверстников и формировании жизненно необходимых навыков самообслуживания и культурно-гигиенических навыков.

Помимо самообслуживающего труда, школьников приобщают к более сложным видам трудовой деятельности: хозяйственно-бытовому труду, сильному труду в природе. Одновременно у детей формируют потребность в самостоятельном создании различных поделок в ходе ручного труда. Это дает возможность ребенку ощутить свои возможности, почувствовать собственные достижения и гордиться ими. Кроме того, у

детей с интеллектуальными проблемами формируется отношение к сверстнику как к партнеру, возникает способность учитывать «программу партнера», происходит развитие коммуникативных умений.

Овладевая первоначальными трудовыми навыками, ребенок приобретает не только опыт предметно-орудийных действий, осваивает конкретные операции, но и существенно обогащает собственный морально-этический опыт. У него возникают самые первые реальные мотивы поведения. Поначалу они в значительной мере ориентированы на самого себя («делаю для себя»). В дальнейшем он стремится к тому, чтобы «доставить удовольствие» и заслужить похвалу других - взрослых и сверстников.

На последнем этапе обучения большое значение приобретает развитие собственных трудовых умений детей, которые проявляются в установке на участие в труде взрослых и оказание им посильной помощи, в желании создавать самостоятельные поделки, атрибуты, приобщиться к разнообразным видам ручного труда, включая вязание, плетение, поделки из бумаги, природных материалов, кожи и т. д.

Важно, чтобы у детей возникло стремление поддерживать порядок в своем доме, по возможности улучшать за счет собственных трудовых усилий обстановку в игровой комнате, в раздевалке и других помещениях.

Необходимо, чтобы дети старшей и подготовительной групп проявляли заботу о младших и тех, кто в ней нуждается. Помимо труда на личное благо у детей должно возникнуть стремление работать и для других - приятелей, сверстников, родных и т. д. Участие в посильном труде должно существенно преобразовать личностный облик ребенка с интеллектуальной недостаточностью, сформировав у него уверенность в собственных силах и избавив от чувства отгороженности от среды нормально развивающихся сверстников.

Произведем анализ специальной коррекционной программы по трудовому воспитанию детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта по этапам обучения.

Трудовое воспитание детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью на первом этапе обучения предполагает формирование навыков самообслуживания, культурно-гигиенических навыков, выполнения элементарных трудовых поручений с помощью взрослого. Воспитание ребенка с интеллектуальной недостаточностью происходит и так называемой «бытовой» деятельности: в сменяющихся процессах умывания, кормления, одевания и раздевания. Для ее организации создаются условия, которые позволяют успешно формировать культурно-гигиенические навыки и навыки самообслуживания. Вся обстановка для выполнения бытовых процессов должна быть приспособлена к росту детей и индивидуальным особенностям их физического развития. Все предметы для формирования навыков самообслуживания, культурно-гигиенических навыков (предметы гигиены, одежда, посуда и т. п.), оборудование для элементарных трудовых действий (клеенка, фартучки, тряпочки и т. п.) располагаются в определенных для этого местах хранения, что позволяет детям достаточно быстро запомнить их местонахождение. Этому могут способствовать также специальные символы (картинки, пиктограммы), с которыми дети многократно знакомятся в различных бытовых и игровых ситуациях. Участие ребенка во всех процессах должно сопровождаться положительными эмоциями, игровыми действиями, стимулирующими интерес к формированию культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания. Важным является наличие предметов, необходимых для выполнения соответствующих действий, в различных помещениях дошкольного учреждения. Их перечень и места расположения тщательно продумываются с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка. Обязательно наличие туалетов рядом с помещениями, где проводятся

игры и занятия с детьми, - физкультурный зал, специальные комнаты для игр с песком и водой, комнаты релаксации, различные кабинеты и т. п.

Важно, чтобы вода для умывания была теплой, а краны расположены на таком уровне, чтобы вода не затекала в рукава; мыло – такого размера, чтобы ребенок с нарушениями моторного развития мог его удержать в руках; посуда – привлекательной для еды, а предметы сервировки – современными, эстетичными, легко моющимися. В процессе формирования навыков самообслуживания необходимо использовать разнообразные гигиенические средства – специальные щеточки для рук, твердое мыло, жидкое мыло в удобной упаковке со специальным дозатором. Для детей, имеющих ярко выраженные психомоторные нарушения, могут быть использованы специальные приспособления, способствующие выполнению данных навыков с минимальной помощью взрослых.

Формирование первоначальных культурно-гигиенических навыков и привычек к самообслуживанию в рамках данного раздела происходит не изолированно, а в тесной связи с другими направлениями коррекционно-воспитательной работы. Процессу формирования данных навыков могут предшествовать игры с бытовыми предметами-орудиями. Для формирования этих навыков используются также образные игрушки. Для игр, направленных на формирование навыков самообслуживания и культурно-гигиенических навыков, взрослые создают разнообразные ситуации. Одни и те же образные игрушки могут использоваться в различных играх, в частности и в играх, формирующих навыки самообслуживания и культурно-гигиенические навыки, то есть в сюжетно-дидактических играх. При их развертывании и обучении им следует использовать в быту различные игрушки-аналоги: набор для уборки помещений, пылесос, кухонный комбайн, миксер и т. п. Уточняя назначение этих предметов в ходе игр, ребенок с интеллектуальной недостаточностью открывает для себя привлекательную область современных бытовых приборов, начинает постигать правила их применения и целесообразного использования. Это, в свою очередь, будет способствовать более легкому овладению «полезными приборами» в реальной бытовой практике. Все режимные моменты планируются на основе постепенного включения детей в процесс формирования культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания. На первом этапе обучения формирование данных навыков осуществляется с подгруппами детей (3-4 ребенка) и индивидуально. В процессе формирования культурно-гигиенических навыков, навыков самообслуживания и обучения выполнению элементарных трудовых поручений принимают участие все педагоги. На этом этапе обязанности различных специалистов, работающих с группой, четко не дифференцируются. Ведущая роль принадлежит здесь воспитателям и их помощникам. Однако и учитель-дефектолог, и логопед, и психолог по мере необходимости принимают активное участие в формировании у детей этих навыков. При формировании навыков самообслуживания используются естественные бытовые ситуации, в процессе которых педагоги решают общеразвивающие и коррекционные задачи (педагогические ситуации), различные игры и игровые упражнения.

Трудовое воспитание на втором этапе включает формирование навыков самообслуживания и культурно-гигиенических навыков, а также обучение новым, более сложным видам труда. К ним относятся хозяйственно-бытовой труд, труд в природе и ручной труд. Обучение различным видам труда детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью проводится воспитателями. Обучение хозяйственно-бытовому и ручному труду ведется в процессе занятий по подгруппам численностью 5–6 человек 2 раза в неделю. Кроме того, дети вовлекаются в посильный повседневный самообслуживающий и хозяйственно-бытовой труд. Активное участие в процессе за-

крепления культурно-гигиенических навыков принимают и другие специалисты, работающие с детьми, а также родители в процессе ежедневного общения с ними.

Трудовое воспитание на третьем этапе направлено на совершенствование навыков самообслуживания и культурно-гигиенических навыков, а также на овладение хозяйственно-бытовым трудом, трудом в природе и ручным трудом. Коррекционная работа по трудовому воспитанию на третьем этапе осуществляется при подготовке и в ходе различных занятий, на специальных занятиях по данному разделу, а также в процессе индивидуальной работы. Обучение различным видам труда детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью проводится воспитателями. Педагоги активно вовлекают детей в посильный повседневный самообслуживающий и хозяйственно-бытовой труд. Обучение хозяйственно-бытовому и ручному труду ведется, как и на предыдущих этапах, по подгруппам.

### Литература

1. Бровкина, Е.Т. Ознакомление с окружающим миром. Природоведение: Методика преподавания в начальной школе: уч. пособие для студентов сред. и высш. пед. уч. заведений / Е.Т. Бровкина, Т.А. Козлова, В.А. Герасимов. – М.: Академия, 2000. – 224 с.
2. Хрестоматия для внеклассного чтения по курсу «Человек и мир» / [авт.-сост. В.М. Вдовиченко]. – Минск: Юнипресс, 2004. – 639 с.
3. Ляшчынская, Т.Л. Вывучэнне прадмета «Чалавек і свет» у першым класе дапаможнай школы: Парады да настаўніка / Т.Л. Ляшчынская. – Минск: НМЦэнтр, 1998. – 24 с.

### Тема 6

## СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ НА УРОКАХ ПО ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР» В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

*Специфика планирования учебного материала по предмету «Человек и мир» в условиях класса интегрированного обучения и воспитания неполной наполняемости.*

*Организация сотрудничества и взаимодействия учителя-дефектолога и учителя общеобразовательной школы в условиях интегрированного обучения и воспитания.*

Несмотря на большое разнообразие клинических форм, олигофрений свойственны общие признаки психического недоразвития. Во-первых, слабоумие диффузно, «тотально»: страдает не только познавательная деятельность, но и личность в целом. Обнаруживаются признаки недоразвития не только интеллекта и мышления, но и других психических функций (восприятие, память, внимание, речь, моторика, эмоции, воля и т.д.). Во-вторых, наблюдается преимущественное недоразвитие наиболее дифференцированных, онтогенетически молодых функций – мышления и речи при относительной сохранности эволюционно более древних элементарных функций и инстинктов. Больше всего эта особенность выявляется у олигофренов в слабости абстрактного мышления, неспособности к обобщению, к отвлеченным ассоциациям, в преобладании сугубо конкретных связей, не выходящих за пределы привычных представлений. Слабость абстрактного мышления отражают и особенности восприятия, внимания, памяти. Критика снижена, память недоразвита. Выраженность различных психопатологических проявлений при олигофрении прямо зависит от глубины интеллектуального дефекта.



В анамнезе больных олигофренией обычно есть задержка физического и психического развития (статических и локомоторных функций, понимания и воспроизведения речи, интеллекта и личности ребенка). Степень задержки развития также коррелирует с глубиной слабоумия.

Олигофрения нередко сопровождается пороками развития отдельных органов и систем. Эти пороки иногда настолько типичны, что позволяют поставить диагноз еще до проявлений психического недоразвития (например, микроцефалия, болезнь Дауна). Пороки физического развития – различные дисгенезии и дисплазии – чаще наблюдаются при внутриутробном поражении, причем наиболее грубые системные аномалии связаны с более ранними сроками поражения или патологией хромосомного аппарата.

Типичной, «истинной», олигофрении не свойственна сколько-нибудь характерная неврологическая картина, можно отметить лишь разлитую неотчетливую симптоматику. Очаговая резидуальная неврологическая симптоматика наблюдается в случаях осложненной олигофрении.

Поведение, в связи с этим крайне непоследовательно, неожиданно. Оно то отличается пассивностью, то прерывается неожиданными и обычно неуместными поступками, что, безусловно, затрудняет приспособление такого человека к жизни.

Несмотря на то, что такие люди усваивают поведенческие нормы, их ролевые функции в обществе ограничены. Это особенно отчетливо выражено в современном обществе, характеризующемся множеством ролей, что ограничивает способности лиц с легкой умственной отсталостью к адаптации. Несамостоятельность, повышенная внушаемость и склонность к подражанию нередко приводят к тому, что поведение находится в большой зависимости от влечений и аффектов, от непосредственных обстоятельств, в которых умственно отсталый индивид находится.

Социальное и правовое поведение ученика вспомогательной школы определяется качеством воспитательной работы на протяжении всех лет обучения.

***Ведущие дидактические принципы работы с детьми, имеющими тяжелое психофизическое недоразвитие, и их реализация в процессе обучения.*** ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ – принципы дидактики, определяющие содержание, организационные формы и методы учебной работы школы в соответствии с общими целями воспитания и закономерностями процесса обучения. Глубина и точность отражения в Д. п. закономерностей процесса обучения определяется уровнем развития педагогики и смежных с ней наук (психология, физиология высшей нервной деятельности и т.д.).

Учебно-воспитательный процесс опирается на традиционно сложившиеся и возникающие в современных условиях общие положения, которые позволяют реализовать образовательную, развивающую и воспитывающую функции обучения. В педагогике эти общие исходные положения, определяющие деятельность учителя и характер познавательной деятельности учащихся, получили название принципов обучения.

Впервые в истории педагогической мысли Ян Амос Коменский разработал систему принципов обучения и назвал их основоположениями, на которых должен строиться учебный процесс. Рассматривая человека как часть Вселенной, он заметил, что принципы обучения можно вывести из общих законов природы и жизни. Обучение как одна из сторон развития человека подчиняется этим общим законам.

Ж.Ж. Руссо, исходя из идеи природосообразности обучения, говорил о необходимости непосредственных контактов ребенка с природой как принципиальной основе учебного процесса.

И.Г. Песталоцци, вслед за Я.А. Коменским, обосновал принцип наглядности обучения. Если Я.А. Коменский рассматривал наглядные пособия как средство усвоения учебного материала, то И.Г. Песталоцци наглядность обучения преимущественно характеризует как средство развития логического мышления и выводит из этого принципа содержание обучения.

Большой вклад в разработку принципов обучения внес К.Д. Ушинский. Он выделяет следующие дидактические принципы:

- воспитывающего характера обучения;
- систематичности, доступности и посильности обучения;
- прочности знаний;
- сознательности и активности обучения;
- наглядности обучения.

Естественно, что во вспомогательной школе общедидактические принципы обучения общей педагогики реализуются с учетом особенностей всего учебно-воспитательного процесса, и в первую очередь его коррекционной и практической направленности.

*Охарактеризуем основные дидактические принципы вспомогательной школы.*

**Принцип развивающего обучения.** Этот принцип направлен на обеспечение всестороннего развития личности ребенка. В специальной школе такое развитие личности учащегося понимается как развитие потенциальных умственных и физических возможностей ребенка в определенно созданных педагогических условиях.

**Принцип воспитывающего обучения.**

**Принцип систематичности и системности в обучении.** Принцип систематичности охватывает не только организацию учебного процесса, но и его содержание. Иногда его называют принципом последовательности в обучении, понимая под последовательностью расположение материала в соответствии с возрастными возможностями учащихся. На этом принципе построено изучение ряда предметов (например, математики) по концентрикам, когда ученики изучают какую-либо тему или раздел последовательно в нескольких классах (концентрах), при этом каждый последующий концентр представляет учебный материал более широко и глубоко по сравнению с предыдущим (вспомните «зону ближайшего развития»). Для специальной школы это особенно важно, так как она является практически единственным учебным заведением для своих воспитанников.

**Принцип научности в обучении.** Процесс познания окружающего мира сложен, противоречив. Научное познание заключается в том, чтобы перейти от внешнего описания явления, предмета к характеристике их сущности, внутреннего строения.

**Принцип доступности.** Этот принцип тесно связан с предыдущим (принципом научности). Его реализация в специальной школе требует особого внимания, так как неоправданное упрощение научных знаний, ориентированное на особенности интеллектуального развития и познавательной деятельности учащихся, может привести, как уже было сказано выше, к примитивизации процесса обучения. Доступность в усвоении знаний, формировании умений и навыков предполагает учет уровня развития школьников, их личного опыта, тех знаний, умений и навыков, которыми владеет ученик. Естественно, что у умственно отсталого ученика объем знаний об окружающем значительно отличается от объема знаний нормально развивающегося сверстника как в количественном, так и в качественном отношении, поэтому в специальной школе связь содержания новых знаний с имеющимися особенно важна.

**Принцип наглядности обучения.** С накоплением человечеством знаний, появлением книг, развитием производства содержание обучения значительно усложняется. Это содержание, выраженное в знаковой форме (словах), ученикам нужно соотнести с представлением о реальной жизни (в чувственных образах). Без такого соотнесения знание остается мертвым. Особенно это актуально для умственно отсталого ребенка, у которого слабо развито абстрактное мышление. В XVII в. Я.А. Коменский обосновал принцип наглядности как основу успешности всякого обучения. И. Г. Песталоцци превратил наглядность в основное средство обучения. Значительным шагом вперед в разработке этой проблемы являются научные и учебные книги К.Д. Ушинского. Он дал более глубокое психологиче-

ское обоснование принципу наглядности. В современной педагогике под наглядностью понимается организация чувственного познания ученика. Чувственное познание как отражение окружающей действительности в ощущениях, восприятии, представлениях, конкретно-образном мышлении может иметь в развитии ученика самостоятельное значение или быть средством формирования абстракций. Чувственные образы рассматриваются как средство, способствующее усвоению понятий, законов, правил, теории.

Принцип сознательности и активности в обучении. Знания должны быть осознаны учеником, а для этого необходима высокая познавательная активность. В противном случае материал быстро забывается, становится эпизодом в жизни ученика. Этот принцип предполагает формирование у учащихся: сознательного понимания учебного материала; сознательного отношения к учебным занятиям; познавательной активности. Реализация принципа сознательности и активности начинается с постановки познавательных задач и проблемных учебных ситуаций. Зачастую учащиеся не могут усвоить содержание, потому что не воспринимают учебную задачу как проблемную ситуацию, которую нужно разрешить. Они не продумывают задачу, а запоминают со слов учителя, что нужно сделать. Необходимо помочь детям уяснить задачу, а затем определить исходные данные, которые обеспечивают поиск решения.

Принцип прочности усвоения знаний. Одна из самых важных задач обучения в специальной школе состоит в том, чтобы определенный программой минимум знаний, умений и навыков был прочно и надолго усвоен учащимися. Более того, этот минимум должен стать в дальнейшем базой, на которой они смогут формировать или углублять профессионально-трудовые умения и навыки, необходимые для успешной социальной реабилитации и адаптации в самостоятельной жизни.

Принцип индивидуализации в обучении. Классно-урочная форма организации учебных занятий предполагает совместную, коллективную учебную деятельность. Групповые формы усвоения материала основаны на общих психолого-педагогических и возрастных особенностях развития детей. Нужно знать общие особенности мышления, внимания, памяти, воли, чувств и других свойств того или иного контингента учащихся, чтобы объяснить новое и быть уверенным, что школьники в состоянии понять и усвоить содержание урока.

Принцип дифференцированного подхода в обучении. В олигофренопедагогике этот принцип реализуется в двух направлениях.

Во-первых, дифференцированный подход к содержанию образования в зависимости от социально-экономических, географических, исторических, этнических и других условий региона. Например, содержание профессионально-трудовой подготовки в Москве, Санкт-Петербурге, в сельской местности, районах Крайнего Севера или Дальнего Востока будет различным. Такой подход, с одной стороны, позволяет лучше использовать индивидуальные особенности и возможности учащихся, а с другой стороны, наиболее адекватно использовать их профессионально-трудовую подготовку в промышленности или сельском хозяйстве.

Во-вторых, разделение класса на несколько групп по способностям и степени обучаемости. Обычно таких групп бывает три: сильная, средняя и слабая. До 60-х годов в специальной школе выделялась еще и четвертая группа, в которой обучались дети, стойко не усваивающие программу специальной школы, несмотря на все виды и объемы индивидуальной помощи. В этом случае вопрос стоял о диагностировании у этого ребенка более глубокой степени умственной отсталости (имбецильности) и переводе его на индивидуальную форму обучения в условиях семьи или помещении в специальное учреждение закрытого типа системы социальной защиты. По действовавшим в этот период инструкциям, определявшим принципы комплектования вспомогательной школы, дети с диагнозом «умственная отсталость в степени имбецильности» считались не-

обучаемыми и не могли находиться во вспомогательной школе. В конце 60-х годов так называемые «имбецильные» классы были расформированы.

Исходя из вышесказанного можно еще раз обозначить основные дидактические принципы вспомогательной школы:

- обучение должно всесторонне развивать личность каждого учащегося – принцип развивающего обучения;
- обучение должно быть воспитывающим – принцип воспитывающего обучения;
- обучение должно быть систематическим и системным – принцип систематичности и системности в обучении;
- все сообщаемые в школе знания должны быть строго научными – принцип научности в обучении;
- обучение строится на основе учета возрастных особенностей детей и доступности для них учебного материала – принцип доступности в обучении;
- в обучении должна широко использоваться наглядность – принцип наглядности в обучении;
- обучение должно основываться на сознательности и активности учащихся – принцип сознательности и активности в обучении;
- обучение должно обеспечивать прочность усвоения знаний, умений и навыков – принцип прочности усвоения;
- обучение обеспечивает индивидуальный подход к ребенку при коллективных формах обучения – принцип индивидуализации в обучении;
- весь учебно-воспитательный процесс во вспомогательной школе строится с учетом психофизических особенностей учащихся, которые еще более индивидуализируют личность ученика. В условиях классно-урочной системы (даже при наполняемости класса в 12–16 человек) индивидуализация обучения с учетом всех индивидуальных особенностей каждого ученика практически невозможна. В этом случае на помощь приходит принцип дифференцированного подхода в обучении, на основе которого выделяются группы учащихся по степени усвоения учебного материала.

Говоря об основных дидактических принципах вспомогательной школы для детей с нарушением интеллектуального развития, необходимо отметить практическую и коррекционную направленность всего учебно-воспитательного процесса.

Учащиеся вспомогательной школы, как правило, имеют соматические нарушения, нарушения моторики, с трудом овладевают сложными целенаправленными движениями, в ряде случаев ослабленное общее здоровье. Все это в известной мере может быть скорректировано путем проведения системы педагогических, лечебно-оздоровительных и санитарно-гигиенических мероприятий. К ним относятся:

- физические упражнения, приспособленные к особенностям физического развития умственно отсталого ребенка;
- включение учащихся в доступный физический труд в быту, в школьных мастерских, в сельском хозяйстве и на производстве;
- организация различного рода лечебных и оздоровительных мероприятий (медикаментозное лечение, физиотерапия, летние оздоровительные лагеря и т. п.);
- неуклонное соблюдение определенного режима жизни ребенка (правильное чередование труда и отдыха; соответствующее питание);
- выполнение санитарно-гигиенических требований в школе и семье.

Ведущая роль во всем учебно-воспитательном процессе вспомогательной школы на протяжении всего периода обучения принадлежит учителю и педагогическому коллективу. В некоторых школах (особенно в старших классах и интернатах) используются некоторые элементы ученического самоуправления (организация дежурств по школе, спальному корпусу, столовой, кухне и т. п.).

***Значение игры для формирования индивидуальности ребенка и становления детского коллектива.*** Игра – один из тех видов детской деятельности, которой используется взрослыми в целях воспитания дошкольников, обучая их различным действиям с предметами, способам и средствам общения. В игре ребенок развивается как личность, у него формируются те стороны психики, от которых в последствии будут зависеть успешность его учебной и трудовой деятельности, его отношения с людьми.

Например, в игре формируется такое качество личности ребенка, как саморегуляция действий с учетом задач количественной деятельности. Важнейшим достижением является приобретение чувства коллективизма. Оно не только характеризует нравственный облик ребенка, но и перестраивает существенным образом его интеллектуальную сферу, так как в коллективной игре происходит взаимодействие различных смыслов, развитие событийного содержания и достижение общей игровой цели.

Доказано, что в игре дети получают первый опыт коллективного мышления. Ученые считают, что детские игры стихийно, но закономерно возникли как отражение трудовой и общественной деятельности взрослых людей. Однако известно, что умение играть возникает не путем автоматического переноса, в игру усвоенного в повседневной жизни.

Нужно приобщать детей к игре. И от того, какое содержание будет вкладываться взрослым в предлагаемые детям игры, зависит успех передачи обществом своей культуры подрастающему поколению.

Следует подчеркнуть, что плодотворное освоение общественного опыта происходит лишь при условии собственной активности ребенка в процессе его деятельности. Оказывается, если воспитатель не учитывает активный характер приобретения опыта, самые совершенные на первый взгляд методические приемы обучения игре и управления игрой не достигают своей практической цели.

Задачи всестороннего воспитания в игре успешно реализуются лишь при условии сформированности психологической основы игровой деятельности в каждом возрастном периоде. Это обусловлено тем, что развитие игры связаны существенные прогрессивные преобразования в психике ребенка, и, прежде всего в его интеллектуальной сфере, является фундаментом для развития всех других сторон детской личности.

*Умственное воспитание детей в игре.*

В игре происходит формирование восприятия, мышления, памяти, речи – тех фундаментальных психических процессов, без достаточного развития которых нельзя говорить о воспитании гармоничной личности.

Уровень развития мышления ребенка определяет характер его деятельности, интеллектуальный уровень ее осуществления.

Воспитатель должен помнить, что любая деятельность детей направлена на решение определенной задачи. Основная задача имеет множество промежуточных, решение которых позволит преобразовать условия и тем самым облегчить достижения поставленной цели. Практические задачи, которые должен решить ребенок, отличаются от учебных. Содержание игровых задач продиктовано самой жизнью, окружением ребенка, его опытом, знаниями.

Ребенок приобретает опыт в собственной деятельности, многое узнает от воспитателей, родителей. Разнообразные знания, впечатления обогащают его духовный мир, и все это находит отражение в игре.

Решение игровых задач с помощью предметных действий приобретает форму применения все более обобщенных игровых способов познания действительности. Ребенок поит куклу из чашки, затем заменяет ее кубиком и после просто подносит руку ко рту куклы. Это означает, что игровые задачи ребенок решает на более высоком интеллектуальном уровне.

Бывает в практике и так, воспитатель, не понимая значения обобщенных игровых действий мышления детей, требует от них действий коллективных максимально сходных с практическими.

Во-первых, если все, что происходит с ребенком в повседневной жизни, перенести в игру, то она попросту исчезнет, ибо исчезнет ее главная особенность – воображаемая ситуация.

Во-вторых, игра, отображая хорошо знакомую, но мало обобщенную жизненную ситуацию, невольно заходит в тупик. Вместе с тем известно, что в повседневной жизни дети получают не только четкие, конкретные знания, но и не ясные, гипотетические. Например, ребенок знает кто такой моряк, но ему не понятно, чем он занимается. Чтобы уточнить свои представления, в ходе игры он задает вопросы и получив ответ, приобретает вполне ясные знания, однако новая информация вызывает новые вопросы. Так происходит непрерывный ход познания. Он совершается в практической деятельности и в игре. Игра представляет собой особую форму познания окружающей действительности. Специфика игровых задач состоит в том, что в них цель представлена в мнимой, воображаемой форме, отличающейся от практической цели неопределенностью ожидаемого результата и необязательностью его достижения.

Очень важным моментом является установление преемственности содержания вне игрового опыта и игры. Речь идет не о копировании в игре реальных предметных действий, а об их осмыслении и переносе в игру. Более обобщенное игровое действие переводит саму игру на качественно новую интеллектуальную основу.

Особенно показательно замещение игрового действия словом. Мотивом игры становится не действие с предметами, а общение детей друг с другом, в котором отражены взаимодействия и взаимоотношения людей.

Когда необходимый уровень мышления сформирован, ребенок в состоянии заместить собой образ другого человека - взять на себя роль и действовать в соответствии с ее содержанием.

#### *Формирование нравственных отношений в игре*

Воспитательные возможности игры наиболее полно реализуются при умелом педагогическом руководстве, которое обеспечивает необходимый уровень развития игровой деятельности.

Так постепенно в игре идет освоение детьми нравственных норм, растет ответственность за выполнение действий. Психолог Д. Б. Эльконин выделил 3 стадии этого процесса.

1. Ребенок сосредоточен на познании свойств и качеств предметов, возможности действия с ними. Удовлетворив свой интерес к предметам, ребенок начинает проявлять внимание к действиям других детей, играющих рядом. Таким образом, на этом этапе закладывается основа для дальнейшего развития детских отношений.

2. Интерес детей перемещается в сферу взаимоотношений взрослых.

Педагог, руководя игрой, нацеливает детей на освоение нравственных норм, служащих основой гуманных человеческих отношений.

3. Предметные действия, даже самые привлекательные, ребенок подчиняет главной игровой цели, определяемой игровой ролью. Центром внимания становится другой человек. Игровые действия выполняются в ситуации использования их результата на благо других людей, т.е. деятельность дошкольников приобретает общественную направленность. Основным путем обогащения игры нравственным содержанием лежит через ознакомление детей с явлениями общественной жизни и воспитания положительных отношений к ним.

Обеспечить усвоение норм, регулирующих нравственные отношения, одновременно сохранить творческий, самостоятельный характер игры, возможно лишь при правильном педагогическом руководстве.

С помощью игровых обращений можно активизировать формируемые у детей нравственные отношения и пополнить развиваемый сюжет многочисленными эпизода-

ми. Педагог легко достигает требуемой цели, если вступает с детьми в ролевые отношения. Советы, предложения, вопросы, напоминания взрослого должны адресоваться ребенку – исполнителю определенной роли. Педагог руководит игрой, активизируя и совершенствуя нравственный опыт дошкольника. В итоге самостоятельное общение в игре происходит на достаточно высоком моральном уровне и характеризуется длительностью, слаженностью отношений между всеми детьми.

#### *Эмоциональное развитие детей в игре*

Игра дошкольника насыщена самыми разнообразными эмоциями, удивлением, волнением, радостью, восторгом и т. д. Это дает возможность использовать игровую деятельность не только для развития и воспитания личности ребенка, но и для профилактики и коррекции его психических состояний.

На существовании особого, эмоционального плана игры обращали внимание многие советские психологи. Они подчеркивали, что основной смысл игры заключается в многообразных переживаниях, значимых для ребенка, что в процессе игры происходит глубокие преобразования первоначальных, аффективных тенденций и замыслов, сложившихся в его жизненном опыте. Взаимосвязь между игрой и эмоциональным состоянием детей выступает в двух планах, установление и совершенствование игровой деятельности влияет на возникновение и развития эмоций, сформировавшиеся эмоции влияют на развитие игры определенного содержания.

Различный характер переживаний, возникающих по ходу игры, позволяет выделить два типа эмоционального поведения детей раннего возраста.

У эмоционально активных ярко выражен интерес к игре в целом и к действиям с одним или несколькими предметами. Они играют в течение длительного времени. Совершают с игрушками большое количество действий, многие из которых завершаются непосредственными, ярко выраженными реакциями: смехом, удивлением, восторгом и т. д.

У эмоционально пассивных детей игра носит характер беглого, поверхностного ознакомления с игрушками. Общее время их деятельности непродолжительно. Эмоциональные проявления крайне бедны. Не наблюдается ярко выраженной радости или удивления.

Развитие эмоций, возникающих в ходе действий с персонажами важно для развития игры, и для воспитания у него нравственных качеств личности.

Необходимым условием возникновения полноценной игры является развертывание в ней социального содержания-содержания общения, взаимодействия и взаимоотношений между персонажами. Наблюдение за игрой дает возможность определить, как складываются отношения со сверстниками. Диапазон эмоций, адресованных партнеру по игре, может быть чрезвычайно широким: от полного безразличия и игнорирования до заинтересованности и поддержки эмоциональных контактов, содержательного общения, взаимных действий. Эмоциональные проявления, возникающие в конкретной игровой ситуации, способны закрепляться и обобщаться, воспитатель должен так организовать игру, чтобы препятствовать возникновению и развитию отрицательных эмоций, проявлению невнимания, агрессивности.

Особенно следует подчеркнуть, что уровень эмоциональной ориентации ребенка на сверстника, характер эмоциональной отзывчивости обнаруживает тесную связь с уровнем развития игры. Отрицательные эмоции процветают чаще всего тогда, когда дети не умеют организовать и развернуть игру.

Однако большей эффективности можно достичь при участии самого воспитателя в игре. Взяв на себя роль, взрослый косвенно управляет игрой, выводя детей из конфликтной ситуации и предупреждая их. Это особенно удается в тех случаях, если воспитатель хорошо знает жизненные ситуации и игровые интересы детей и деликатно, ненавязчиво использует свои знания для поддержания положительного отношения к игре и партнерам. Определив значение детской игры для всестороннего развития личности ребенка, необходимо рассмотреть и те различные исторические подходы к изучению игровой деятельности ребенка, которые представлены в имеющейся литературе.

## Значение игры для младших школьников

*Игра для младших школьников – это способ научиться тому, чему их никто не сможет научить, способ исследования и ориентации в реальном мире. В игре рождается плодотворное соревнование, подчинённое социально значимой идее – успешности общего действия и достижения поставленной цели. Таким образом, в ходе игры воспитывается личная ответственность за порученное дело.*

В младшем школьном возрасте закрепляются и развиваются далее те основные человеческие характеристики познавательных процессов (внимание, память, воображение, мышление, восприятие и речь), необходимость которых связана с поступлением в школу. Из «натуральных», согласно Л. С. Выготскому, эти процессы к концу младшего школьного возраста должны стать «культурными», т. е. превратиться в высшие психические функции, связанные с речью, произвольные и опосредствованные. Этому способствуют основные виды деятельности, которыми большей частью занят ребенок данного возраста в школе и дома: учение, общение, игра и труд. Успешное развитие игровой деятельности в значительной степени зависит от правильной организации обучения игре. Прежде всего важно, чтобы:

- педагогический коллектив специального учреждения осознавал, что игровая деятельность является важнейшим звеном всего коррекционно-воспитательного процесса;
- игры проводятся во всех режимных моментах, а также в свободной деятельности детей;
- развитию игровой деятельности способствует систематическая организация наблюдений в природе, на экскурсиях, в семье, создание живого уголка, изготовление атрибутов.

Для ребенка самая большая радость в игре – это удовлетворение естественной потребности в общении, эмоционального контакта с другими детьми и взрослыми, возможность проявления своих чувств. Обстановка доброжелательности, доверия, взаимопомощи, – все это является постоянно действующим стимулом и главной ценностью игры для детей с интеллектуальной недостаточностью. При работе с такими детьми все внимание должно быть направлено на выявление их потенциальных возможностей.

### **Особенности организации сюжетно-ролевой игры на уроках «Человек и мир»**

#### *Коллективное сотрудничество*

В коллективной подвижной игре участники все время взаимодействуют друг с другом. Коллективные действия играющих – один из характерных моментов игры, весьма ценный для воспитательного воздействия на детей.

#### *Активность и самостоятельность играющих*

Объясняя игру, устанавливая правила и условия игры, преподаватель несколько подготавливает участника к активности и побуждает его к самостоятельным действиям.



В ходе игры условия постоянно изменяются. Это заставляет каждого играющего оценивать зачастую очень быстро свое положение в игре и решать различные тактические задачи.

*Непрерывно меняющиеся условия действий*

Характерная особенность игр на уроке по предмету «Человек и мир» состоит в том, что деятельность играющих происходит не в спокойной обстановке, а с непрерывной сменой условий. Вступая в игру, каждый участник лишь предварительно ориентируется в предстоящей игровой деятельности.

*Переживания играющих*

Чувства, переживания сильно влияют на играющих, повышают их активность в игре и воздействуют на поведение играющих. Удовлетворение от преодоления препятствия влечет за собой еще большее желание одолевать предстоящие трудности.

**На уроках по предмету «Человек и мир» можно использовать следующие игры:**

1) экологические игры («Подбери клюв», «Семена», «Ноев ковчег»)

*Соревновательные экологические игры стимулируют активность их участников в приобретении и демонстрации экологических знаний, умений и навыков. К ним относятся КВН, экологическая викторина, «Поле чудес» и др.*

2) дидактические игры («Поезда», «Где живет», «Что ест», «Ждем гостей» и т.д.)

3) игры-путешествия

*Игры-путешествия имеют сюжет и роли. Сюжет надо продумать таким образом, чтобы дети посетили новые места, познакомились с неизвестными для них субъектами и объектами в качестве путешественников, экскурсантов, туристов, посетителей. Учитель, взяв на себя роль экскурсовода, показывает и рассказывает все интересное, ради чего они и отправились в путь. Так, в ходе игры «Старичок-лесовичок», путешествуя по лесу, дети вместе с ним совершают прогулку по этажам и ярусам леса.*

4) сюжетно-ролевые игры («Магазин», «Парикмахерская», «Больница»)

*Основное значение сюжетно-ролевой игры состоит в том, что у ребенка развиваются потребность в преобразовании окружающей действительности, способность к созданию нового. Он соединяет в сюжете игры реальные и вымышленные явления, наделяет новыми свойствами и функциями знакомые предметы. Взяв какую-то роль, ребенок не просто примеряет к себе профессию и особенности чужой личности: он входит в нее, вживаясь, проникая в ее чувства и настроения, обогащая и углубляя тем самым собственную личность.*

*Отличительной особенностью сюжетно-ролевой игры является то, что ее создают сами дети, а их игровая деятельность носит ярко выраженный самостоятельный и творческий характер.*

*Одной из характерных черт сюжетно-ролевой игры, является самостоятельный характер деятельности детей. Игра – продукт, который создают сами дети. Самостоятельно выбирают тему, время, место, линию ее развития, решают, как станут раскрывать роли и тому подобное. Каждый ребенок свободен в выборе средств воплощения образа. Используя воображение и фантазию, ребенок реализует свой замысел, это позволяет ему самостоятельно включаться в те сферы человеческой деятельности, которые в реальной жизни еще долго будут ему недоступны. Объединяясь в сюжетно-ролевой игре, дети по своей воле выбирают партнеров, сами устанавливают игровые правила, следуют за их выполнением, регулируют взаимоотношения.*

*Творческий характер сюжетно-ролевой игры определяется наличием в ней замысла, реализация которого связана с активной работой воображения, с развитием у ребенка способности отображать свои впечатления об окружающем мире.*

*Как всякая творческая деятельность, сюжетно-ролевая игра эмоционально насыщена и доставляет каждому ребенку радость и удовольствие уже самим своим процессом.*

5) игры-моделирования и др.

**Структура сюжетно-ролевой игры.** Сюжетно-ролевая игра имеет свою специфическую структуру. Эта структура включает в себя следующие компоненты:

- сюжет,
- роль,
- содержание.

Сюжет – главный компонент сюжетно-ролевой игры, без него нет самой сюжетно-ролевой игры. Д.Б.Эльконин дал следующее определение сюжета: «Под сюжетом следует понимать ту сферу действительности, которую дети отражают в своих играх».

Сюжеты игр отражают конкретные условия жизни ребенка. Они изменяются в зависимости от этих конкретных условий, вместе с расширением кругозора ребенка и знакомством с окружающим. При этом его игровые действия – одно из основных средств реализации сюжета.

Развитие сюжетов идет от бытовых игр к играм с производственным сюжетом и, наконец, к играм с сюжетами общественно-политическими.

Содержание сюжетно-ролевой игры – это то, что воспроизводится ребенком в качестве главного в человеческих отношениях.

В содержании игры выражено более или менее глубокое проникновение ребенка в отношения и деятельности людей. Оно может отражать лишь внешнюю сторону поведения человека – только то, с чем и как действует человек, или отношения человека к другим людям, или смысл человеческой деятельности.

Содержание игры, отмечает Д. Б. Эльконин, – это то, что воспроизводится ребенком в качестве центрального и характерного момента деятельности и отношений между взрослым в их бытовой, трудовой, общественной деятельности.

Роль – средство реализации сюжетно-ролевой игры.

Для ребенка роль – это его игровая позиция: он отождествляет себя с каким-либо персонажем сюжета и действует в соответствии с представлениями о данном персонаже. Всякая роль содержит свои правила поведения, взятые ребенком из окружающей жизни, заимствованные из отношений в мире взрослых.

Роль, которую берет на себя ребенок в процессе игры, Д. Б. Эльконин называет единицей игры, ее центром. Роль объединяет все стороны игры.

*Психологи выделяют и такие структурные компоненты сюжетно-ролевой игры, как:*

- *правило • игровое действие • партнер по игре*
- *игровые и реальные отношения • воображаемую ситуацию*
- *предметы-заместители*

### **Литература**

1. Бровкина, Е.Т. Ознакомление с окружающим миром. Природоведение: Методика преподавания в начальной школе: уч. пособие для студентов сред. и высш. пед. уч. заведений / Е.Т. Бровкина, Т.А. Козлова, В.А. Герасимов. – М.: Академия, 2000. – 224 с.
2. Хрестоматия для внеклассного чтения по курсу «Человек и мир» / [авт.-сост. В.М. Вдовиченко]. – Минск: Юнипресс, 2004. – 639 с.
3. Ляшчынская, Т.Л. Вывучэнне прадмета «Чалавек і свет» у першым класе дапаможнай школы: Парады да настаўніка / Т.Л. Ляшчынская. – Минск: НМЦэнтр, 1998. – 24 с.

# ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

## ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ

### Модуль 1 ОБЩИЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ

#### *Практическое занятие № 1*

#### **Содержание обучения предмету «Человек и мир» учащихся с интеллектуальной недостаточностью**

##### *Задачи:*

- познакомить с основными формами обучения;
- формировать представления о характеристиках некоторых процессов познавательной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью первоклассников (восприятий, представлений, мышления, памяти и внимания);
- познакомить с основными особенностями познавательной деятельности школьников с интеллектуальной недостаточностью и их учет в процессе организации обучения;
- формировать представления о содержании целевой прогулки;
- способствовать развитию интереса у студентов, создание стимула для всей дальнейшей деятельности.

##### *Вопросы для обсуждения*

1. Цель и задачи учебных программ «Человек и мир» для учащихся с интеллектуальной недостаточностью.
2. Структура, принципы построения программ, общая характеристика компонентов.
3. Предмет «Человек и мир» в структуре учебных планов учреждений образования.
4. Особенности учебных программ по предмету «Человек и мир» для учащихся первого и второго отделения вспомогательной школы.
5. Учебно-методические комплексы по предмету «Человек и мир».

##### *Практические задания для самостоятельной работы*

1. Заполните таблицу

Предмет дисциплины	
Объект дисциплины	
Цель дисциплины	
Задачи дисциплины	

2. Представьте в схематическом виде методы работы по обучению детей с интеллектуальной недостаточностью предмету «Человек и мир».
3. Напишите основные формы преподавания предмета «Человек и мир»
4. Напишите связь Методика преподавания предмета «Человек и мир» с другими науками (перечислите дисциплины).

5. Напишите, что является целью учебной программы «Человек и мир» для учащихся первого отделения вспомогательной школы

Целью предмета «Человек и мир» является...

6. Перечислите задачи входящие в учебную программу 1 отделения по предмету «Человек и мир».

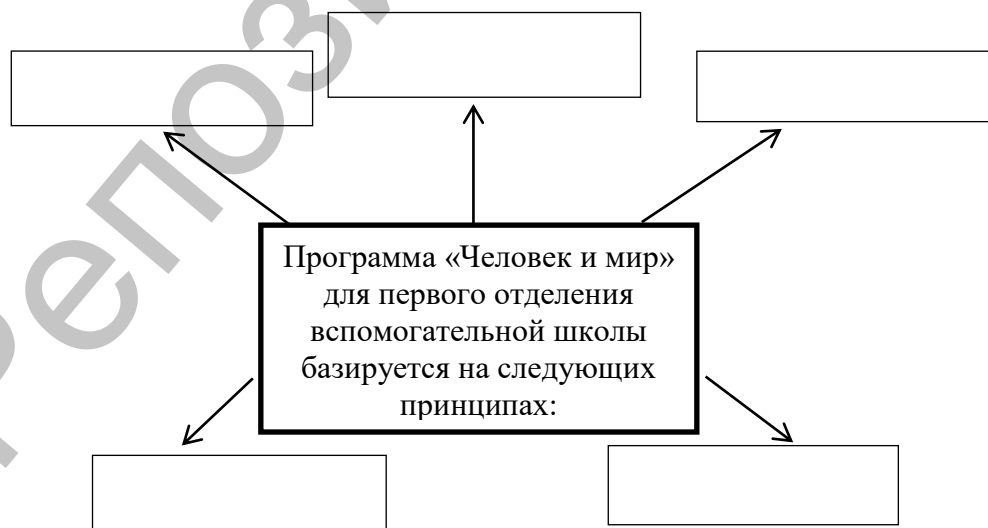
7. Соотнесите разделы к темам по учебной программе 1 отделения, 2 класса.

Запишите в таблицу:

1.	Природа и человек	
2.	Человек и его здоровье	
3.	Человек и общество	

Раздел	Темы
1. ПРИРОДА И ЧЕЛОВЕК	а) Предметы вокруг меня
	б) Части тела человека
	в) Режим дня
	г) Я и люди вокруг
2. ЧЕЛОВЕК И ЕГО ЗДОРОВЬЕ	д) Природа вокруг нас
	е) Личная гигиена
	ж) Мой класс
	з) Моя школа
	и) Животный мир
	к) Моя страна
3. ЧЕЛОВЕК И ОБЩЕСТВО	и) Времена года
	л) Моя семья
	м) Растительный мир
	н) Профилактика заболеваний

8. На каких принципах базируется программа «Человек и мир» для первого отделения вспомогательной школы. Дополните блок-схему.



9. Составьте структуру урока по предмету «Человек и мир» исходя из учебной программы.

10. Напишите цель и задачи к уроку по предмету «Человек и мир» исходя из учебной программы (тема, класс – по выбору студента).

11. Продемонстрируйте отрывок объяснения материала на уроке «Человек и мир» (тема, класс – по выбору студента).

12. Проанализируйте учебную программу 1 отделения вспомогательной школы по предмету «Человек и мир».

### **Рекомендуемая литература**

1. Бровкина, Е.Т. Ознакомление с окружающим миром. Природоведение: Методика преподавания в начальной школе: уч. пособие для студентов сред. и высш. пед. уч. заведений / Е.Т. Бровкина, Т.А. Козлова, В.А. Герасимов. – М.: Академия, 2000. – 224 с.

2. Хрестоматия для внеклассного чтения по курсу «Человек и мир» / [авт.-сост. В.М. Вдовиченко]. – Минск: Юнипресс, 2004. – 639 с.

3. Ляшчынская, Т.Л. Вывучэнне прадмета «Чалавек і свет» у першым класе дапаможнай школы: Парады да настаўніка / Т.Л. Ляшчынская. – Минск: НМЦэнтр, 1998. – 24 с.

### **Практическое занятие № 2**

#### **Особенности урока по предмету «Человек и мир», основные требования к содержанию и структуре урока**

#### *Задачи:*

- познакомить с методами обучения (словесные, наглядные, практические), их сочетание и использование при разработке тем;
- познакомить с планированием учебного материала;
- способствовать развитию интереса у студентов, создание стимула для всей дальнейшей деятельности.

#### **Вопросы для обсуждения**

1. Основные формы, методы и средства обучения предмету, их сочетание при разработке учебного материала.
2. Постановка обучающих, коррекционно-развивающих и воспитательных задач к уроку.
3. Тематическое и поурочное планирование учебного материала.
4. Особенности организации урока по предмету «Человек и мир» для детей с интеллектуальной недостаточностью.
5. Требования к проведению урока «Человек и мир»

#### **Практические задания для самостоятельной работы**

1. Заполните таблицу. Методы работы по обучению детей с интеллектуальной недостаточностью.

СЛОВЕСНЫЕ	
НАГЛЯДНЫЕ	
ПРАКТИЧЕСКИЕ	

2. Обоснуйте необходимость использования сочетания различных методов обучения и организационных форм преподавания предмета «Человек и мир».
3. Раскройте три стадии этапа планирования урока.
  - На первой стадии
  - На второй стадии
  - На третьей стадии
4. Перечислите основные требования к формам работы по предмету «Человек и мир».
5. Охарактеризуйте роль и виды экскурсий в обучении предмету «Человек и мир». Представьте в виде сочинения, эссе.
6. Дайте определение понятию. Социальное взаимодействие – это ...
7. Назовите основные требования к организации коррекционно-образовательного процесса по формированию социального взаимодействия.
8. Соотнесите термины с определениями.

<b>Термины</b>	<b>Определения</b>
1. Познавательная активность	<b>а)</b> характеризуется содержательностью общения, умением и желанием моделировать социальные отношения, активным усвоением различных типов взаимоотношений и норм социального взаимодействия.
2. Творческая активность	<b>б)</b> понимают свойства личности, которые проявляются в стремлении приобрести и использовать знания об объектах окружающего мира, правилах поведения, общения и т.д.
3. Социальная активность	<b>в)</b> подразумевает такое свойство личности, которое проявляется в творческом применении имеющегося опыта, перенос его в новые ситуации, использование новых средств для реализации задуманного.

9. Перечислите 2–3 приема по формированию социального взаимодействия. Напишите, какой из приемов, по вашему мнению, самый эффективный.
10. Подберите 3–4 игры на формирование основ безопасности жизнедеятельности на уроках по предмету «Человек и мир».
11. Соотнесите термины с определениями.

<b>Термины</b>	<b>Определения</b>
1. Гражданская культура	<b>а)</b> это состояние общества с точки зрения соблюдения моральных норм и правил.
2. Общество	<b>б)</b> это смешанная политическая культура. В ее рамках многие граждане могут быть активными в политике, однако многие другие играют более пассивную роль подданных.
3. Нравственно-этическая культура	<b>в)</b> группа людей, обладающих общими интересами, ценностями и целями.
4. Правовая культура	<b>г)</b> общий уровень знаний и объективное отношение общества к праву; совокупность правовых знаний в виде норм, убеждений и установок, создаваемых в процессе жизнедеятельности.

12. Заполните таблицу. Дайте определение компонентам.



13. Перечислите основные, на ваш взгляд, приемы обучения, которые должны использоваться на предмете «Человек и мир».

14. Назовите основные достоинства, из-за которых используются сюжетно-ролевые игры в формировании нравственных и патриотических чувств у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

15. Составьте план-конспект коррекционно-развивающего занятия на тему: «Человек и общество».

#### ***Рекомендуемая литература***

1. Бровкина, Е.Т. Ознакомление с окружающим миром. Природоведение: Методика преподавания в начальной школе: уч. пособие для студентов сред. и высш. пед. уч. заведений / Е.Т. Бровкина, Т.А. Козлова, В.А. Герасимов. – М.: Академия, 2000. – 224 с.

2. Хрестоматия для внеклассного чтения по курсу «Человек и мир» / [авт.-сост. В.М. Вдовиченко]. – Минск: Юнипресс, 2004. – 639 с.

3. Ляшчынская, Т.Л. Вывучэнне прадмета «Чалавек і свет» у першым класе дапаможнай школы: Парады да настаўніка / Т.Л. Ляшчынская. – Минск: НМЦэнтр, 1998. – 24 с.

#### ***Практическое занятие № 3***

#### **Развитие речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках по предмету «Человек и мир»**

##### *Задачи:*

- познакомить с методами обучения (словесные, наглядные, практические), их сочетание и использование при разработке тем;
- познакомить с планированием учебного материала;
- способствовать развитию интереса у студентов, создание стимула для всей дальнейшей деятельности.

### **Вопросы для обсуждения**

1. Возможности предмета «Человек и мир» в развитии речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью.
2. Основные направления развития речи учащихся на материале предмета.
3. Развитие понимания речи.
4. Формирование словарного запаса.
5. Задачи и содержание словарной работы, основные виды усваиваемых словарей.
6. Критерии отбора слов.
7. Приемы обучения диалогической и монологической речи.

### **Практические задания для самостоятельной работы**

1. Дайте определение понятиям.  
Речь –  
Продуктивная речь –  
Диалогическая речь –  
Монологическая речь –  
Фонетическая сторона речи –  
Лексическая сторона речи –  
Грамматический строй речи –  
Связная речь –  
Письменная речь –
2. Представьте в виде схемы фазы речевой деятельности.



3. Перечислите основные направления и приемы развития речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью на материале предмета «Человек и мир».

4. Какие словари усваивают учащиеся на уроках по предмету «Человек и мир»:

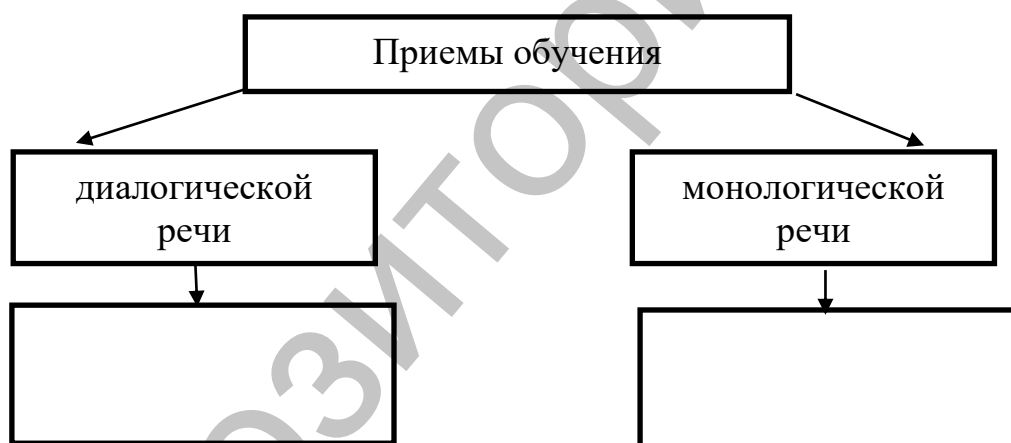
---

5. Какие из перечисленных приемов обучения диалогу используются на уроках по предмету «Человек и мир»:

1. Ответ на простейшие вопросы.
2. Речевое сопровождение предметного действия.
3. Чтение по цепочке.
4. Чтение по ролям.



5. Прием словесных поручений.
  6. Отчет о выполнении задания.
  7. Комментированное выполнение действия.
  8. Индивидуальное и хоровое повторение речевого материала.
  9. Отраженное и сопряженное проговаривание.
6. Какие из перечисленных приемов обучения монологу используются на уроках по предмету «Человек и мир»:
1. Совместное рассказывание (взрослый начинает фразу, ребенок заканчивает).
  2. Предоставление образца рассказа.
  3. Рассказывание по плану.
  4. Коллективное составление рассказа.
  5. Составление рассказа по частям.
  6. Моделирование рассказа с использованием опорных схем.
7. Подберите дидактическую игру по развитию речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках по предмету «Человек и мир».
8. Продемонстрируйте алгоритм работы над загадкой на уроке «Человек и мир».
9. Составьте алгоритм беседы по закреплению учебного материала на уроке «Человек и мир» (тема, класс – по выбору студента).
10. Продемонстрируйте алгоритм разгадывания учебного кроссворда детьми с ОПФР на уроке «Человек и мир».
12. Заполните схему приемы обучения диалогической и монологической речи.



13. Напишите резюме к статье:

*Конюх, О.В., Лазаревич, О.В., Лецинская, Т.Л. Коррекционно-развивающие уроки по учебному предмету «Человек и мир» во вспомогательной школе (второй класс первого отделения) / О.В. Конюх, О.В. Лазаревич, Т.Л. Лецинская // Специальная адукацыя. – 2016. – №2. – С. 34–43.*

#### **Рекомендуемая литература**

1. Бровкина, Е.Т. Ознакомление с окружающим миром. Природоведение: Методика преподавания в начальной школе: уч. пособие для студентов сред. и высш. пед. уч. заведений / Е.Т. Бровкина, Т.А. Козлова, В.А. Герасимов. – М.: Академия, 2000. – 224 с.
2. Хрестоматия для внеклассного чтения по курсу «Человек и мир» / [авт.-сост. В.М. Вдовиченко]. – Минск: Юнипресс, 2004. – 639 с.
3. Ляшчынская, Т.Л. Вывучэнне прадмета «Чалавек і свет» у першым класе дапаможнай школы: Парады да настаўніка / Т.Л. Ляшчынская. – Минск: НМЦэнтр, 1998. – 24 с.

### **Практическое занятие № 3**

#### **Организация самостоятельной и практической деятельности учащихся на уроках по предмету «Человек и мир»**

##### *Задачи:*

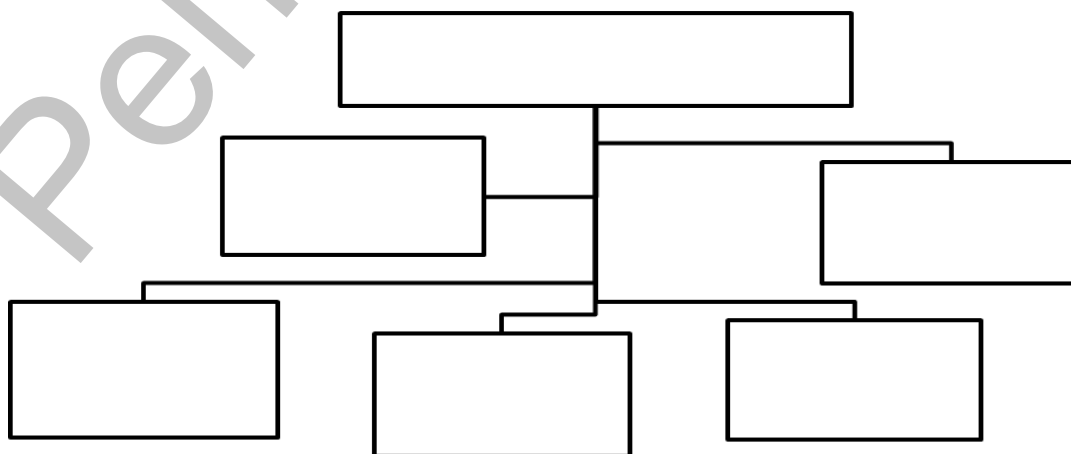
- формировать представления об особенностях организации самостоятельной работы учащихся на разных этапах учебного процесса (при повторении учебного материала, объяснении, закреплении, проверке знаний);
- формировать представления об особенностях организации практической деятельности учащихся;
- способствовать развитию интереса у студентов, создание стимула для всей дальнейшей деятельности.

##### **Вопросы для обсуждения**

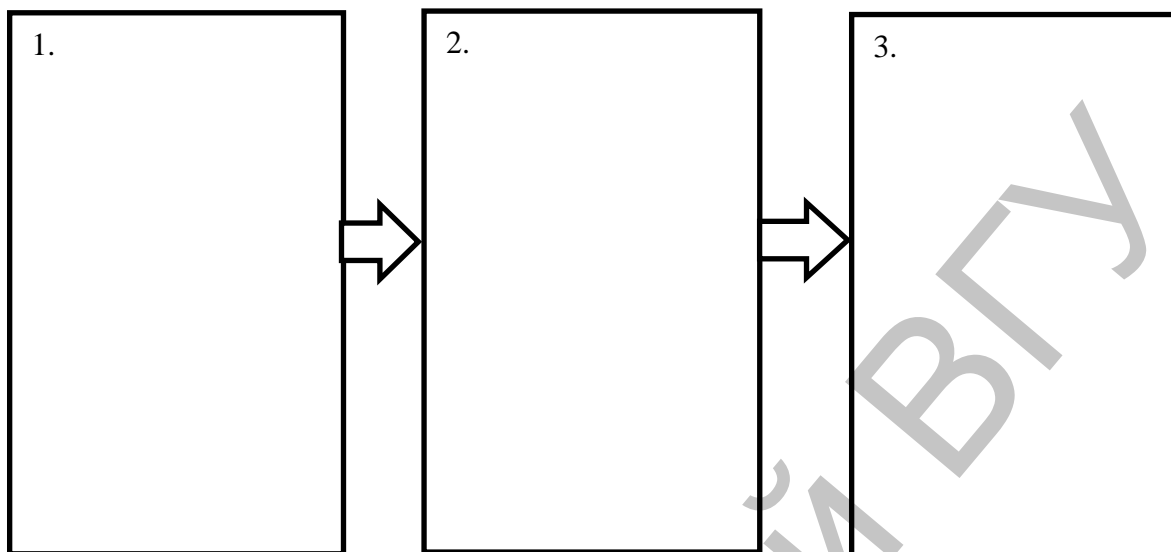
1. Возможности учебного материала предмета «Человек и мир» для развития самостоятельной деятельности учащихся.
2. Формы и виды самостоятельных работ, организуемых для детей с интеллектуальной недостаточностью на уроках «Человек и мир».
3. Организация самостоятельной работы учащихся на разных этапах урока.

##### **Практические задания для самостоятельной работы**

1. Дайте определение понятиям.  
Самостоятельность – .....  
Учебная самостоятельность – .....
2. Особое место в организации самостоятельной работы учащихся занимают те классы, с которых начинается каждая ступень обучения. Среди этих классов можно отметить 5 класс, так как учебно-воспитательный процесс здесь имеет свои особенности. Перечислите их:
  - 1) \_\_\_\_\_ 3)
  - 2) \_\_\_\_\_ 4)
3. Опишите важность работы с книгой для самостоятельной деятельности учащихся в школе.
3. Перечислите основные виды работы с учебником:
4. Представьте в виде схемы письменные самостоятельные работы на уроке по предмету «Человек и мир» во вспомогательной школе:



5. Составьте графическое представление информации. Каким образом может быть реализована работа по организации индивидуальной самостоятельной практической деятельности учащихся:



6. Составьте тест для учащихся первого отделения вспомогательной школы (тема, класс – по выбору студента).

7. Составьте конспект обобщающего урока (тема, класс – по выбору студента).

8. Ответьте на следующие вопросы по данной теме (может быть несколько правильных вариантов ответа):

1. *Что является конечной целью формирования учебной деятельности?*

– становление школьника как его субъекта;

– достижение такого уровня развития учащихся, когда они оказываются в силах самостоятельно ставить цель деятельности;

– возможность учащихся самостоятельно осуществить учебную деятельность.

2. *Активная учебно-познавательная деятельность предполагает:*

– практические действия учащихся;

– физические способности учащихся;

– нет правильного ответа.

3. *Подготовка к самостоятельной работе заключается в:*

– повторении, проведении наблюдений, синтезе;

– анализе, обобщении, синтезе, повторении;

– обобщении, проведении наблюдений, повторении.

4. *Количество времени, отводимое на подготовку к самостоятельной работе, зависит от:*

– от степени трудности предлагаемой работы;

– от объема предлагаемой работы;

– от количества учащихся;

– от подготовленности учащихся.

9. Составьте 3 варианта домашнего задания по одной из тем по предмету «Человек и мир».

10. Запишите верный ответ. Верно ли утверждение: «Всякую практическую работу можно назвать самостоятельной?»

Верно

Неверно.

11. Составьте конспект обобщающего урока (тема, класс – по выбору студента).

12. Составьте опорную схему для учащихся, которая может быть использована на уроке «Человек и мир» (тема, класс – по выбору студента).

### ***Рекомендуемая литература***

1. Бровкина, Е.Т. Ознакомление с окружающим миром. Природоведение: Методика преподавания в начальной школе: уч. пособие для студентов сред. и высш. пед. уч. заведений / Е.Т. Бровкина, Т.А. Козлова, В.А. Герасимов. – М.: Академия, 2000. – 224 с.
2. Хрестоматия для внеклассного чтения по курсу «Человек и мир» / [авт.-сост. В. М. Вдовиченко]. – Минск: Юнипресс, 2004. – 639 с.
3. Ляшчынская, Т.Л. Вывучэнне прадмета «Чалавек і свет» у першым класе дапаможнай школы: Парады да настаўніка / Т.Л. Ляшчынская. – Минск: НМЦэнтр, 1998. – 24 с.

## **Модуль 2**

### **ЧАСТНЫЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ**

#### ***Практическое занятие № 1***

#### **Формирование знаний о компонентах живой природы в процессе изучения раздела «Человек и природа»**

##### *Задачи:*

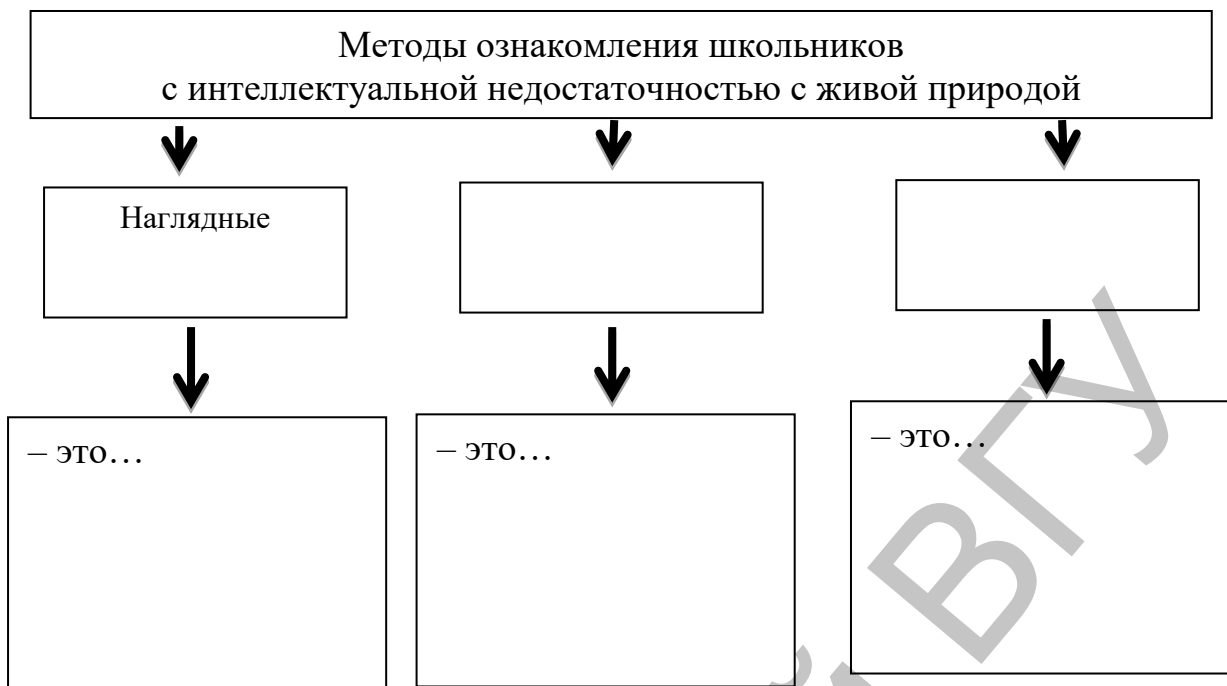
- формировать представления об особенностях подготовки школьников с интеллектуальной недостаточностью к изучению неживой природы в 5 классе через предмет «Человек и мир»;
- познакомить с пропедевтикой изучения животного мира;
- познакомить с основными формами, методами и приемами работы с младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью по осуществлению экологического воспитания на материале предмета «Человек и мир»;
- способствовать развитию интереса у студентов, создание стимула для всей дальнейшей деятельности.

##### ***Вопросы для обсуждения***

1. Природоведческие разделы программ «Человек и мир» для учащихся 1–6 классов.
2. Пропедевтический этап изучения растительного и животного миров, его значение.
3. Формирование основных понятий о растительном мире.
4. Разнообразие растений: травянистые растения, кустарники, деревья.
5. Культурные и дикорастущие растения Беларуси.
6. Значение растений в жизни человека.
7. Наблюдение и уход за комнатными растениями.
8. Формирование основных понятий о многообразии животного мира.
9. Дикие и домашние животные, птицы.
10. Формирование представлений о насекомых, земноводных, пресмыкающихся.
11. Формирование практических умений ухода за домашними животными.

##### ***Практические задания для самостоятельной работы***

1. Подберите игры (2-3), загадки (3-4) для формирования основных понятий о многообразии животного мира у детей с интеллектуальной недостаточностью.
2. Заполните таблицу.



3. Перечислите природоведческие разделы программ «Человек и мир» для учащихся 1–6 классов.

4. Составьте план-конспект на тему: «Наблюдение и уход за комнатными растениями» с наглядностью (картинки, иллюстрации, и др.).

5. Дайте советы родителям по ознакомлению детей с интеллектуальной недостаточностью с живой природой.

#### **Рекомендуемая литература**

1. Бровкина, Е.Т. Ознакомление с окружающим миром. Природоведение: Методика преподавания в начальной школе: уч. пособие для студентов сред. и высш. пед. уч. заведений / Е.Т. Бровкина, Т.А. Козлова, В.А. Герасимов. – М.: Академия, 2000. – 224 с.

2. Хрестоматия для внеклассного чтения по курсу «Человек и мир» / [авт.-сост. В. М. Вдовиченко]. – Минск: Юнипресс, 2004. – 639 с.

3. Ляшчынская, Т.Л. Вывучэнне прадмета «Чалавек і свет» у першым класе дапаможнай школы: Парады да настаўніка / Т.Л.Ляшчынская. – Минск: НМЦэнтр, 1998. – 24 с.

#### **Практическое занятие № 2**

#### **Формирование знаний о компонентах неживой природы в процессе изучения раздела «Природа. Человек. Здоровье»**

##### *Задачи:*

– познакомить с особенностями взаимодействия с окружающей средой детей с интеллектуальной недостаточностью;

– познакомить с требованиями к организации коррекционно-образовательного процесса;

– способствовать развитию интереса у студентов, создание стимула для всей дальнейшей деятельности.

### **Вопросы для обсуждения**

1. Пропедевтический этап изучения компонентов неживой природы, его значение.
2. Сезонные изменения в природе, изменения в жизни растений и животных.
3. Формирование представлений о разнообразии водных ресурсов.
4. Природные явления, связанные с нагреванием и охлаждением воды.
5. Методика формирования знаний о свойствах воды, круговороте воды в природе.
6. Методика формирования знаний о свойствах воздуха.
7. Изменение объема воздуха при нагревании и охлаждении.
8. Источники загрязнения воздуха.
9. Методика формирования знаний о полезных ископаемых.
10. Значение полезных ископаемых для человека.
11. Особенности организации практических работ, наблюдений.
12. Приемы демонстрации опытов.

### **Практические задания для самостоятельной работы**

1. Составьте кроссворд по теме: Сезонные изменения в природе, изменения в жизни растений и животных.
2. Продемонстрируйте алгоритм работы со сравнительной таблицей на уроке по предмету «Человек и мир» в процессе изучения раздела «Природа. Человек. Здоровье».
3. Напишите основную цель статьи:  
*Мамонько, О. В. Чигунова, Д. А. Формирование представлений о неживой природе у дошкольников с тяжёлыми и множественными нарушениями / О.В. Мамонько, Д.А. Чигунова // Специальная адукацыя. – 2015. – №6. – С. 27–30.*
4. Составьте фрагмент конспекта урока по теме: Формирование представлений о разнообразии водных ресурсов.
5. Подберите игры (2–3), для формирования темы природные явления, связанные с нагреванием и охлаждением воды.
6. Подберите загадки (3–4) для формирования основных понятий о свойствах воды, круговороте воды в природе.
7. Составьте фрагмент конспекта урока по теме: Свойства воздуха.

### **Рекомендуемая литература**

1. Бровкина, Е.Т. Ознакомление с окружающим миром. Природоведение: Методика преподавания в начальной школе: уч. пособие для студентов сред. и высш. пед. уч. заведений / Е.Т. Бровкина, Т.А. Козлова, В.А. Герасимов. – М.: Академия, 2000. – 224 с.
2. Хрестоматия для внеклассного чтения по курсу «Человек и мир» / [авт.-сост. В.М. Вдовиченко]. – Минск: Юнипресс, 2004. – 639 с.
3. Ляшчынская, Т.Л. Вывучэнне прадмета «Чалавек і свет» у першым класе дапаможнай школы: Парады да настаўніка / Т.Л. Ляшчынская. – Минск: НМЦэнтр, 1998. – 24 с.

# РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

## МАТЕРИАЛЫ К ЗАЧЕТУ

### Перечень вопросов

1. Объект, предмет, задачи, структура дисциплины.
2. Научно-теоретические подходы к обучению учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках по предмету «Человек и мир».
3. Связь дисциплины с другими специальными психолого-педагогическими дисциплинами.
4. Методы научного исследования, используемые в методике преподавания предмета «Человек и мир».
5. Цель и задачи учебных программ «Человек и мир» для учащихся с интеллектуальной недостаточностью.
6. Структура, принципы построения программ, общая характеристика компонентов.
7. Предмет «Человек и мир» в структуре учебных планов учреждений образования.
8. Особенности учебных программ по предмету «Человек и мир» для учащихся первого и второго отделения вспомогательной школы.
9. Учебно-методические комплексы по предмету «Человек и мир».
10. Основные формы, методы и средства обучения предмету, их сочетание при разработке учебного материала.
11. Постановка обучающих, коррекционно-развивающих и воспитательных задач к уроку.
12. Тематическое и поурочное планирование учебного материала.
13. Особенности организации урока по предмету «Человек и мир» для детей с интеллектуальной недостаточностью.
14. Требования к проведению урока «Человек и мир»
15. Приемы организации социального взаимодействия учащихся с интеллектуальной недостаточностью.
16. Требования к организации коррекционно-образовательного процесса по формированию социального взаимодействия.
17. Основные приемы формирования социального взаимодействия.
18. Возможности раздела «Человек и общество» в освоении учащимися с интеллектуальной недостаточностью основными социальными ролями, приобщении к миру социальных отношений, социального опыта в повседневной жизни.
19. Формирование основ безопасности жизнедеятельности на уроках.
20. Содержание социокультурного воспитания учащихся с интеллектуальной недостаточностью на уроках по предмету «Человек и мир»: воспитание нравственных качеств, культуры поведения, навыков общения в различных видах деятельности детей.
21. Классификация и содержание основных правил поведения учащихся младших классов.
22. Методика работы по формированию культурно-гигиенических правил, правил культуры общения и деятельности.
23. Содержание предмета «Человек и мир», как источник активизации познавательной активности ребенка с интеллектуальной недостаточностью.

24. Методы и приемы активизации учащихся на уроках предмета «Человек и мир».
25. Познавательный интерес к предмету, его составные элементы и этапы развития.
26. Пути повышения познавательной активности учащихся с интеллектуальной недостаточностью.
27. Классификация и основное содержание игр, используемых на уроках по предмету «Человек и мир».
28. Возможности учебного материала предмета «Человек и мир» для развития самостоятельной деятельности учащихся.
29. Формы и виды самостоятельных работ, организуемых для детей с интеллектуальной недостаточностью на уроках «Человек и мир».
30. Организация самостоятельной работы учащихся на разных этапах урока.
31. Подходы к критериям выделения разноуровневых групп учащихся с интеллектуальной недостаточностью.
32. Дифференцированный подход к учащимся на уроках по предмету «Человек и мир».
33. Особенности организации уроков с учетом дифференцированного подхода к учащимся.
34. Общие методические рекомендации для организации дифференцированного обучения на уроках «Человек и мир». Приемы индивидуальной работы с учащимися на уроках.
35. Правила организации индивидуальных занятий.
36. Приемы организации образовательной деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью при осуществлении индивидуального подхода.
37. Формирование нравственной и гражданской культуры у учащихся с интеллектуальной недостаточностью.
38. Содержание и особенности работы по формированию нравственных качеств и гражданской культуры детей с интеллектуальной недостаточностью.
39. Система работы по формированию знаний о своей Родине, ее национальных традициях, явлениях общественной жизни на уроках по предмету «Человек и мир».
40. Формы, методы и приемы обучения.
41. Основы патриотического воспитания учеников с интеллектуальной недостаточностью младших классов.
42. Значение сюжетно-ролевой игры в формировании нравственных и патриотических чувств у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.
43. Природоведческие разделы программ «Человек и мир» для учащихся 1–6 классов.
44. Пропедевтический этап изучения растительного и животного миров, его значение.
45. Формирование основных понятий о растительном мире.
46. Разнообразие растений: травянистые растения, кустарники, деревья.
47. Культурные и дикорастущие растения Беларуси.
48. Значение растений в жизни человека.
49. Наблюдение и уход за комнатными растениями.
50. Формирование основных понятий о многообразии животного мира.
51. Дикие и домашние животные, птицы.
52. Формирование представлений о насекомых, земноводных, пресмыкающихся.
53. Формирование практических умений ухода за домашними животными.
54. Пропедевтический этап изучения компонентов неживой природы, его значение.
55. Сезонные изменения в природе, изменения в жизни растений и животных.
56. Формирование представлений о разнообразии водных ресурсов.



57. Природные явления, связанные с нагреванием и охлаждением воды.
58. Методика формирования знаний о свойствах воды, круговороте воды в природе.
59. Методика формирования знаний о свойствах воздуха.
60. Изменение объема воздуха при нагревании и охлаждении.
61. Источники загрязнения воздуха.
62. Методика формирования знаний о полезных ископаемых.
63. Значение полезных ископаемых для человека.
64. Особенности организации практических работ, наблюдений.
65. Приемы демонстрации опытов.
66. Особенности формирования экологической культуры у учащихся с интеллектуальной недостаточностью.
67. Реализация принципов формирования экологической культуры на уроках.
68. Формирование экологических знаний на уроках.
69. Основные формы, методы и приемы работы по формированию экологически правильного поведения.
70. Средства экологического воспитания.
71. Использование сюжетно-ролевых игр экологического содержания на уроках по предмету «Человек и мир».
72. Последовательность формирования понимания о частях тела и их функциях учащимися с интеллектуальной недостаточностью.
73. Предпосылки и этапы формирования элементарных представлений о строении тела человека.
74. Приемы и методы работы по формированию представлений о строении тела.
75. Особенности работы по формированию культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания.
76. Формирование практических умений по охране своего здоровья, воспитание навыков личной гигиены.
77. Особенности организации практических работ.
78. Специфика планирования учебного материала по предмету «Человек и мир» в условиях класса интегрированного обучения и воспитания неполной наполняемости.
79. Организация сотрудничества и взаимодействия учителя-дефектолога и учителя общеобразовательной школы в условиях интегрированного обучения и воспитания.

# ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ, ОБУСЛОВЛЕННЫМИ ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

---

## ВВЕДЕНИЕ

Ориентация современного общества на гуманизацию человеческих отношений выдвигает в число актуальных проблем создание оптимальных условий для формирования и развития личности каждого ребенка, оказание своевременной помощи детям, имеющим особенности психофизического развития. Задержка психического развития у детей оказывает существенное влияние на становление системы социальных отношений, обуславливая различия в значимости отношений с людьми ближайшего социального окружения от аналогичных отношений нормально развивающихся школьников. При этом микросоциальные условия оказывают влияние на становление личностных образований, обуславливающих формирование межличностных отношений детей с ЗПР с ближайшим социальным окружением.

Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Обучение и воспитание детей трудностями в обучении, обусловленными ЗПР» адресован студентам, обучающимся по специальности 1-03 03 08 Олигофренопедагогика.

*Цель изучения* учебной дисциплины «Обучение и воспитание детей трудностями в обучении, обусловленными ЗПР»: раскрытие слушателям основных положений методологии и практики осуществления процесса обучения и воспитания детей с трудностями в обучении в учреждениях образования различного типа.

В процессе изучения учебной дисциплины реализуются следующие *задачи*:

- осмысление слушателями сущности понятия «задержка психического развития», знакомство с различными классификациями задержки психического развития;
- овладение практическими умениями и навыками подготовки к преподаванию «математики» во вспомогательной школе;
- овладение практическими умениями и навыками проведения уроков математики во вспомогательной школе;
- изучение методики подготовки и проведения различных форм учебно-воспитательной работы с учениками с трудностями в обучении;
- осмысление психолого-педагогических особенностей детей с трудностями в обучении и их учет при проведении уроков и воспитательских мероприятий;
- изучение особенностей усвоения учащимися с трудностями в обучении русского языка и математики и их учет при осуществлении учебного процесса;
- изучение средств, приемов, методов и форм организации обучения и воспитания учащихся с трудностями в обучении;
- анализ современных подходов к организации обучения детей с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития различного типа;
- формирование практических умений по проведению индивидуальных и групповых коррекционных занятий с детьми с трудностями в обучении;
- изучение основных направлений психологической помощи детям с трудностями в обучении;
- формирование умений по определению путей и средств развивающе-коррекционной работы с детьми с трудностями в обучении с учетом их психологических особенностей;
- формирование практических умений по реализации психологической составляющей коррекционно-развивающей работы с детьми с трудностями в обучении в рамках школьного компонента и во внеурочное время.

Учебная дисциплина «Обучение и воспитание детей трудностями в обучении, обусловленными ЗПР» относится к циклу специальных дисциплин и предназначена для подготовки специалистов на первой ступени высшего образования.

Требования к уровню усвоения содержания дисциплины «Обучение и воспитание детей трудностями в обучении, обусловленными ЗПР» определены образовательным стандартом высшего педагогического образования.

Данный учебно-методический комплекс создан для активизации самостоятельной деятельности студентов, углубления и систематизации их знаний и умений в области воспитательных технологий в ходе изучения данной учебной дисциплины. Цель учебно-методического комплекса – повысить эффективность и качество освоения студентами содержания учебной дисциплины «Обучение и воспитание детей трудностями в обучении, обусловленными ЗПР».

Разработка и использование учебно-методического комплекса нацелены на решение следующих задач:

- оптимизировать организацию изучения учебной дисциплины «Обучение и воспитание детей трудностями в обучении, обусловленными ЗПР» с учетом современных мировых и национальных тенденции в инклюзивном и специальном образовании;
- обеспечить методическое и информационное сопровождение преподавания учебной дисциплины «Обучение и воспитание детей трудностями в обучении, обусловленными ЗПР»;
- эффективно планировать и организовать самостоятельную учебную работу и контроль знаний студентов.

Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Обучение и воспитание детей трудностями в обучении, обусловленными ЗПР» позволяет ориентироваться в содержании учебной дисциплины, последовательности ее изучения и требованиях к уровню ее освоения; создает условия для освобождения аудиторного времени от рассмотрения многих организационных вопросов: перечисления рекомендуемых учебных изданий, ознакомления с примерным тематическим планом, системой текущего и итогового контроля и т.д.

#### **Рекомендации по использованию учебно-методического комплекса «Обучение и воспитание детей трудностями в обучении, обусловленными ЗПР»**

Материалы УМК представлены во взаимосвязанных разделах: теоретический, практический и раздел контроля знаний.

В теоретическом разделе УМК содержатся материалы для теоретического изучения содержания учебного курса, представлен тематический план лекций и предложен материал для изучения наиболее сложных тем курса.

В практическом разделе УМК представлены разнообразные учебные материалы для проведения практических и лабораторных занятий, способствующих формированию у студентов первоначальных профессиональных умений.

В разделе контроля знаний УМК представлены примерные вопросы для проведения экзамена по дисциплине.

Студентам предложен достаточно обширный перечень учебных изданий и информационно-методической документации, рекомендуемых для изучения, для использования студентами в процессе самостоятельной работы по предмету.

При освоении учебной дисциплины рекомендуется следующий алгоритм работы над каждой темой:

- ознакомление с учебно-тематической картой раздела, изучение учебной программы и определение вопросов по теме, которые выносятся на экзамен;
- изучение предложенных в учебно-методическом комплексе лекционных материалов, уточнение основных понятий;
- изучение вопросов учебной дисциплины по рекомендованной литературе;
- выполнение заданий к практическим и лабораторным занятиям;
- выполнение заданий УСР.

Учебная программа дисциплины, включающая достаточно обширный перечень учебных изданий и информационно-методической документации, рекомендуемых для изучения, которая может быть использована студентами в процессе самостоятельной работы по предмету расположена в sdo.vsu.by \* электронный адрес курса <https://newsdo.vsu.by>.

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

## СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИОННОГО КУРСА

### Модуль 1

## ДЕТИ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ КАК ОБЪЕКТ И СУБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

### Тема 1

## ПОНЯТИЕ О ЗАДЕРЖКЕ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

*История возникновения представлений о задержке психического развития (Ж. Филипп, П. Бонкур, А. Бине, Т. Симон, И. Борисов, Е.М. Захарьян, М.А. Голозко, В.П. Кащенко, С.И. Федоров). Современные представления о задержке психического развития. Клинико-психологическая классификация синдромов Дробинской А.О., Фишман М.Н. классификация ЗПР, обусловленной биологическими факторами В.В. Ковалева. Классификация интеллектуальных нарушений Г.Е. Сухаревой. Классификация ЗПР на основе этиопатогенетического подхода К.С. Лебединской. Классификация ЗПР М.М. Семаго и Н.Я. Семаго, характеристика группы психического инфантилизма и парциальной несформированности высших психических функций.*

ЗПР – это замедление темпа развития психики ребенка, которое выражается в недостаточности общего запаса знаний, незрелости мышления, преобладании игровых интересов, быстрой пресыщаемости в интеллектуальной деятельности. Сам термин был предложен Г.Е. Сухаревой.

В.В. Ковалев (1979), выделил варианты ЗПР, обусловленных влиянием биологических факторов:

- задержка дизонтогенетического характера (при состояниях психического инфантилизма);
- задержка энцефалопатического характера (при негрубых органических поражениях ЦНС на ранних этапах онтогенеза);
- ЗПР вторичного характера при сенсорных дефектах (при ранних нарушениях зрения, слуха), обусловленная действием механизма сенсорной деривации;
- ЗПР, связанная с дефектами воспитания и дефицитом информации с раннего детства («социокультурная умственная отсталость» – Американская ассоциация по проблеме умственной неполноценности).

Классификация Г.Е. Сухаревой:

- интеллектуальные нарушения в связи с неблагоприятными условиями среды и воспитания или патологией поведения;
- интеллектуальные нарушения при длительных астенических состояниях, обусловленных соматическими заболеваниями;
- нарушения при различных формах инфантилизма;

Вторичная интеллектуальная недостаточность в связи с поражением слуха, зрения, дефектами речи, чтения, письма;

Функционально-динамические интеллектуальные нарушения у детей в резидуальной стадии и отдаленном периоде инфекций и травм ЦНС.

В практике работы с детьми с трудностями в обучении более широко используется классификация К.С.Лебединской (1980), разработанная на основе этиопатогенетического подхода. В соответствии с данной классификацией выделяют 4 группы ЗПР:

– *Задержка психического развития конституционального происхождения* (гармонический психический и психофизический инфантилизм). При данном варианте на первый план в структуре дефекта выступают черты эмоциональной и личностной незрелости.

– *ЗПР соматогенного происхождения* возникает у детей с хроническими соматическими заболеваниями. Детей характеризуют явления стойкой физической и психической астении, что приводит к снижению работоспособности и формированию таких черт личности, как робость, боязливость. Дети растут в условиях ограничений и запретов, сужается круг общения, у них недостаточно пополняется запас знаний и представлений об окружающем. Нередко возникает вторичная инфантилизация, формируются черты эмоционально-личностной незрелости, что наряду со снижением работоспособности и повышенной утомляемостью не позволяет ребенку достичь оптимального уровня возрастного развития.

– *ЗПР психогенного происхождения*. При раннем возникновении и длительном воздействии психотравмирующих факторов могут возникнуть стойкие сдвиги в нервно-психической сфере ребенка, что приводит к невротическим нарушениям, патологическому развитию личности. В условиях безнадзорности может наблюдаться развитие личности по неустойчивому типу: у ребенка преобладают импульсивные реакции, неумение тормозить свои эмоции. В условиях гиперопеки формируются эгоцентрические установки, неспособность к волевым усилиям, к труду.

– *ЗПР церебрально-органического генеза*. При этом варианте ЗПР сочетаются черты незрелости и различной степени поврежденности ряда психических функций. В зависимости от их соотношения выделяются две категории детей (И.Ф. Марковская, 1993). Группа а – в структуре дефекта преобладают черты незрелости эмоциональной сферы по типу органического инфантилизма, т.е. в психологической структуре ЗПР сочетаются несформированность эмоционально-волевой сферы (эти явления преобладают) и познавательной деятельности. Группа б – доминируют симптомы поврежденности: выявляются стойкие энцефалопатические расстройства, парциальные нарушения корковых функций, в структуре дефекта преобладают интеллектуальные нарушения. В обоих случаях страдают функции регуляции психической деятельности: при первом варианте в большей степени страдает звено контроля, при втором и звено контроля.

### Литература

1. Борякова, Н. Ю. К проблеме психолого-педагогического сопровождения детей с задержкой психического развития в инклюзивной образовательной среде / Н.Ю. Борякова // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья. – 2014. – С. 58–62.
2. Коробейников, И.А., Бабкина, Н.В. От вариантов развития детей с ЗПР к образовательным маршрутам / И.А. Коробейников, Н.В. Бабкина // Дефектологическая наука-практике. – 2016. – С. 129–133.
3. Коршуневская, Н. Задержка психического развития: понятие и основные разновидности. Особенности диагностики / Н. Коршуневская // Научное Образование. – 2020. – № 2. – С. 108–110.
4. Костенкова, Ю.А. Культурологический подход в изучении детей с задержкой психического развития. Монография / Ю.А. Костенкова. МПГУ, 2011. – 140 с.
5. Моргачева, Е.Н. Становление клинического аспекта понятия «Задержка психического развития» в отечественной специальной педагогике / Е.Н. Моргачева // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2014. – № 3. – С. 135–144.

## Тема 2

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Показателями нарушения темпа нервно-психического развития детей раннего и дошкольного возраста. Проблемы дифференциальной диагностики задержки психического развития в раннем возрасте. Особенности появления психических новообразований у дошкольников с задержкой психического развития. Психологическая структура задержки психического развития в дошкольном возрасте. Особенности развития внимания, восприятия, памяти, мышления, речи и воображения у детей дошкольного возраста с ЗПР. Особенности развития эмоционально-волевой и нравственно-этической сфер детей дошкольного возраста с ЗПР. Социальное развитие ребенка с ЗПР в дошкольном возрасте. Психологические аспекты неготовности к школе дошкольников с ЗПР.*

Рассматривая психологические особенности старших дошкольников с ЗПР, прежде всего, следует отметить, что это дети с нереализованными возрастными возможностями (У.В. Ульенкова, 1984). Все психические новообразования возраста у них формируются с запаздыванием и имеют качественное своеобразие. В дошкольном возрасте у детей с ЗПР выявляется отставание в развитии общей и особенно мелкой моторики. Главным образом страдает техника движений и двигательные качества (быстрота, ловкость, точность, координация). Слабо сформированы навыки самообслуживания, технические навыки в изобразительной деятельности, лепке, аппликации, конструировании: многие дети не умеют правильно держать карандаш, не регулируют силу нажима, затрудняются в пользовании ножницами, затруднено формирование графомоторных навыков. Грубых двигательных расстройств у детей с ЗПР нет, однако уровень физического и моторного развития ниже, чем у нормально развивающихся сверстников.

Внимание этих детей характеризуется неустойчивостью, отличаются его периодические колебания. Внимание трудно концентрируется в процессе деятельности.

Деятельность носит недостаточно целенаправленный характер, дети часто действуют импульсивно, легко отвлекаются, быстро утомляются. Могут наблюдаться и проявления инертности – ребенок с трудом переключается с одного задания на другое. В старшем дошкольном возрасте оказывается недостаточно сформировать способность к произвольной регуляции деятельности и поведения, что затрудняет выполнение заданий учебного типа.

Сенсорное развитие также отличается качественным своеобразием. У детей с ЗПР зрение и слух физиологически сохранены, однако процесс восприятия несколько затруднен: снижен его темп, сужен объем, недостаточна точность восприятия. В исследовании П.Б. Шошина и Л.И. Перслени (1986) выявлено, что дети с ЗПР в единицу времени воспринимают меньший объем информации. Затруднена ориентировочно-исследовательская деятельность, направленная на исследование свойств и качеств предметов. Требуется большее количество практических проб при решении наглядно-практических задач (доска Сегена). Одна из проблем – их сенсорный опыт долго не обобщается и не закрепляется в слове, отмечают ошибки при назывании цвета, формы, величины и пр. недостатки сенсорного развития и речи влияют на формирование сферы образов-представлений.

Память детей с ЗПР отличается качественным своеобразием, при этом выраженность дефекта зависит от генеза. В первую очередь ограничен объем памяти, снижена прочность запоминания, характерна неточность воспроизведения и быстрота утери информации. В наибольшей степени страдает вербальная память.

Мышление. Отставание отмечается уже на уровне наглядных форм мышления, возникают трудности в формировании сферы образов-представлений и оперировании ими. Отмечается репродуктивный характер деятельности, несформированность способности к творческому созданию новых образов, замедлен процесс формирования мыслительных операций. К старшему дошкольному возрасту не формируется соответствующий возрастным возможностям уровень словесно-логического мышления: дети не выделяют существенных признаков при обобщении, обобщают либо по ситуативным, либо по функциональным признакам. Перечисленные особенности развития не позволяют ребенку успешно усваивать программу детского сада, у них ограничен круг знаний и представлений об окружающем мире.

### Литература

1. Бузарова, Е.А. Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста / Е.А. Бузарова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2007. – № 3. – С. 11–20.
2. Булгакова, Д.Р. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей 5-7 лет с задержкой психического развития / Д.Р. Булгакова // Бюллетень медицинских Интернет-конференций. – Общество с ограниченной ответственностью «Наука и инновации», 2015. – Т. 5. – № 12. – С.78–90.
3. Локалова, Н.П. Психодиагностика трудностей в обучении и их преодоление / Н.П.Локалова // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 130–36.
4. Сергеева, О.А. Проблема психологической готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития / О.А. Сергеева, Н.В. Филиппова, Ю.Б. Барыльник // Бюллетень медицинских интернет-конференций. – Общество с ограниченной ответственностью «Наука и инновации», 2015. – Т. 5. – № 5.
5. Чеканова М.В. Психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой речевого развития / М.В. Чеканова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2016. – № 4 (24). – С.33–40.

### Тема 3

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ШКОЛЬНИКОВ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

*Современные исследования особенностей познавательной сферы школьников с трудностями в обучении (Т.А. Власова, В.И. Лубовский, Н.А. Никашина, Р.Д. Тригер, Н.А. Цыпина, С.Г. Шевченко, Б.И. Белый, П.Б. Шошин, З.М. Дунаева, Г.И. Жаренкова, Л.И. Перслени и др.). Психологическая структура задержки психического развития в младшем и старшем школьном возрасте. Особенности развития внимания, восприятия, памяти, мышления, речи и воображения у школьников с трудностями в обучении. Особенности развития эмоционально-волевой и нравственно-этической сфер школьников с трудностями в обучении. Социальное развитие школьников с трудностями в обучении.*

Для учебной деятельности школьников с ЗПР характерно то, что один и тот же ученик, выполняя задание, может действовать как правильно, так и неправильно (это свидетельствует о том, что учащиеся временно теряют инструкцию из-за усложненных условий работы).

У детей данной категории нарушен и необходимый поэтапный контроль над выполняемой деятельностью, они часто не замечают несоответствие своей работы предложенному образцу, не всегда находят допущенные ошибки, даже после просьбы взрослого проверить выполненную работу.

У детей с ЗПР обычно наблюдается ослабление регуляции во всех звеньях деятельности. Даже если задача принята ребенком, то возникают трудности при ее решении, так как не анализируются ее условия в целом, не намечаются возможные пути решения, полученные результаты не контролируются, а допущенные ошибки не исправляются. Классификация И. А. Коробейников по особенностям деятельности:

– Дети, у которых наблюдается интерес к выполняемой работе, вместе с тем при столкновении с трудностями нарушается целенаправленность деятельности, снижается активность, действия становятся нерешительными. В большинстве случаев внешняя стимуляция и создание ситуации успеха улучшают продуктивность работы. Результаты деятельности во многом зависят от того, насколько педагог поможет ребенку мобилизовать свои усилия, найти новые стимулы для работы.

– Дети с менее выраженным интересом к работе, невысокой активностью. При возникновении трудностей в решении задачи указанные особенности становятся более выраженными и требуется значительная внешняя стимуляция для продолжения работы. Даже при оказании большого объема помощи разного вида уровень достижений у детей этой группы остается низким.

*Особенности речи.* Отмечается ограниченность словаря, неполноценность понятий, низкий уровень практических обобщений, трудности в понимании и употреблении ряда лексем, недостаточность словесной регуляции действий. Существенно запаздывает развитие внутренней речи, что затрудняет формирование прогнозирования, саморегуляции в деятельности. Отмечается бедность выразительных средств, недостаточное понимание значения образных выражений.

По данным Мальцевой Е.В., около 65% даже в младшем школьном возрасте страдают дефектами звукопроизношения. Исследования Н.А. Никашиной и С.Г. Шевченко выявили у детей с ЗПР бедный, недифференцированный словарный запас. При использовании даже имеющихся в словаре слов дети часто допускают ошибки, связанные с неточным, а иногда и неправильным пониманием их смысла.

Недостаточность словарного запаса связана с ограниченностью знаний и представлений этих детей об окружающем мире, о количественных, пространственных, причинно-следственных отношениях, что в свою очередь определяется особенностями познавательной деятельности личности при ЗПР.

Дети с ЗПР затрудняются в установлении как синтаксических, так и парадигматических связей слов (как сочетание слов в предложении, так и осознание значения, которое вносит во фразу каждое слово). Поэтому часто незнакомые и малознакомые слова опускаются или заменяются словами, которые дети многократно слышали в речи окружающих.

При составлении устных сочинений наблюдается быстрое соскальзывание с заданной темы на другую, более знакомую и легкую; привнесение в рассказ побочных ассоциаций, стереотипов; частое повторение одних и тех же слов, фраз; постоянное возвращение к высказанной мысли.

### Литература

1. Бычкова, К.Г. Трудности при обучении чтению у младших школьников как психолого-педагогическая проблема / К.Г. Бычкова // Вопросы современной науки: проблемы, тенденции и перспективы. – 2015. – С. 33–37.



2. Кадырбаева, Д.Р. Психолого-педагогическая характеристика школьника / Д.Р. Кадырбаева // Вопросы психологии. – 1989. – № 4. – С. 45–49.

3. Канторова, Е.В., Предпосылки трудностей школьного обучения у учащихся начальных классов / Е.В. Канторова, Н.Л. Горбачевская // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25. – № 6. – С.71–78.

4. Кузнецова, С.А. Психолого-педагогическая помощь учащимся, испытывающим проблемы в обучении и развитии / С.А. Кузнецова // Литература. – Т. 25. – С. 3–8.

5. Покаместова, О.В. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с ЗПР / О.В.Покаместова // Тенденции развития науки и образования. – 2015. – № 9. – С. 54–56.

6. Хмелева, Ю.А. Характеристика неадекватной самооценки как личностной проблемы детей младшего школьного возраста, имеющих трудности при обучении / Ю.А. Хмелева, И.В. Иванченко // Таврический научный обозреватель. – 2017. – № 3 (20). – С.43–48.

#### Тема 4

### СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗАПУЩЕННОСТЬ, ХАРАКТЕРИСТИКА, ПОДХОДЫ К КОРРЕКЦИИ

*Понятие «социально-педагогическая» запущенность. Основные подходы к определению понятия «социально-педагогической» запущенности. Дифференциация социально-педагогической запущенности с другими формами трудностей в обучении. Причины социально-педагогической запущенности. Особенности структурных компонентов личности при социально-педагогической запущенности. Особенности развития внимания, восприятия, памяти, мышления, речи и воображения у школьников с социально-педагогической запущенностью. Особенности развития эмоционально-волевой и нравственно-этической сфер школьников с социально-педагогической запущенностью. Особенности коррекционно-развивающей работы со школьниками с социально-педагогической запущенностью.*

Педагогическая запущенность (одна из разновидностей дезадаптации) это хроническое отставание по ряду предметов школьной программы, сопротивление педагогическим воздействиям, дерзость с учителями, негативное отношение к учебе.

Педагогическая запущенность может фигурировать в различных формах, имея разные причины, следствия и локус жалобы.

1 форма – несформированность элементов и навыков учебной деятельности. Причины: индивидуальные особенности интеллектуального развития. Следствие: плохая успеваемость.

Локус жалобы: плохая успеваемость по всем предметам, плохо с чтением, отставание по математике, плохая память, невнимательность, рассеянность, неуверенность, молчание на уроках, боязнь отвечать, хотя и знает, длительность подготовки уроков.

2 форма – несформированность мотивации учения, направленность на другое, нешкольные (не соответствующие возрасту) виды деятельности.

Причины: инфантилизм воспитания, гиперопека, неблагоприятные факторы, разрушившие положительную мотивацию. Следствие: плохая успеваемость и поведение на фоне достаточно высокого уровня познавательных способностей. Локус жалобы: тревога по поводу индивидуально-личностных качеств: медлительности, инертности, неорганизованности, утомляемости, некоммуникабельности, эгоистичности, драчливости, упрямства, жестокости, лживости.

3 форма – неспособность произвольной регуляции поведения, внимания, учебной деятельности. Причины: особенности семейного воспитания дома, в детском саду и начальной школе.

Следствие: неорганизованность, невнимательность, зависимость от взрослого, нарушения общения, слабая успеваемость.

Локус жалобы: тревога по поводу особенностей поведения, учебной деятельности и общения ребенка со сверстниками и взрослыми (необщительность, замкнутость, отсутствие друзей, неумение дружить со сверстниками, плохие отношения с учителями), жалобы на предвзятое отношение к ребенку.

Причины педагогической запущенности учащихся:

*1 группа:*

- низкий педагогический и культурный уровень родителей;
- неблагополучие в семье (конфликтность, аморальность, асоциальность поведения родителей);
- отсутствие четкой организации жизни и деятельности ребенка в семье, безнадзорность ребенка в быту;
- нарушение единства требований к ребенку, их последовательности;
- неправильное отношение к ребенку (подавление личности, угрозы, физическое наказание, заласкивание, чрезмерная опека);
- незнание или невыполнение требований по подготовке ребенка к обучению в школе, оказании ему помощи в учении.

*2 группа:*

- слабые знания педагогами ребенка, условий его воспитания в семье;
- недостаточная работа по психолого-педагогической подготовке родителей дошкольников (младших школьников);
- недостаточная дифференциация работы по подготовке детей к обучению в школе (организации их учения);
- слабая индивидуальная работа по преодолению отклонений в поведении и нравственном развитии детей;
- отсутствие учета эмоционального состояния ребенка, щадящей нагрузки;
- недостаточное руководство формированием межличностных отношений в группе (классе), игровыми отношениями детей;
- несистематическое взаимодействие семьи, детского сада и школы в профилактике пед. запущенности детей.

*3 группа:*

- отставание ребенка в общем развитии (общая неразвитость, слабость представлений об окружающем мире);
- болезнь;
- нравственная невоспитанность;
- пробелы в ЗУН, поведения и общения;
- неподготовленность к ведущему типу деятельности.

### Литература

1. Голубева, А.С. Педагогическая запущенность как социально-педагогическая проблема / А.С. Голубева // Инновационное развитие: потенциал науки и современного образования. – 2020. – С. 122–124.
2. Иванова, Т.В. Социальная и педагогическая запущенность подростка как проблема современного общества / Т.В. Иванова // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. – 2011. – № 4 – С. 142–148.

3. Овчарова, Р.В. Социально-педагогическая запущенность детей и подростков / Р.В. Овчарова // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – № 5 – С. 49–51.

4. Овчарова, Р.В. Социально-педагогическая запущенность детей и подростков. Учебное пособие для вузов / Р.В. Овчарова – Litres, 2021. – 431 с.

5. Орлов, Ю.Б. Причины и факторы, порождающие социально-педагогическую запущенность подростков / Ю.Б. Орлов // Вестник Костромского государственного университета. – 2009. – Т. 15. – № 2. – С.43–50.

## Модуль 2

# ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ, ОБУСЛОВЛЕННЫМИ ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

### Тема 1

## СОДЕРЖАНИЕ И ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

*Цель и задачи организации дошкольного воспитания детей с задержкой психического развития. Программы воспитания дошкольников с задержкой психического развития. Основные направления воспитательного процесса, содержание, характеристика: воспитание физической культуры, обучение игре, развитие речи, трудовое воспитание, обучение изобразительной деятельности и конструированию, формирование математических представлений, музыкальное воспитание. Содержание педагогической деятельности учитель-дефектолог дошкольного учреждения для детей с задержкой психического развития. Разработка индивидуальных программ с опорой на зону ближайшего развития и учетом уровня психофизического развития каждого ребенка.*

Основной целью коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с задержкой психического развития является создание оптимальных условий для развития эмоционально-волевой, познавательной, двигательной сферы, развития качеств личности каждого ребенка. Коррекционно-педагогическое воздействие должно быть направлено на преодоление и предупреждение вторичных нарушений развития, а также на формирование знаний и умений, необходимых для успешной подготовки детей к обучению в общеобразовательной школе.

В программе «Выхаванне и навучанне дзяцей дашкольнага узросту з затрымкай психичнага развіцця» изложено содержание коррекционно-образовательной работы с детьми дошкольного возраста, которые имеют диагноз «задержка психического развития». Для успешной реализации целевых установок программ от педагогов требуется не только общая квалификация, но и знание особенностей психофизического развития данной категории детей.

Программа рассчитана на трехлетний срок коррекционно-образовательной работы с детьми следующих возрастных групп:

- 4–5 лет (первый год обучения);
- 5–6 лет (второй год обучения);
- 6–7 лет (третий год обучения).

Начало обучения и воспитания с четырехлетнего возраста обусловлено сложностью процесса выявления и диагностики задержки психического развития, которые требуют длительного клинико-психологического и педагогического изучения ребенка.

Программой могут пользоваться родители, педагоги специальных дошкольных учреждений (групп) и групп совместного (интегрированного) обучения.

Работа по коррекции личности может быть эффективной при условии подчинения этой цели всего стиля жизни, атмосферы учреждения, семьи, поведения всех взрослых, которые окружают ребенка, при сотрудничестве психологов, педагогов, воспитателей и родителей.

При формировании общих структур деятельности, необходимо иметь в виду, что они представлены в ее конкретных видах. У дошкольников с легкими отклонениями в развитии система мотивации – одно из самых слабых звеньев. Этому необходимо уделять особое внимание. Для того чтобы вызвать у детей желание предварительно организовать свою деятельность, нужно использовать задания, в процессе выполнения которых проявляется достаточно наблюдаемый результат деятельности (задания по конструированию, изобразительной и речевой деятельности). Кроме заданий, которые предусматривают работу по образцу, нужно включать обучение самостоятельной творческой деятельности.

Коррекция познавательной деятельности имеет цель – развитие наиболее поврежденных у детей этой категории психических процессов: пространственного, временного и пространственно-временного восприятия; наглядных форм мышления; речевой деятельности, главным образом функции языка; памяти. Необходимо обратить особое внимание на формирование личностно-деятельностных компонентов в целом и на словесное опосредование деятельности.

Значительное место в системе психолого-педагогической коррекционной работы должны занимать индивидуальные занятия (учителя-дефектолога, психолога).

### Литература

1. Борякова, Н.Ю. Развитие мнестических процессов у детей с задержкой психического развития в структуре коррекционной работы / Н.Ю. Борякова, Т.И. Дубровина, О.С. Орлова // Специальное образование. – 2013. – № 2 (30). – С. 5–11.
2. Вольская, О.В. Особенности вербального общения дошкольников с задержкой психического развития / О.В. Вольская // Экология человека. – 2006. – № 1. – С.11–21.
3. Кузьмина, О.С. Мультидисциплинарный подход к коррекционной работе с дошкольниками, имеющими задержку психического развития / О.С. Кузьмина // Мать и дитя в Кузбассе. – 2016. – № 4. – С.8–15.
4. Кухарчук, О.В. Особенности мотивационной готовности к обучению в школе у дошкольников с задержкой психического развития / О.В. Кухарчук // Психология и педагогика в системе гуманитарного знания. – 2014. – С. 33–41.
5. Неретина, Т.Г. Система коррекционно-развивающей работы со старшими дошкольниками с задержкой психического развития в условиях ДОУ / Т.Г. Неретина // Мир детства и образование. – 2016. – С. 93–96.
6. Платошина, Н.А. Педагогические условия развития коммуникативных навыков детей с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования / Н.А. Платошина // Концепт. – 2017. – № 10. – С.9–14.

## Тема 2

### СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

*Критерии отбора детей с трудностями в обучении. Исследования и рекомендации по преодолению учебных трудностей школьников данной категории (Г.Ф. Кумарина, Н.А. Менчинская, С.Г. Шевченко и др.). История организации специальной педагогической работы с детьми с трудностями в обучении. Классы для детей с трудностями в обучении. Интегрированное обучение детей с трудностями в обучении. Система коррекционно-развивающего обучения: диагностико-консультативное, коррекционно-развивающее, учебно-воспитательное, лечебно-профилактическое и социально-трудовое направления. Методические принципы построения содержания учебного материала. Профилактика асоциальных форм поведения учащихся.*

Первые попытки специальной педагогической работы с детьми, имеющими ЗПР, были предприняты в 50-е годы в рамках экспериментальных групп при Институте дефектологии АПН СССР, где эти учащиеся, обучаясь в начальной общеобразовательной школе, получали дополнительную помощь. В те годы дети данной категории изучались преимущественно в клиническом плане, и основополагающей была концепция, согласно которой задержка психического развития связывалась с различными формами психофизического и психического инфантилизма, а также с рано возникшими церебростеническими состояниями.

В Нижнем Новгороде проблему школьной неуспеваемости пытались решить посредством уменьшения наполняемости учебных классов, организации классов индивидуализированного обучения для учащихся 1–7 классов со стойкой неуспеваемостью. Наполняемость классов была 15–20 человек, для работы привлекались наиболее опытные и квалифицированные учителя. В Костроме открывали специальные классы для неуспевающих детей при санаторно-лесных школах, в Витебске – при медико-педагогических комиссиях и т.д.

В 1976–1981 гг. в одной из школ-интернатов Нижнего Новгорода проводился эксперимент по обучению и воспитанию самой многочисленной категории неуспевающих школьников – детей с задержками психического развития различного происхождения. На основании полученных в ходе эксперимента данных органами образования и здравоохранения был разработан и издан ряд нормативных документов, регламентирующих деятельность специальных общеобразовательных школ-интернатов (школ с продленным днем) для детей с ЗПР. Эти документы предусматривали введение в действие Инструкции по приему контингента учащихся в специальные общеобразовательные школы-интернаты и школы с продленным днем для детей с задержкой психического развития, Типового положения и Типового учебного плана для данных специальных общеобразовательных учебных заведений. Рекомендации о направлении учащихся в учебные заведения данного типа даются на основании заключения медико-педагогической комиссии. Названные выше документы предполагали совершенствование структуры и учебных планов этих учебных заведений; психолого-педагогическое изучение школьников в процессе обучения, своевременное выявление и устранение причин отставания в учебе и нарушений поведения; выбор для этого наиболее эффективных путей; определялись цели, задачи, особенности проведения индивидуальных и групповых коррекционных занятий с учащимися специальных учебных заведений данного типа. Целью таких занятий, предусмотренных Типовым учебным планом для данного типа специальных учебных заведений, является индивидуальная работа по коррекции развития учащихся, ликвидации пробелов их предшествующего обучения, направленная подготовка к усвоению ими учебного материала. В условиях специально организованного обучения эти дети способны дать значительную динамику в развитии и усвоить многие знания, умения и навыки, которые нормально развивающиеся сверстники набирают самостоятельно.

## Литература

1. Бабкина, Н.В. Готовность детей с задержкой психического развития к обучению в школе: от диагностики к особым образовательным потребностям / Н.В. Бабкина // Педагогика и психология образования. – 2016. – № 2. – С.33–39.
2. Бабкина, Н.В. Особые образовательные потребности детей с задержкой психического развития в период начального школьного обучения / Н.В. Бабкина // Педагогика и психология образования. – 2017. – № 3. – С. 20–27.
3. Бабкина, Н.В. Традиции отечественной научной школы дефектологии в современных подходах к образованию детей с ЗПР / Н.В. Бабкина // Дефектология. – 2016. – № 5. – С. 3–9.
4. Гаджимагомедова, Т.Г. Проблемы познавательной деятельности детей с ЗПР / Т.Г. Гаджимагомедова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 13. – С. 22–27.
5. Нарзулаев, С.Б. Проблемы обучения детей с задержкой психического развития в условиях общеобразовательного учреждения / С.Б. Нарзулаев // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – № 2. – С.11–17.
6. Сергеева, О.А. Психологическая готовность к школьному обучению детей с задержкой психического развития / О.А.Сергеева, Филиппова Н.В., Барыльник Ю.Б // Бюллетень медицинских интернет-конференций. – Общество с ограниченной ответственностью «Наука и инновации», 2014. – Т. 4. – № 11. – С.22–29.

### Тема 3

## ПРИНЦИПЫ, СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

*Сущность, функции и структура обучения в целостном педагогическом процессе. Определение стратегии учебно-воспитательного процесса с учетом биологических и социальных условий психического развития детей с трудностями в обучении. Учет пониженной готовности к обучению детей с трудностями в обучении. Формы организации специального образования детей с трудностями в обучении. Типы и структура урока. Содержание обучения детей с трудностями в обучении, анализ учебных планов и программ, подходы к отбору. Методы обучения детей с трудностями в обучении, классификации, характеристика, специфика использования. Сочетание словесных, наглядных и практических методов в коррекционном обучении. Особенности организации образовательной среды для учащихся с трудностями в обучении учреждениях образования: отбор средовых ресурсов и моделирование средовых комплексов.*

Коррекционная работа базируется на следующих принципах:

*Принцип ранней коррекции* отклонений в развитии предполагает как можно более раннее выявление проблем ребенка и организацию коррекционной работы с ним в сензитивные сроки. Оптимальным является коррекционное обучение и воспитание, начинающееся в раннем и младшем дошкольном возрасте, в период интенсивного морфо-функционального развития мозга. Именно в этот период закладывается чувственная база познания, развивается ориентировочно-исследовательская деятельность, формируются механизмы памяти и наглядного мышления. Это период формирования коммуникативных навыков и развития речи. При более позднем начале коррекционной работы сензитивный период в какой-то мере оказывается упущенным, усложняется структура дефекта, и возможности компенсации задержки психического развития значительно снижаются.

Ребенок с задержкой психического развития проходит в своем развитии те же этапы, что и нормально развивающийся ребенок, поэтому необходим *учет закономерностей онтогенетического развития* при организации коррекционной работы. Важно выявить качественное своеобразие психического развития ребенка с задержкой психического развития, определить его уровень, который можно зафиксировать как стартовый, исходный. Нельзя сразу включать ребенка в интенсивную учебную деятельность, формировать у него высшие уровни мышления и речи, тогда как отсутствует полноценная база для их становления.

*Принцип реализации деятельностного подхода к воспитанию и обучению детей с задержкой психического развития* следует рассматривать в трех аспектах:

– Успехов в коррекционной работе можно достичь только при условии опоры на ведущую деятельность возраста. Для дошкольников это предметно-социальная деятельность и затем ролевая игра. Поэтому учить и воспитывать детей с задержкой психического развития следует, играя с ними. Особое место в системе коррекции должны занимать сюжетно-ролевая игра и развивающие дидактические игры.

– Однако, научные исследования и практика показывают, что в условиях аномального развития наблюдается специфика в формировании и смене ведущих видов деятельности. Ни один из них не достигает уровня развития, соответствующего возрастным возможностям, и фактически не выполняет функций ведущей деятельности. Отсюда вытекает необходимость целенаправленного педагогического воздействия, обеспечения условий для формирования предметной и игровой деятельности.

– В условиях задержки психического развития затруднен процесс формирования ребенка как субъекта деятельности, что проявляется в несформированности всех ее структурных компонентов: мотивационного, ориентировочно-операционального, регуляционного. Каждый из этих компонентов требует внимания педагога во всех ситуациях общения с ребенком совместной работе при выполнении заданий учебного типа.

*Принцип коммуникативной направленности* обучения и воспитания означает необходимость специального внимания к развитию речи как основного средства коммуникации, также целенаправленного формирования навыков общения со взрослыми и со сверстниками.

Обучение и воспитание детей с задержкой психического развития осуществляется с *позиций индивидуально дифференцированного подхода*. Следовательно, с одной стороны необходимо учитывать индивидуально-типологические особенности каждого ребенка, с другой – особенности группы в целом. Педагог-дефектолог должен быть готов к конструированию «уровневых» программ с учетом названных особенностей.

Итак, основные задачи, которые предстоит решать педагогическому коллективу, работающему с детьми с задержкой психического развития, представляют широкий спектр: углубленное, всестороннее изучение детей, воспитание, обучение и коррекционно-развивающее воздействие. Важнейшим аспектом является лечебно-профилактическая работа.

### Литература

1. Борякова, Н.Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. / Н.Ю. Борякова. – Litres, 2020. – 390 с.
2. Ваняев, В.А. Педагогические условия коррекционно-развивающего обучения детей с задержкой психического развития пубертатного периода средствами изобразительного искусства как элемент социализации / В.А. Ваняев // Kant. – 2021. – № 1. – С. 208–213.
3. Денисова, М.С. Особенности внеурочной деятельности в инклюзивном классе с детьми с ЗПР / М.С. Денисова, А.А. Наумов // Открытый мир: объединяем усилия. – 2018. – С. 42–46.

4. Кушнарченко, О.Н. Принципы коррекционно-развивающего обучения детей с задержкой психического развития / О.Н. Кушнарченко // Современная психология: теория и практика. – 2014. – С. 110–116.

5. Максимова, С.Ю. Принципы адаптивного физического воспитания детей дошкольного возраста с задержкой психического развития / С.Ю. Максимова // Физическое воспитание и спортивная тренировка. – 2013. – № 2. – С. 47–50.

6. Слыш, Н.К. Интерактивные технологии как средство коррекции звукопроизношения у детей с ЗПР / Н.К. Слыш // Вестник современных исследований. – 2019. – № 2. – С. 145–146.

#### Тема 4

### РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

*Особенности учебной деятельности детей с трудностями в обучении, их учет в учебно-воспитательном процессе. Психолого-педагогические задачи коррекционно-развивающего обучения детей с трудностями в обучении. Принцип педагогического оптимизма, характеристика, особенности реализации. Принцип ранней педагогической помощи, характеристика, особенности реализации. Принцип коррекционно-компенсирующей направленности образования, характеристика, особенности реализации. Принцип социально-адаптирующей направленности образования, характеристика, особенности реализации. Принцип развития мышления, языка и коммуникации, характеристика, особенности реализации. Принцип деятельностного подхода, характеристика, особенности реализации. Принцип дифференцированного и индивидуального подхода, характеристика, особенности реализации.*

Е.А. Стребелева рекомендует при разработке образовательных программ для детей с отклонениями в развитии учитывать принципы как общей, так и коррекционной дошкольной педагогики.

Вместе с тем, А.Д. Гонеев различает принципы специальной коррекционно-педагогической деятельности: принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач, принцип единства диагностики и коррекции, принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей ребенка, деятельностный принцип коррекции, принцип комплексного использования методов и приемов коррекционно-педагогической деятельности, принцип интеграции усилий ближайшего социального окружения.

Определим принципы оказания помощи специалистами медико-психолого-педагогического сопровождения (Е.А. Екжанова, Л.Г. Мустаева, Л.М. Шипицына):

**1. Принцип партнерства** («Педагогика радости») предполагает, что коррекционно-педагогический процесс может осуществляться только благодаря тесному взаимодействию, партнерству всех его участников, каждый из которых вносит свой специфический вклад в реализацию общих задач.

**2. Принцип разносторонности усилий** (комплексного подхода) рассматривает коррекционно-образовательный процесс как результат связи всех специалистов, осуществляющих психолого-медико-педагогическое сопровождение.

**3. Принцип единства воздействий** – принцип методической и психологической обоснованности используемых в работе с ребенком методов и приемов). Физиологические, личностные и социально-психологические характеристики каждого ребенка с ЗПР индивидуальны и представляют собой неповторимый комплекс, поэтому способы осуществления задач (методы, приемы) не могут быть едиными по отношению ко всем детям.



4. *Принцип последовательности* (системного подхода) рассматривает коррекционно-педагогическую помощь детям с ЗПР как ряд взаимосвязанных, последовательных и поэтапных звеньев.

5. *Принцип единства диагностики и коррекции.* Этот принцип подчеркивает неразрывность данных процессов во всех видах деятельности специалистов, работающих с детьми рассматриваемой категории.

6. *Принцип развития.* Нужно помнить, что организм ребенка и его нервная система находятся в постоянном развитии.

7. *Принцип ранней коррекции.* Общеизвестно, что чем раньше начата работа с проблемным ребенком, тем выше ее эффективность, поскольку она осуществляется в то время, когда подавляющее большинство психических функций ребенка находится в стадии интенсивного развития, или, по-иному, в сенситивном периоде.

8. *Принцип личностного подхода к ребенку и членам его семьи.* Вся работа в группе организуется таким образом, чтобы активизировать средства социально-педагогического воздействия на членов его семьи и ближайшее окружение.

9. *Принцип деятельностного подхода к организации воспитания и обучения детей.* Опора на ведущую деятельность ребенка является необходимым условием коррекционно-педагогического воздействия.

10. *Принцип поэтапного формирования различных видов психической и познавательной деятельности ребенка.* Опираясь на этот принцип, нужно четко понимать, что при формировании нового для ребенка вида деятельности всегда выделяется предварительный этап, на котором закладываются предпосылки данного вида деятельности, далее идет основной этап и завершается этот процесс заключительным этапом, в ходе которого у ребенка устанавливаются богатые и разнообразные связи с другими видами психической и познавательной деятельности.

11. *Принцип стимуляции коммуникативного поведения ребенка, коммуникативной направленности воспитания и обучения.* В соответствии с данным принципом в образовательном учреждении необходимо создавать условия, способствующие стимуляции речевого общения детей друг с другом и развитию речи в целом.

12. *Принцип индивидуального подхода к ребенку.* На его основе с позиций перспектив развития ребенка рассматривается структура нарушения. Изучаются и учитываются в повседневной работе особенности нервной системы ребенка, темперамент, характер, его склонности и способности. В рамках данного принципа ведется динамическое наблюдение за ребенком.

### Литература

1. Абдуллаева, Л.Р. Особенности учебной мотивации как компонента учебной деятельности младших школьников с ЗПР / Л.Р. Абдуллаева // Модели инновационных решений повышения конкурентоспособности отечественной науки. – 2020. – С. 234–240.

2. Булатова, О.В. К вопросу о развитии младших школьников с задержкой психического развития как субъектов учебной деятельности / О.В. Булатова // Бизнес. Образование. Право. – 2011. – № 4. – С. 208–212.

3. Самохина, А.А. Особенности учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития / А.А. Самохина // Актуальные проблемы естественных наук. – 2015. – С. 220–226.

4. Троценко, С.Н. Особенности учебной деятельности детей с задержкой психического развития / С.Н. Троценко // Вестник развития науки и образования. – 2011. – № 2. – С. 125–128.

5. Шаповалова, О.Е. Особенности учебной мотивации младших школьников с задержкой психического развития / О.Е. Шаповалова // Казанская наука. – 2017. – № 6. – С. 95–97.

## Тема 5

### ТЕХНОЛОГИИ СИСТЕМЫ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

*Понятие «педагогическая технология». Признаки педагогических технологий. Структура педагогических технологий. Критерии оценки педагогических технологий. Специфика использования современных педагогических технологий в специальном образовании. Инновационные подходы в образовании школьников с трудностями в обучении. Реализация гуманистической, лично ориентированной парадигмы образования. Технологии психосберегающего обучения. Технология коммуникативного обучения. Игровые технологии. Технология социального взаимодействия. Игры с использованием элементов ТРИЗ. Инновационная технология «Педагогические мастерские». Технология КСО (коллективного способа обучения). Технология Марии Монтессори. Педагогическое проектирование технологий и коррекционно-образовательных комплексов.*

Построение коррекционно-развивающего педагогического процесса, необходимого для преодоления и (или) профилактики негативных проявлений в развитии, основывается на комплексных подходах, которые включают лечебные и лечебно-профилактические мероприятия, укрепление физического здоровья ребенка, общую коррекционную направленность фронтального учебно-воспитательного процесса (на уроках, на внеклассных занятиях, во время самоподготовки), индивидуально-групповую коррекционную работу в зависимости от специфических недостатков в развитии (логопедия, лечебно-физкультурная коррекция, формирование зрительно-пространственных координации, психокоррекция и др.).

При выборе оптимальных педагогических условий для школьников важно учитывать как их индивидуально-типологические особенности, так и возрастные этапы развития. В связи с этим необходимо предусмотреть коррекцию и компенсацию недостатков развития на основе ведущего вида деятельности (игровая деятельность в дошкольный период, учебно-познавательная в школьном возрасте, познавательно-трудовая в подростковом возрасте).

Сказанное выше свидетельствует о необходимости создания целостной системы, обеспечивающей оптимальные педагогические условия для детей с трудностями в обучении в соответствии с их возрастными и индивидуально-типологическими особенностями, состоянием соматического и нервно-психического здоровья. В этой системе строго определены и логически взаимодействуют диагностико-консультативное, коррекционно-развивающее, лечебно-профилактическое и социально-трудовое направления работы с детьми.

Система работы в классах для детей с трудностями в обучении направлена на компенсацию недостатков дошкольного развития, восполнение пробелов предшествующего обучения, преодоление негативных особенностей эмоционально-личностной сферы, нормализацию и совершенствование учебной деятельности детей, повышение их работоспособности, активизацию познавательной деятельности.

В 1993 г. Институтом коррекционной педагогики была разработана единая концепция, которая получила название «Концепция коррекционно-развивающего обучения в условиях общеобразовательной школы». В концепции реализуются следующие основные положения:

- комплексность в диагностико-консультативной и коррекционно-развивающей работе, обеспечивающая своевременное выявление и квалификацию трудностей в обучении, а также определение комплекса мер, лечебных, профилактиче-

ских, коррекционных и развивающих, способствующих преодолению, компенсации недостатков;

- вариативность учебных планов, образовательных и коррекционных программ, в том числе разноуровневых.
- своевременное выявление и квалификация тех или иных неблагоприятных вариантов развития – «предвестников» школьных трудностей, организация коррекционно-развивающего воспитания и обучения в дошкольных учреждениях;
- максимальная социально-трудовая адаптация учащихся классов коррекционно-развивающего обучения в подростковом возрасте к современным социальным условиям

Система коррекционно-развивающего обучения (КРО) – это форма дифференциации образования, позволяющая решать задачи своевременной активной помощи детям с трудностями в обучении и адаптации к школе. Данная форма дифференциации возможна при обычной традиционной организации учебно-воспитательного процесса, но более эффективна при создании специальных классов (КРО), которые позволяют обеспечить оптимальные педагогические условия для детей с трудностями в обучении и проблемами соматического и нервно-психического здоровья.

### Литература

1. Белошистая, А.В. О коррекционно-развивающем обучении математике в начальной школе / А.В. Белошистая // Вопросы психологии. – 2002. – № 6. – С. 32–44.
2. Богданова, А.А. Концепция коррекционно-развивающего обучения как фактор модернизации образования детей с ограниченными возможностями здоровья / А.А. Богданова // Специальное образование. – 2013. – № 4. – С. 13–22.
3. Киселева, Н.И. Современные подходы к организации системы коррекционно-развивающего обучения / Н.И. Киселева // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2014. – № 1. – С. 34–38.
4. Мухаметова, Ф.Г. Здоровьесберегающие технологии в классах коррекционно-развивающего обучения / Ф.Г. Мухаметова // Начальная школа. – 2006. – № 8. – С. 105–106.
5. Пшеничнова, И.В., Правдов Д.М. Анализ проблем построения технологий коррекционно-развивающего обучения / И.В. Пшеничнова, Д.М. Правдов // Научный поиск. – 2014. – № 4-1. – С. 69–72.

### Тема 6

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ И ГРУППОВЫХ КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ С ДЕТЬМИ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ**

*Задачи коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей дошкольного и школьного возраста с трудностями в обучении. Особенности проведения индивидуальных и групповых коррекционных занятий с детьми с трудностями в обучении. Учет целостного подхода к воспитанию и развитию ребенка. Принцип единства диагностики и коррекции. Основные направления индивидуальной и групповой коррекционной работы с детьми с трудностями в обучении: развитие сенсомоторики, коррекция отдельных сторон психической деятельности, развитие основных мыслительных операций, развитие различных видов мышления, коррекция нарушений в развитии эмоционально-личностной сферы, развитие речи, расширение представлений об окружающем мире и коррекция индивидуальных пробелов в знаниях.*

Система коррекционно-развивающего обучения предусматривает индивидуальные и групповые коррекционные занятия общеразвивающей и предметной направленности. Занятия включены в Типовой базисный учебный план общеобразовательного учреждения с классами коррекционно-развивающего обучения, для которых предусмотрено 4 ч в неделю за счет школьного компонента.

Цель коррекционных занятий – повышение уровня общего развития учащихся, восполнение пробелов предшествующего развития и обучения, индивидуальная работа по формированию недостаточно освоенных учебных умений и навыков, коррекция отклонений в развитии познавательной сферы и речи, направленная подготовка к восприятию нового учебного материала. Коррекционная работа осуществляется в рамках целостного подхода к воспитанию и развитию ребенка. Поэтому работа на индивидуально-групповых занятиях должна быть направлена на общее развитие школьников, а не на тренировку отдельных психических процессов или способностей.

Исходным принципом для определения целей и задач коррекции, а также способов их решения является принцип единства диагностики и коррекциоразвития. Задачи коррекционной работы могут быть правильно поставлены только на основе комплексной диагностики и оценки резервов потенциальных возможностей ребенка, исходя из понятия «зона ближайшего развития». Выбор оптимальных средств и приемов коррекционно-педагогического воздействия невозможен без всестороннего и глубокого изучения причин затруднений, возникающих у детей при усвоении учебных программ. Наиболее достоверной оказывается диагностика, которая опирается на данные клинико-физиологического и психолого-педагогического изучения ребенка, находящегося в наиболее благоприятных условиях обучения.

Содержание индивидуальных занятий должно исключать формальный механический подход, «натаскивание» в каком-то одном навыке. Планируется не столько достижение отдельного результата (чтобы ребенок выучил таблицу умножения и др.). Главное – создать условия, в максимальной степени способствующие развитию ребенка. Можно выделить две формы коррекционного воздействия: симптоматическую, построенную в соответствии с выделенными симптомами отклонений в развитии, и коррекционную, направленную на источники и причины отклонений в развитии. Вторая форма имеет безусловный приоритет перед симптоматической коррекцией.

### Литература

1. Абрамова, И.В. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы, поиски, решения / И.А. Абрамова // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 11. – С. 98–102.
2. Бабкина, Н.В. Основные направления и содержание коррекционной работы с младшими школьниками с задержкой психического развития / Н.В. Бабкина // Дефектология. – 2016. – Т. 2. – С. 53–59.
3. Баталов, А.С., Вильшанская, А.Д. Деятельность психолого-педагогического консилиума образовательной организации в условиях введения ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ / А.С. Баталов, А.Д. Вильшанская // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2016. – № 5. – С. 9–22.
4. Вильшанская, А.Д. Дефектологическое сопровождение учащихся с задержкой психического развития в условиях системы коррекционноразвивающего обучения / А.Д. Вильшанская // Дефектология. – 2007. – № 2. – С. 50–57.
5. Шаповалова, О.Е., Жулич, Т.К. Инновационный подход к организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях индивидуального обучения / О.Е. Шаповалова, Т.К. Жулич // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2014. – № 1. – С. 24–30.

## Тема 7

### ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ УЧАЩИМИСЯ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

*Особенности формирования учебной деятельности в онтогенезе. Специфика учебной деятельности школьников с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития. Особенности овладения учениками с трудностями в обучении навыками письма и чтения (исследования Р.И. Лалаевой, Р.Д. Триггер, Н.А. Цыпиной, С.Г. Шевченко и др.). Особенности усвоения математических знаний и навыков детьми с трудностями в обучении (исследования М.В. Ипполитовой, Г.М. Капустиной, А.А. Харитоновой, Л.Н. Чучалина и др.). Состояние математических умений и навыков у учащихся с трудностями в обучении при переходе в среднее звено.*

Наиболее ярко особенности детей с задержкой психического развития проявляются при изучении основных учебных предметов.

Известно, что учащиеся с ЗПР испытывают разнообразные трудности при усвоении математического материала (М.В. Ипполитова, Г.М. Капустина, А.А. Харитонов, Л.Н. Чучалина и др.).

В начальных классах учащиеся с задержкой психического развития изучают арифметические действия с целыми числами и их приложение к простейшим величинам, учатся решать простые и несложные составные текстовые арифметические задачи, знакомятся с геометрическими фигурами и их свойствами.

В I классе – в течение первого года обучения в общеобразовательной школе – наиболее прочно учащиеся с задержкой психического развития усваивают сложение чисел первого десятка. Это объясняется тем, что выполнение данного действия базируется на имеющемся у детей жизненном опыте. Допускаемые ошибки обусловлены незнанием таблицы и приемов сложения однозначных чисел

При выполнении счетных операций (вычитание в пределах 10, сложение и вычитание с переходом через разряд в пределах 20, действия с круглыми десятками) у учащихся встречаются ошибки, обусловленные незнанием таблицы и (или) приемов, алгоритма сложения и вычитания однозначных чисел, непочным усвоением числового ряда, состава числа. Часто допускаются ошибки персеверации (вычитание заменяют сложением). Причина этого явления связана не только с особенностями мыслительной деятельности учащихся, с трудностями переключения с выполнения одной умственной операции на другую, качественно иную, с тугоподвижностью мышления, общей инертностью нервных процессов, но и со сложностями самого действия вычитания.

Учащиеся, допускающие ошибки, как правило, пользуются несовершенными, примитивными приемами вычислений: считают на пальцах, рисуют и зачеркивают палочки, используют отрезок числового ряда, линейки, присчитывают и отсчитывают по единице, считают «в уме». При сравнении выражений учащиеся не всегда понимают смысл задания, хотя при этом и говорят, что они знают знаки «меньше» и «больше», но не могут расставить их верно, поэтому пишут все, что знают,

Значительные трудности испытывают учащиеся с ЗПР и при изучении русского языка (исследования Р.И. Лалаевой, Н.А. Никашиной, Р.Д. Триггер, Н.А. Цыпиной, С.Г. Шевченко и др.).

Обучение чтению ведет к формированию навыка чтения, что является главной задачей уроков чтения в начальной школе. Сформированный навык чтения характеризуется единством четырех компонентов – сознательности, правильности, беглости и выразительности.

В I классе – в течение первого года обучения в общеобразовательной школе – все учащиеся с задержкой психического развития усваивают все буквы, умеют сливать

их в слоги, некоторые овладевают слоговым способом чтения и переходят к чтению целыми словами, остальные читают только по буквам. Темп чтения школьников отличается значительной вариативностью, что можно объяснить замедленностью восприятия печатных знаков, а также индивидуальными особенностями чтецов. Одним из значимых факторов является и содержание читаемого – текст с более сложной смысловой структурой читается большинством учащихся медленнее. Практически все учащиеся допускают при чтении разнообразные ошибки. Школьникам еще трудно дифференцировать графемы, имеющие отдельные сходные элементы (например, «б»-«д», «в»-«з», «а»-«о»), поэтому читают «кокая» вместо *какая*, «сказал» вместо *сказал* и т. п.); смешивают буквы «е», «е», «ю», «я», не всегда воспринимают мягкую согласную, мягкость которой обозначена этими буквами, допускают смягчение согласных в конце слов (читают «могуть» вместо *могут*). Некоторые учащиеся допускают нестойкие замены парных по глухости и звонкости согласных, перестановки, пропуски, не дочитывают окончания.

Часто встречается чтение по догадке («приходит» вместо *придет*). Но все эти ошибки, в отличие от ошибок, допускаемых умственно отсталыми учащимися и детьми с нарушениями речи, обычно являются нестойкими и диффузными – у одного и того же ученика наблюдается наряду с ошибочным и правильное прочтение одних и тех же слоговых структур.

Количество ошибок значительно возрастает при чтении слов со сложной слоговой структурой. Больше всего ошибок приходится на чтение слогов со стечением согласных.

### Литература

1. Вильшанская, А.Д. Специфика формирования приема понимания скрытого смысла пословиц и поговорок у детей с трудностями в обучении / А.Д. Вильшанская // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2014. – № 5. – С. 13–26.
2. Вильшанская, А.Д., Доронина, Ж.В. Организация обучения детей с ОВЗ по индивидуальному учебному плану в инклюзивной школе / А.Д. Вильшанская, Ж.В. Доронина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2017. – № 3. – С. 33–43.
3. Ишимова, О.А., Вильшанская, А.Д. Примерное содержание программы коррекционной работы основной образовательной программы начального общего образования / О.А.Ишимова, А.Д.Вильшанская // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2015. – № 4. – С. 3–11.
4. Соловьева, Т.А. Новый подход к управлению результатами включения детей с ОВЗ в общеобразовательную среду / Т.А. Соловьева // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2018. – № 4. – С.11–16.
5. Шадриков, В.Д. Динамика развития познавательных способностей и личностных качеств младших школьников в различных образовательных системах / В.Д. Шадриков // Преподаватель XXI век. – 2010. – Т. 1. – № 4. – С.25–29.

### Тема 8

## ПОДГОТОВКА К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

*Понятие «готовность к школе». Виды готовности к школе, их характеристика. Особенности готовности к школе ребенка с задержкой психического развития. Диагностика готовности к школе, основные подходы и методы. Содержание подготовки к школе детей с трудностями в обучении. Причины неуспеваемости детей с трудностями в обучении, профилактика ее возникновения (П.П. Блонский, Е.А. Аркин, А.Б. Залкинд, С.Т. Шацкий, В.И. Зыкова, А.М. Орлова и др.).*

Готовность к школе – это целостное образование. Целостность как свойство системы обуславливает, что результат готовности к школьному обучению определяется не столько уровнем отдельных компонентов, сколько их взаимосвязью и интеграцией.

Характеристика компонентов психологической готовности:

○ *Физическая готовность*

В современной науке хорошо изучены особенности развития ребенка до школы и имеются достаточно полные представления о том, какой он, будущий первоклассник, каким он должен прийти в школу, чтобы нормально расти и развиваться.

○ *Интеллектуальная готовность*

Современные концепции реформирования начальной школы свидетельствуют о смене парадигмы образования с информационной на смысловую. Приоритетным направлением последней является развитие мышления, понимания, рефлексии в ходе собственной деятельности учащихся. В связи с этим, интеллектуальную готовность к школьному обучению можно рассматривать как соответствующий уровень внутренней организации мышления ребенка, обеспечивающий переход к учебной деятельности. Иными словами, будущий школьник должен иметь развитую способность проникать в сущность предметов и явлений, овладеть такими мыслительными операциями, как анализ и синтез, сравнение и обобщение, сериация и классификация; в процессе учебной деятельности уметь устанавливать причинно-следственные связи между предметами и явлениями, разрешать противоречия. Все это играет важную роль в овладении системой научных понятий и обобщенных способов решения практических задач в школе. Для наглядности представим показатели интеллектуальной готовности к школьному обучению.

– Образный компонент – это способность воспринимать многообразные свойства, признаки предмета; зрительная память на образной основе; способность обобщать имеющиеся представления о предмете (явлении); развитие мыслительных операций аналогии, сравнения, синтеза; эвристичность мышления.

– Вербальный компонент – это способность перечислять различные свойства предметов, выделять из них существенные; слуховая память на речевой основе; способность обобщать множества единичных понятий при помощи знакомых или самостоятельно подобранных терминов; развитие мыслительных операций классификации, сериации, анализа; критичность мышления.

○ *Эмоционально-волевая готовность*

Волевая готовность – это достаточно высокий уровень произвольно управляемого поведения, произвольной регуляции психических процессов, действий; овладение такой структурой деятельности и поведения, в которой уясняются мотивы и цель, мобилизуются усилия, направляется и регулируется психическая активность.

Важным аспектом волевой готовности к школе является формирование нравственно-волевых качеств. Р.С. Буре, исследовавшая данный вопрос, выделяет следующие нравственно-волевые качества: активность, дисциплинированность, ответственность и исполнительность, целенаправленность, способность к преодолению трудностей. Формирование активности, в основном, происходит на занятиях и выражается в желании отвечать, дополнять ответы товарищей, во внимании к указаниям педагога. Дисциплинированность проявляется в умении ребенка быть сдержанным в поведении, подчиняться правилам, требованиям. Ответственность проявляется в отношении к заданиям, стремлении их выполнить в соответствии с требованиями педагога.

○ *Мотивационная готовность к обучению в школе*

Формирование мотивов, побуждающих к учению, – одна из линий подготовки детей к обучению в школе. Имеется в виду воспитание действительной и глубокой мотивации, которая должна стать побудительной причиной их стремления к приобретению знаний. Это и

отношение к обучению как необходимому и важному делу, и интерес к учебным занятиям. Мотивационная готовность к школьному обучению складывается из положительных представлений о школе; желания учиться в школе, чтобы узнать и уметь много нового; сформированной позиции школьника.

### Литература

1. Антопольская, Т.А. Подготовка к школе как аспект создания единого образовательного пространства / Т.А. Антопольская // Начальная школа. – 2006. – № 9. – С. 3–7.
2. Бондарь, Т.А. Подготовка к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в классе. 6-е изд. / Т.А. Бондарь [и др.]. – М.: Теревинф, 2019. – 280 с.
3. Локалова, Н.П. Психодиагностика трудностей в обучении и их преодоление / Н.П. Локалова // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 130–138.
4. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1 / Под общей ред. С.Г. Шевченко. – М.: Школьная Пресса, 2003. – 96 с.
5. Шилова Т.А. Психологические особенности личности учащегося с трудностями в обучении / Т.А. Шилова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2014. – № 4. – С.19–26.

### Тема 9

## СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ, ОБУСЛОВЛЕННЫМИ ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

*Понятие «социализация», основные подходы к определению. Психолого-педагогические аспекты социализации лиц с особенностями психофизического развития. Возможности и пути социальной адаптации учащихся с трудностями в обучении. Состояние и пути повышения эффективности профессиональной подготовки выпускников с трудностями в обучении. Проблема подготовки учащихся с трудностями в обучении к самостоятельной жизни. Интегрированное обучение школьников с трудностями в обучении как фактор социализации.*

Социализация – это процесс включения личности в систему общественных связей и отношений, овладение и принятие общественно приемлемых форм поведения, норм, ценностей, в результате чего личность становится полноправным членом общества.

Подразумевается, что в процессе социализации происходит превращение изначально асоциального субъекта в социальную личность. Благодаря социализации люди учатся жить в обществе, эффективно взаимодействовать друг с другом. Социализация идет повсеместно и непрерывно в процессе своего физического и психологического развития. Особенно значимым по своим результатам и последствиям являются первые 15–25 лет.

*Параметры социализации:*

1. Содержание процесса социализации:
  - а) усвоение социальных норм, умений, стереотипов;
  - б) формирование социальных установок и убеждений;
  - в) вхождение индивида в социальную среду;
  - г) приобщение индивида к системе социальных связей;
  - д) самоактуализация «Я» личности;
  - е) усвоение индивидом социальных влияний;



ж) социальное обучение принятым в обществе формам поведения и общения, вариантам жизненного стиля, вхождения в группы и взаимодействия с их членами;

2. Широта социализации, т. е. количество сфер, в которых смогла приспособиться личность. Основными сферами социализации, для которых характерно расширения, умножения социальных связей индивида с внешним миром, являются:

- а) сфера деятельности;
- б) общения;
- в) самосознания;

3. Источники социализации:

- а) передача культуры через социальные институты;
- б) взаимное влияние людей в процессе общения и совместной деятельности;
- в) первичный опыт, который связывается с периодом раннего детства, с формированием основных психических функций и элементарных форм общественного поведения;

4. Факторы социализации:

а) материальные, психологически значимые факторы социальной среды, которые сопровождают человека всю жизнь (политические, экономические, жилищные, финансовые, бытовые и прочие факторы) и обусловленные преобладающими в среде общения человека особенностями. Эти факторы всегда своеобразны для каждого индивида;

б) социально-психологические факторы социальной среды – это психологические особенности людей, постоянно окружающих человека в жизни (члены семьи, друзья, одноклассники и т.д.). Однако, иногда случайные непродолжительные контакты с людьми оказывают на индивида более сильное влияние, чем постоянные контакты. Особенно сильные социально-психологические влияния человек испытывает при получении образования, ориентированного на помощь ему в социализации;

в) фактор собственной социальной активности человека.

5. Механизмы социализации:

- а) имитация, подражание;
- б) идентификация;
- в) руководство и др.

## Литература

1. Бабкина, Н.В. Особые образовательные потребности детей с задержкой психического развития в период начального школьного обучения / Н.В. Бабкина // Педагогика и психология образования. – 2017. – № 3. – С.19–26.

2. Вильшанская, А.Д., Пономарева, Л.М. Психокоррекционная программа педагога-психолога для обучающихся начальных классов с задержкой психического развития / А.Д. Вильшанская, Л.М. Пономарева // Сопровождение социализации детей с особыми образовательными потребностями: теория и практика. – 2020. – С. 91–100.

3. Жавнерко, А.П. Особенности эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития в контексте их социализации / А.П. Жавнерко // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2016. – № 2 (59). – С.88–95.

4. Золоткова, Е.В. Формирование познавательных процессов у младших школьников с задержкой психического развития / Е.В. Золоткова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 5. – С. 83–88.

5. Ларионова, С.О. Особенности девиантного поведения детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития / С.О. Ларионова // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 3. – С.55–59.

6. Мачихина, В.Н. Особенности социального развития детей с задержкой психического развития / В.Н. Мачихина // Инновационное развитие науки и образования. – 2018. – С. 209–213.

### Модуль 3

## ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ, ОБУСЛОВЛЕННЫМИ ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

### Тема 1

#### МЕТОДИКА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ, ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И СОДЕРЖАНИЕ

*Сущность и содержание процесса воспитания. Принципы и методы воспитания. Классификации методов воспитания (Б.В. Щукин, Ю.К. Бабанский, Е.А. Васильева). Основные направления воспитательной работы. Особенности содержания воспитательной работы в учреждениях, обеспечивающих получение специального образования. Формирование жизненной компетенции учащихся с трудностями в обучении, как полиаспектная и многоуровневая проблема. Формирование сотрудничества ребенка и взрослого в процессе воспитания.*

В широком социальном смысле *воспитание* – это передача накопленного опыта (знания, умения, способы мышления, нравственные, этические и правовые нормы) от старших поколений к младшим. В узком социальном смысле под *воспитанием* понимается направленное воздействие на человека со стороны общественных институтов с целью формирования у него определенных знаний, взглядов и убеждений, нравственных ценностей, политической ориентации, подготовки к жизни.

В широком педагогическом смысле *воспитание* – это специально организованное, целенаправленное и управляемое воздействие коллектива, воспитателей на воспитуемого с целью формирования у него заданных качеств, осуществляемое в учебно-воспитательных учреждениях и охватывающее весь учебно-воспитательный процесс.

В узком педагогическом смысле *воспитание* – это процесс и результат воспитательной работы, направленной на решение конкретных воспитательных задач.

Важнейшая задача воспитания – выявление склонностей и дарований, развитие в соответствии с индивидуальными особенностями человека, его способностями и возможностями.

Выделяют 3 группы методов воспитания:

➤ *Методы формирования сознания личности:* убеждение; рассказ; объяснение; разъяснение; лекция; этическая беседа; внушение; инструктаж; диспут; доклад; пример.

➤ *Методы организации деятельности и формирование опыта общественного поведения:* упражнения; приучение; педагогическое требование; общественное мнение; поручение; воспитательные ситуации.

➤ *Методы стимулирования поведения деятельности:* соревнования; поощрение; наказание.

*Упражнение* – один из ведущих практических методов воспитания детей с ЗПР, существование которого состоит в многократном выполнении требуемых действий, доведение их до автоматизма. Результат упражнений – устойчивые качества личности, навыки и привычки.

Эффективность упражнения зависит от:

- систематики упражнений;
- содержания;
- объема;

- доступности и пассивности;
- частоты повторения;
- контроля и коррекции;
- личных особенностей воспитанника;
- места и времени выполнения упражнения;
- сочетания индивидуальных, групповых и коллективных форм упражнений;
- мотивации и стимулирования (надо начинать упражнение как можно раньше, чем моложе организм, тем быстрее укореняются в нем привычки).

### Литература

1. Аслаева, Р.Г. Пути разработки системы психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста / Р.Г. Аслаева // Психолого-педагогические исследования. – 2009. – Т. 1. – № 2. – С. 17–25.
2. Гогоберидзе, А.Р. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения. Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. 2-е изд. – Издательский дом «Питер», 2014. – 430 с.
3. Леонидова, И.В. Формы и методы работы с детьми с задержкой психического развития / И.В. Леонидова // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики. – 2016. – № 1. – С. 154–158.
4. Мастюкова, Е.М., Московкина, А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Под ред. В.И. Селиверстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. – 2003. – С. 67–69.
5. Тихомирова, Л.Ф. Трудности реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья и пути их преодоления / Л.Ф. Тихомирова // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Т. 2. – № 2. – С.23–29.

### Тема 2

## СОВРЕМЕННЫЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ В УСЛОВИЯХ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

*Научно-методические основы планирования коррекционно-педагогической работы с детьми с трудностями в обучении. Этапы планирования: выявление механизмов трудностей в обучении, определение задач воспитательной работы, определение последовательности решения воспитательных и коррекционных задач, решение воспитательных и коррекционных задач (особенности осуществления). Структура педагогических технологий. Критерии оценки педагогических технологий. Инновационные подходы в воспитании школьников с трудностями в обучении. Реализация гуманистической, лично-ориентированной парадигмы образования в воспитательном процессе.*

Один из подходов к технологизации воспитательного процесса состоит в рассмотрении воспитательной технологии как сложной целостной структуры, включающей ряд более или менее технологизированных педагогических феноменов. Так, опираясь на работы Н. Е. Щурковой, в технологии воспитания можно выделить следующие элементы:

- педагогическое общение;
- этико-половая дифференциация воспитанников;
- этическая защита в общении;
- предъявление педагогического требования;

- создание благоприятной предметно-пространственной среды;
- создание благоприятного социально-психологического климата;
- создание ситуаций успеха;
- педагогическая техника;
- педагогическая оценка;
- работа с группой;
- разрешение конфликтов;
- речевое воздействие и др.

Еще один подход к разработке технологий воспитания связан с вариативностью элементов и способов их взаимодействий в структуре технологии. Согласно этому подходу, воспитательная технология должна обладать значительной гибкостью, приспособляемостью к меняющимся целям и условиям ее реализации. В частности, Л.В. Байбородова указывает, что формы воспитательной работы теряют свою эффективность при попытках их точного копирования, воспроизведения без учета изменившихся условий.

*Технология воспитательных дел (ВД).* «Воспитательное дело» – это наиболее общее название специально организованного отрезка совместной деятельности педагога и воспитанников по решению воспитательных задач. ВД обычно определяют как вид организации и осуществления конкретной деятельности воспитанников. Можно сказать, что воспитательный процесс состоит из цепи ВД.

По целям и назначению выделяется несколько видов ВД: этические, социально-ориентированные, эстетические, познавательные, спортивные, экологические, трудовые и др.

В основе технологии воспитательных дел лежит идея о том, что любая педагогическая деятельность должна осуществляться в виде цепочки управленческих циклов, в которых педагогический анализ является одновременно началом нового цикла и завершением предыдущего.

В любом ВД выделяются следующие этапы: 1) целеполагание (анализ ситуации и формулирование целей); 2) планирование; 3) организация дела; 4) осуществление дела; 5) подведение итогов дела (анализ достигнутых результатов). На основе анализа достигнутых результатов могут формулироваться цели следующего ВД, и тогда весь цикл опять повторяется.

*Технология коллективных творческих дел (И.П. Иванов)* включает шесть стадий (основных технологических этапов):

*I. Подготовка педагога к проведению КТД.* На этом этапе предстоящая коллективная творческая деятельность еще только моделируется педагогом.

*II. Коллективное целеполагание и планирование* – этап, с которого начинается собственно коллективное творческое дело.

*III. Подготовка дела.*

*IV. Проведение дела.*

*V. Коллективное подведение итогов* (завершающий этап собственно КТД).

*VI. Последствие*, которое заключается в том, чтобы использовать накопленный в ходе КТД коллективный опыт в дальнейшей работе: закреплять положительный опыт и изживать негативный.

## Литература

1. Арапова, П.И. Современные технологии воспитания в школе / П.И. Арапова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2010. – № 16. – С. 2–10.

2. Гатаев, А.С. Развитие воспитательных технологий в современном образовании / А.С. Гатаев // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9. – № 4 (33). – С.66–72.

3. Карбанович, О.В. Использование воспитательных технологий при формировании социально-психологической адаптированности личности школьников / О.В. Карбанович // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 7. – С. 54–59.

4. Киселева, Н.И. Современные подходы к организации системы коррекционно развивающего обучения / Н.И. Киселева // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2014. – № 1. – С.22–29.

5. Никонорова, Л.А. Современные и инновационные воспитательные технологии / Л.А. Никонорова // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2013. – № 7. – С. 156–160.

### Тема 3

## МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕКЛАССНОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

*Цели и задачи внеклассной работы. Формы внеклассной работы в условиях образовательного учреждения: индивидуальная, групповая и массовая формы, их характеристика. Кружки как форма внеклассной работы, особенности организации и работы. Содержание внеклассной работы в условиях учебно - воспитательного процесса.*

Поскольку внеклассная работа является составной частью воспитательной работы в школе, она направлена на достижение общей цели воспитания - усвоения ребенком необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирования принимаемой обществом системы ценностей.

Цель и задачи внеклассной воспитательной работы придают специфический характер функциям целостного педагогического процесса - обучающей, воспитывающей и развивающей.

Обучающая функция, например, не имеет такого приоритета, как в учебной деятельности. Во внеклассной работе она выполняет роль вспомогательной для более эффективной реализации воспитывающей и развивающей функций. *Обучающая функция* внеклассной работы заключается не в формировании системы научных знаний, учебных умений и навыков, а в *обучении детей определенным навыкам поведения, коллективной Жизни, навыкам общения* и пр.

Огромное значение во внеклассной работе имеет *развивающая функция*. Она заключается в *развитии психических процессов школьника*.

Развивающая функция воспитательной работы заключается также в *развитии индивидуальных способностей школьников* через включение их в соответствующую деятельность. Например, ребенка с артистическими способностями можно привлечь к участию в спектакле, празднике, КВНе и пр. Ребенку с математическими способностями можно предложить участвовать в математической олимпиаде, рассчитать наиболее интересный и безопасный маршрут прогулки по городу за определенное время. В индивидуальной работе с этим ребенком педагог может предложить составить примеры, задачи для ребят и т.д.

Развивающая функция внеклассной работы заключается в выявлении скрытых способностей, развитии склонностей, интересов ребенка. Заметив, что ребенок интересуется чем-либо, педагог может сообщить дополнительную интересную информацию по этому вопросу, предложить литературу, дать поручение, лежащее в области интересов ученика, создать такие условия, в которых ученик получает одобрение детского

коллектива за свою компетентность по данному вопросу, т. е. педагог открывает новые возможности ребенку и тем самым укрепляет его интересы.

Содержание внеклассной работы представляет собой адаптированный социальный опыт, эмоционально пережитые и реализованные в личном опыте ребенка разнообразные аспекты человеческой жизни: наука, искусство, литература, техника, взаимодействие между людьми, мораль и пр.

Специфика содержания воспитательной внеклассной работы характеризуется:

– во-первых, преобладанием эмоционального аспекта над информативным (для эффективного воспитательного воздействия требуется обращение к чувствам ребенка, его переживаниям, а не к разуму, вернее, к разуму через эмоции);

– во-вторых, в содержании внеклассной работы определяющее значение имеет практическая сторона знаний, т.е. содержание внеклассной работы направлено на совершенствование разнообразных умений и навыков. Во внеклассной работе совершенствуются учебные навыки, отрабатываются умения самостоятельной работы при поиске информации, организации различных внеклассных дел, коммуникативные («общественные») умения, умения сотрудничать; умения соблюдать этические нормы. Поскольку в содержании внеклассной работы практический аспект преобладает над теоретическим, разумнее рассматривать содержание с позиции деятельности детей, через которую они осваивают ту или иную область социального опыта.

#### Литература

1. Гикис, С.Н. Использование педагогических технологий в организации внеклассной воспитательной работы со старшеклассниками / С.Н. Гикис // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2013. – № 162. – С.77–90.

2. Гикис, С.Н. Современные педагогические подходы к реализации внеклассной воспитательной работы / С.Н. Гикис // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2013. – № 2. – С. 121–124.

3. Гильмутдинова, Л.Х. Экскурсия как внеклассная воспитательная работа // Интернаука. – 2019. – № 4. – С. 53–55.

4. Позднякова, О.К. Духовно-нравственное развитие школьников в процессе внеклассной воспитательной работы / О.К. Позднякова // Социально-экономические и технические системы: исследование, проектирование, оптимизация. – 2016. – № 5. – С. 306–316.

5. Саенко, Л.А. Педагогические условия в организации внеклассной воспитательной работы по формированию коммуникативного опыта подростков / Л.А. Саенко // Журнал гуманитарных наук. – 2016. – № 4. – С. 140–146.

6. Самиева, О.Б., Значение внеклассной воспитательной работы в формировании личности ребенка / О.Б. Самиева // Межвузовский вестник. – 2010. – Т. 2. – № 12. – С. 65–66.

#### Тема 4

### НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

*Цели и задачи нравственно-этического воспитания детей с трудностями в обучении. Особенности формирования нравственной культуры детей с трудностями в обучении. Нравственные и этические знания и навыки, характеристика. Содержание нравственного и этического воспитания детей с трудностями в обучении. Правовое воспитание детей с трудностями в обучении. Взаимодействие педагогов и семьи в вопросах нравственно-этического воспитания детей с трудностями в обучении.*

*Нравственное воспитание* – это систематическое воспитательное воздействие на человеческую личность, направленное на формирование у человека общественно одобряемых нравственных качеств. К ним относятся ответственность, гуманность, высокая культура поведения, понимание и стремление к сохранению общечеловеческих ценностей, выработка нравственных убеждений и привычек, высокая культура межнациональных отношений, патриотизм, устойчивость научного мировоззрения и т.д.

Часто в качестве синонима нравственности личности используют понятие морали. *Мораль* – система норм, правил и требований, предъявляемых обществом к личности. Формирование нравственности – это перевод моральных норм, правил и требований в навыки и привычки. Мораль общества охватывает большое многообразие отношений человека к различным сферам жизни и деятельности: патриотические отношения, отношение к другим народам и их культуре, отношения к труду и продуктам труда, отношение к людям, отношение к себе.

На значимость нравственного развития детей младшего школьного возраста указывал еще Л.С. Выготский, утверждая, что начало данного возрастного периода связано с возникновением обобщения переживаний, логики чувств. Ребенок впервые начинает понимать, что значит «я радуюсь», «я огорчен», «я сердит», «я добрый», «я злой», у него возникает осмысленная ориентировка в собственных переживаниях. Так, наиболее существенными нравственными качествами, которые следует формировать в младшем школьном возрасте, являются дружелюбность, честность, уважительность, доброжелательность, вежливость, заботливость, дисциплинированность и трудолюбие. К младшему школьному возрасту каждый ребенок достигает определенного уровня нравственного развития: у него накапливается нравственный опыт, формируются индивидуально-типологические качества личности, вырабатываются определенные привычки и ценности. В аспекте изучаемой проблемы наиболее существенным представляется анализ особенностей нравственного развития детей с нарушениями развития.

Методы нравственного воспитания – это своеобразный инструмент в руках учителя, воспитателя. Они выполняют функции организации процесса нравственного развития и совершенствования личности, управление этим процессом. При помощи методов нравственного воспитания осуществляется целенаправленное воздействие на учащихся, организуется и направляется их жизнедеятельность, обогащается их нравственный опыт.

Формы организации и методы нравственного воспитания изменяются от индивидуальных особенностей детей. Воспитательная работа проводится не только со всем классом, но и принимает индивидуальные формы. Конечная цель работы с коллективом – воспитание личности каждого ребенка. Этой цели подчиняется вся воспитательная система. Создание коллектива – это не самоцель, а лишь наиболее эффективный и действенный путь формирования личности.

### Литература

1. Ковалева, Р.Е., Физкультурно-спортивная деятельность как средство профилактики асоциального поведения подростков / Р.Е.Ковалева // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 55. – С. 109–115.
2. Панфилова, О.В. Возможности применения педагогического проектирования ситуаций выбора поступка в этическом образовании младших школьников / О.В. Панфилова // Вестник евразийской науки. – 2015. – Т. 7. – № 3 (28). – С. 33–39.
3. Попова, Т.А. Моделирование групповых конфликтных ситуаций в воспитании младших школьников. Практика в традиционном образовании / Т.А. Попова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2017. – № 3. – С. 11–20.

4. Рябова, Н.В. Совершенствование процесса воспитания детей с трудностями в обучении / Н.В. Рябова // Инженерные технологии и системы. – 1997. – № 1. – С. 19–25.

5. Шарапова, О.В. Особенности нравственного воспитания младших школьников на уроках чтения / О.В.Шарапова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 6. – С.77–84.

## Тема 5

### ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

*Цели и задачи физического воспитания детей с трудностями в обучении. Особенности формирования культуры здорового образа жизни детей с трудностями в обучении. Адаптивная физическая культура, понятие, особенности использования в воспитательной работе с детьми с трудностями в обучении. Содержание физического воспитания детей с трудностями в обучении. Взаимодействие педагогов и семьи в вопросах физического воспитания детей с трудностями в обучении. Развитие интеллектуального потенциала детей с трудностями в обучении в рамках физического воспитания.*

В физическом воспитании различают две специфические стороны: обучение движениям (двигательным действиям) и развитие физических качеств. С помощью двигательной деятельности, организованной посредством физических упражнений и других средств физического воспитания можно в широком диапазоне изменять функциональное состояние организма, направленно регулировать его и тем самым вызывать прогрессивные приспособительные изменения в нем (совершенствование регуляторных функций нервной системы, мышечную гипертрофию, увеличение функциональных возможностей сердечно-сосудистой и дыхательной систем и т.д.). Совокупность их приводит не только к количественным, но и к качественным изменениям функциональных возможностей организма в целом. Воспитывая таким путем физические качества, достигают, при известных условиях, существенного изменения степени и направленности их развития. Это выражается в прогрессировании тех или иных двигательных способностей (силовых, скоростных и др.), повышении общего уровня работоспособности, укреплении здоровья и в других показателях совершенствования естественных свойств организма, в том числе и свойств телосложения (разумеется в той мере, в какой это допускают генетически закрепленные особенности конституции человеческого организма). Развитию физических качеств придается, таким образом, направленный характер, что и позволяет говорить об управлении их развитием.

Специфические методы физического воспитания бывают:

А. Методы обучения двигательным действиям

В. Методы воспитания физических качеств

*Методы строго регламентированного упражнения:*

Для обучения двигательным действиям используются методы строго регламентированного упражнения. Их два вида:

1. *Метод целостного упражнения* (изучения действия в целом, используется при обучении простым упражнениям или сложным не поддающимся членению на отдельные фазы).

Для успешного применения этого метода используют следующие *методические приемы*:

- обучение необходимо начинать с упрощенных форм движения;
- использовать подводящие и имитационные упражнения;



- оказание дополнительной помощи (подталкивание в кувырке);
- создание облегченных условий (например, подкидной мостик).

Ценной чертой этого метода является то, что техника действия осваивается при постоянном взаимодействии его частей, это позволяет сохранить ритм действия и его общую структуру.

Недостатком этого способа является:

Преподаватель не в состоянии одновременно исправлять все ошибки

Неоднократное повторение двигательного действия целиком при начальном обучении может быстро приводить к утомлению.

2. *Метод расчлененного упражнения* – изучение действия по частям. Для успешного применения этого метода необходимо:

- начинать обучение с целостного показа, и только потом делить упражнение на отдельные части;
- выделенные части движения изучить отдельно и только потом объединить в одно целое.

3. *Методы воспитания физических качеств*

4. *Методы сопряженного воздействия* (с наибольшими нагрузками)

Игровой метод имеет большое значение для воспитания чувства коллективизма, смелости, активности, настойчивости, чаще используется в младшем школьном возрасте. *Характерные признаки:*

- ярко выраженная эмоциональность;
- чрезмерная изменчивость условий выполнения;
- высокие требования к творчеству, творческой инициативе;
- отсутствие строгой регламентации действий;
- комплексное проявление разнообразных двигательных навыков и качеств;
- всегда сюжетное содержание.

### Литература

1. Глазырина, Л.Д. Занятия по физической культуре в старшей группе дошкольного учреждения с применением нетрадиционных методов обучения и воспитания: метод. Рекомендации / Л.Д. Глазырина. – Мн: НМЦентр, 1995. – 240 с.
2. Кряж, В.Н. Введение в гуманизацию физического воспитания: метод. пособие: в 3 ч. Ч. 2: Истоки гуманизации физического воспитания. – Мн.: Четыре четверти, 1996. – 125 с.
3. Лебедева, Н.Т. Формирование здорового стиля жизни школьника: пособие. – Мн.: Народная асвета, 1996. – 144 с.
4. Новицкий, П.И. Эффективность уроков преимущественно избирательного воздействия в физическом воспитании детей с задержкой психофизического развития / П.И. Новицкий // Ученые записки УО «ВГУ им. П.М. Машерова»: сборник научных трудов. – Витебск, 2006. – Т. 5. – С. 46–56.
5. Организация и проведение массовых физкультурных мероприятий в режиме для дошкольных учреждений: сб. сценариев; сост. В.Г. Шпак, П.И. Новицкий. – Витебск: Изд-во Витебского гос. ун-та, 1996. – 31 с.
6. Шмаков, С.А. От игры к самовоспитанию: сборник игр-коррекций / С.А. Шмаков. – Москва: Новая школа, 1995. – 80 с.

## Тема 6

### ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

*Цели и задачи экологического воспитания детей с трудностями в обучении. Особенности формирования экологической культуры детей с трудностями в обучении. Экологические знания и навыки, характеристика. Содержание экологического воспитания детей с трудностями в обучении. Внешкольная и внеурочная воспитательная работа в рамках экологического воспитания детей с трудностями в обучении. Гуманистическая направленность экологического воспитания. Натуралистическое воспитание. Общественно-полезный труд как форма экологического воспитания школьников с трудностями в обучении.*

В сущности, экологического воспитания можно выделить, во-первых: особенности этого процесса:

- 1) ступенчатый характер:
  - а) формирование экологических представлений;
  - б) развитие экологического сознания и чувств;
  - в) формирование убеждений в необходимости экологической деятельности;
  - г) выработка навыков и привычек поведения в природе;
- 2) длительность;
- 3) сложность;
- 4) скачкообразность;
- 5) активность;

Во-вторых, огромное значение психологического аспекта, который включает в себя:

- 1) развитие экологического сознания;
- 2) формирование соответствующих (природосообразных) потребностей, мотивов и установок личности;
- 3) выработку нравственных, эстетических чувств, навыков и привычек;
- 4) воспитание устойчивой воли;
- 5) формирование значимых целей экологической деятельности.

Поэтому формирование экологического сознания и поведения в единстве необходимо начинать с младшего школьного возраста.

Цель экологического воспитания – формирование ответственного отношения к окружающей среде, которое строится на базе экологического сознания. Это предполагает соблюдение нравственных и правовых принципов природопользования и пропаганду идей его оптимизации, активную деятельность по изучению и охране природы своей местности. Сама природа понимается не только как внешняя по отношению к человеку среда - она включает в себя человека. Отношение к природе тесно связано с семейными, общественными, производственными, межличностными отношениями человека, охватывает все сферы сознания: научную, политическую, идеологическую, художественную, нравственную, эстетическую, правовую. Ответственное отношение к природе – сложная характеристика личности. Она означает понимание законов природы, определяющих жизнь человека, проявляется в соблюдении нравственных и правовых принципов природопользования, в активной созидательной деятельности по изучению и охране среды, пропаганде идей правильного природопользования, в борьбе со всем, что губительно отражается на окружающей природе. Условием такого обучения и воспитания выступает организация взаимосвязанной научной, нравственной, правовой, эстетической и практической деятельности учащихся, направленной на изучение и улучшение отношений между природой и человеком.

## Литература

1. Беневольская, Н.А. Экологическое воспитание младших школьников на уроках изобразительного искусства / Н.А. Беневольская // Начальная школа. – 2009. – № 2. – С. 51–54.
2. Гармаева, Л.Э. Моделирование в экологическом воспитании дошкольника / Л.Э. Гармаева // Вестник науки. – 2019. – Т. 4. – № 3. – С. 43–48.
3. Лаврентьева, Н.Г. Психолого-педагогические условия экологического воспитания дошкольников в современном детском саду / Н.Г. Лаврентьева // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2019. – Т. 14. – № 4. – С. 23–30.
4. Ридигер, О.Н. Инновационные технологии в экологическом воспитании: семья и школа в лесной рекреации / О.Н. Ридигер // Среднее профессиональное образование. – 2011. – № 8. – С. 32–35.
5. Саушкина, И.А. Экологическое воспитание в начальной школе / И.А. Саушкина // Альманах современной науки и образования. – 2012. – № 10. – С. 165–167.
6. Филонова, А.В. Экологическое воспитание в школе / А.В. Филонова // Вестник научных конференций. – ООО Консалтинговая компания Юком, 2017. – № 4–2. – С. 113–115.

## Тема 7

### ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

*Цели и задачи эстетического воспитания детей с трудностями в обучении. Особенности формирования эстетической культуры детей с трудностями в обучении. Содержание эстетического воспитания детей с трудностями в обучении. Взаимодействие педагогов и семьи в вопросах эстетического воспитания детей с трудностями в обучении. Внешкольная и внеурочная воспитательная работа в рамках эстетического воспитания.*

Эстетическое воспитание – направление воспитательной работы, сущность которого заключается в организации разнообразной эстетической, художественной деятельности, направленной на овладение эстетическими знаниями, формирование эстетических потребностей, взглядов и убеждений, способности полноценно воспринимать прекрасное в искусстве и жизни, приобщение к художественному творчеству, развитие способностей и умений в том или ином виде искусства.

Цель эстетического воспитания – формирование эстетической культуры личности. Эстетическая культура – важнейший компонент духовной культуры личности, характеризующий степень овладения ею эстетическими (художественными) знаниями, потребностями, чувствами, идеалами, интересами, эстетическим вкусом, эстетическим отношением к природе и искусству, а также опытом эстетической (художественной) деятельности.

Эстетическое сознание – совокупность взглядов, идей, теорий, вкусов, идеалов, благодаря которым человек получает возможность достоверно определять эстетическую ценность окружающих его предметов, явлений жизни, искусства. Эстетическое чувство – субъективное эмоциональное переживание, порождаемое оценочным отношением к эстетическому явлению. Эстетический вкус – это способность оценивать эстетические явления с позиций эстетических знаний и идеалов.

В соответствии со структурой эстетической культуры содержание работы по ее формированию нацелено на развитие эстетического сознания, эмоциональной сферы школьников средствами эстетики, природы и искусства; формирование художественных и искусствоведческих знаний; эстетизацию учебно-воспитательного процесса, окружающей пред-

метной среды, отношений в школьном коллективе, в семье; приобщение детей и учащейся молодежи к мировой и отечественной художественной культуре, развитие и реализацию их творческого потенциала, выработку умений и навыков организации среды обитания.

Большие возможности для воспитания эстетической культуры школьников предоставляет содержание всех предметов учебного плана средней общеобразовательной школы. Однако, в первую очередь способствует формированию художественной культуры учащихся группа предметов, составляющая образовательную область «Искусство» (музыка, изобразительное искусство), а также литература и технология. Эстетическое воспитание осуществляется в разнообразных формах внеучебной воспитательной работы, в учреждениях дополнительного образования и культуры.

Основными методами и формами эстетического воспитания являются: беседы, лекции, круглые столы, клубы друзей искусства, кружки, фестивали, экскурсии, посещение театра, художественных, выставок, встречи с работниками искусства, конкурсы исполнительского искусства, литературные вечера и другие. Критериями сформированности эстетической культуры являются: наличие эстетической потребности в преобразовании окружающей действительности по законам красоты; знание основ искусства, историко-культурных традиций своей страны, стремление к их творческому освоению и сохранению; наличие стремления к общению с искусством и природой; умение воспринимать искусство, дать эстетическую оценку произведениям искусства, объектам природы; способность и умения художественно-творческого самовыражения; эстетизация отношений с окружающими людьми.

### Литература

1. Грязнова, Е.В., Художественно-эстетическое воспитание: проблемы определения / Е.В. Грязнова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т. 7. – № 4 (25). – С.90–99.
2. Куланина, И.Н. Интегрированное освоение различных видов искусств в художественно-эстетическом воспитании детей / И.Н. Куланина // Педагогическое образование и наука. – 2016. – № 5. – С. 25–30.
3. Мелик-Пашаев, А.А. Психологические проблемы эстетического воспитания и художественно-творческого развития школьников / А.А. Мелик-Пашаев // Вопросы психологии. – 1989. – Т. 1. – С. 15–23.
4. Рябова, Н.В. Совершенствование процесса воспитания детей с трудностями в обучении / Н.В. Рябова // Инженерные технологии и системы. – 1997. – № 1. – С. 11–20.
5. Чернобровкин, В.А. Художественно-эстетическое развитие в системе дошкольного образования / В.А. Чернобровкин // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – № 9–4 (51). – С.39–47.

### Тема 8

## ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

*Цели и задачи трудового воспитания детей с трудностями в обучении. Особенности формирования культуры труда детей с трудностями в обучении. Содержание трудового воспитания детей с трудностями в обучении. Взаимодействие педагогов и семьи в вопросах трудового воспитания детей с трудностями в обучении. Внешкольная и внеурочная воспитательная работа в рамках трудового воспитания детей с трудностями в обучении. Этапы трудового и профессионального обучения учащихся с трудностями в обучении. Профорентация школьников с трудностями в обучении, особенности профориентационной работы.*

*Трудовое воспитание* есть процесс вовлечения учащихся в разнообразные, педагогически организованные виды общественно полезного труда с целью передачи им минимума производственного опыта, трудовых умений и навыков, развития у них творческого практического мышления, трудолюбия и сознания рабочего человека. Трудовое воспитание имеет также своей задачей осуществление начального профессионального образования и профориентации; формирование трудолюбия, других нравственных качеств, эстетического отношения к целям, процессу и результатам труда. Оно призвано прививать уважение к людям труда; знакомить учащихся с основами современного промышленного и сельскохозяйственного производства, строительства, транспорта, сферы обслуживания; побуждать к сознательному выбору профессии и получению первоначальной профессиональной подготовки.

Содержательная структура процесса трудового воспитания складывается из основных видов детской трудовой деятельности:

- учебный труд;
- производительный труд;
- общественно полезный труд.

Трудовое воспитание осуществляется с помощью ряда *средств*:

- собственной трудовой деятельности;
- ознакомления с трудом взрослых;
- художественных средств.

*Собственная трудовая деятельность* детей является необходимым средством трудового воспитания. Дети обучаются в ней конкретным трудовым навыкам и умениям, добиваются видимого результата, удовлетворяют свою потребность в реальном приобщении к миру взрослых. С помощью этого средства решаются прикладные, практические задачи трудового воспитания.

Такое средство, как *ознакомление с трудом взрослых*, позволяет расширить представления ребенка о содержании деятельности человека, об общественной значимости труда, отношении к труду. Ознакомление с трудом взрослых направлено на решение интеллектуально-нравственных задач трудового воспитания.

В дошкольной педагогике существует несколько разных подходов к проблеме ознакомления детей с трудом взрослых:

- одни авторы считают, что ребенка нужно знакомить с процессом Трудом взрослых, рассказывать о создании разных продуктов труда. В результате у детей будет формироваться представление о содержательной части трудовой деятельности взрослых, начнет воспитываться уважение к труду;

- другие авторы полагают, что нужно знакомить дошкольников с человеком-тружеником, с его отношением к труду, формировать представление о том, что профессия появляется в ответ на потребность людей в ней. Ознакомление же с процессом труда должно служить фоном, содержанием, на котором можно конкретизировать деятельность человека. Когда ознакомление с трудом взрослых рассматривается как средство трудового воспитания дошкольников, возможен как первый, так и второй подход. Когда решается группа задач, связанная с обучением конкретным трудовым навыкам, можно опираться на первый подход.

В том случае, когда решается вторая группа задач трудового воспитания, связанных с формированием отношения к труду и нравственных качеств личности, более адекватен второй подход. Рассматриваемое средство воспитатель может использовать как пример для подражания, образец, на который ребенок будет ориентироваться.

## Литература

1. Винокурова, Г.В. Трудовое воспитание младших школьников на основе народной педагогики / Г.В. Винокурова // Обучение и воспитание: методика и практика. – 2014. – № 16. – С.33–39.
2. Куцакова, Л.В. Нравственно-трудовое воспитание в детском саду: [пособие для педагогов дошкол. учреждений]: для работы с детьми 3–7 лет. – Мозаика-Синтез, 2008. – 149 с.
3. Стажкова, М.А. Учет психологических особенностей подростков «Группы риска» в организации трудового воспитания / М.А. Стажкова // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2017. – № 1. – С. 17–26.
4. Таранина, А.М. Коррекционное сопровождение обучения и воспитания детей с нарушением интеллекта / А.М. Таранина // Вестник науки и образования. – 2014. – № 2. – С. 2–11.
5. Шевченко, С.Д. О воспитании трудолюбия / С.Д. Шевченко // Вопросы психологии. – 2014. – № 4. – С. 87–94.
6. Шумковская, М.С. Воспитание любви к труду у детей дошкольного возраста / М.С. Шумковская // Молод ежь и наука: актуальные проблемы педагогики и психологии. – 2019. – № 4. – С. 208–213.

## Модуль 4

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ, ОБУСЛОВЛЕННЫМИ ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

#### Тема 1

#### ОБУЧЕНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

*Понятия «межличностное взаимодействие», «межличностные отношения», краткая характеристика. Проблема взаимодействия с детьми с трудностями в обучении. Развитие коммуникативных способностей и обучение средствам коммуникации в условиях социальной депривации. Специфика организации педагогического общения с детьми, имеющими трудности в обучении. Модели поведения и коммуникативные педагогические действия: организационные; реактивные; действия-требования; действия-отклики. Особенности развития коммуникативных навыков детей с трудностями в обучении. Особенности коммуникативной культуры детей с трудностями в обучении. Индивидуальная и групповая психокоррекция трудностей в общении. Теоретические и прикладные аспекты формирования коммуникативной культуры. Пути обогащения коммуникативного опыта.*

Межличностные отношения – это субъективно переживаемые, в разной степени осознаваемые взаимосвязи между людьми. В их основе лежат разнообразные эмоциональные состояния взаимодействующих людей и их психологические особенности.

Развитие межличностных отношений обуславливается полом, возрастом, национальностью и многими другими факторами. Фактор пола проявляется в том, что у женщин круг общения значительно меньше, чем у мужчин. В межличностном общении они испытывают потребность в самораскрытии, передаче другим личностной информации о себе. Они чаще жалуются на одиночество.

Межличностные отношения развиваются в динамике. Динамика развития межличностных отношений проходит несколько этапов: знакомство, приятельские, товарищеские и дружеские отношения.

Процесс знакомства осуществляется в зависимости от социокультурных и профессиональных норм общества, а также от конкретной деятельности и соответствующих им социальных ролей.

*Методы обучения межличностному взаимодействию:*

*Деловая игра* – форма и метод обучения, в которой моделируются предметный и социальные аспекты содержания профессиональной деятельности. Предназначена для отработки профессиональных умений и навыков. В деловой игре разворачивается деятельность обучающихся на имитационно-игровой модели, отражающей содержание, технологии и динамику профессиональной деятельности специалистов, ее целостных фрагментов.

*Диалог* – метод обучения, предполагающий попеременный обмен мнениями (включая мимику и жесты) по поводу единого предмета обсуждения с целью развития представлений по теме. В основе диалога лежит проблема: в диалоге сопоставляются, дополняются, уточняются различные точки зрения, аспекты рассмотрения данной проблемы.

*Моделирование* – метод обучения, направленный на развитие образного мышления, а также абстрактного (теоретического) мышления; предполагающий исследование объектов познания на их заместителях – реальных или идеальных моделях; построение моделей реально существующих предметов и явлений, в частности образовательных систем. Под моделью при этом понимается система объектов или знаков, воспроизводящих некоторые существенные свойства системы – оригинала, прототипа модели.

*Ролевая игра (разыгрывание ролей)* – метод обучения, основная цель которого – обучение специалистов межличностному общению и взаимодействию в условиях совместной профессиональной деятельности. В этом ее отличие от деловой игры (их часто смешивают), которая в равной мере нацелена и на развитие предметно-технологической компетентности будущего специалиста.

*Мозговой штурм* – метод обучения, направленный на развитие креативных способностей – поиску и порождению новых идей, а также их анализу и синтезу. Мозговой штурм предполагает запрет на любую критику на стадии генерации идей, когда основной акцент делается скорее на количество идей, чем на их качество. После стадии первоначальной генерации предложенные участниками идеи могут быть сгруппированы, оценены, отложены для дальнейшего их изучения или отобраны как возможное решение рассматриваемой проблемы.

*«Жужжащие группы»* – метод обучения, направленный на развитие коммуникативных способностей в малых группах. Этот метод заключается в разделении большой группы на несколько малых для работы над определенной проблемой или вопросом. Обсуждения в этих малых группах создают в аудитории звук, напоминающий жужжание роя пчел, отсюда и название этой техники.

*Имитационные упражнения* – метод обучения, имеющий своей целью воспроизведение определенных рабочих ситуаций посредством специально созданных условий. Они направлены на получение участниками опыта, сравнимого с реальной жизнью. Имитационные упражнения могут включать в себя работу с техникой или оборудованием, используемыми в реальной практике, ролевые игры, работу с реальной деловой документацией, работу на специально разработанных учебных тренажерах и т. д.

*Организационно-деятельностные игры (ОДИ)* – основное их назначение – получение нового продукта, не имевшегося в опыте ни игроков, ни ведущих игру. Такие игры проходят в условиях, когда нет ни заранее заданных моделей, ни людей, умеющих

решать обсуждаемую проблему, следовательно, нет ни учителей, ни учеников, ни формулировки самой проблемы. Есть лишь тема («тематизм»), примерно очерчивающая область поиска и указывающая на функции того продукта, который должен быть получен в результате ОДИ.

*Анализ конкретных учебных ситуаций (case study)* – метод обучения, предназначенный для совершенствования навыков и получения опыта в следующих областях: выявление, отбор и решение проблем; работа с информацией - осмысление значения деталей, описанных в ситуации; анализ и синтез информации и аргументов; работа с предположениями и заключениями; оценка альтернатив; принятие решений; слушание и понимание других людей - навыки групповой работы.

### Литература

1. Баркова, Ю.А., Глозман, Ж.М. Групповая коррекция нарушений поведения у детей разного возраста / Ю.А. Баркова, Ж.М. Глозман // Психологическая наука и образование. – 2002. – Т. 7. – № 3. – С. 104–110.
2. Галич, Г.О. Обучение в школе как фактор развития коммуникативной компетентности детей и подростков / О.Г. Галич // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. – 2008. – № 11. – С.11–119.
3. Тихомирова, Т.Н. Интеллект, успешность в обучении и параметры межличностного взаимодействия в образовательной среде / Т.Н. Тихомирова // Психология. Психофизиология. – 2011. – № 5 (222). – С.59–67.
4. Шаповалова, О.Е., Жулич, Т.К. Инновационный подход к организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях индивидуального обучения / О.Е. Тихомирова, Т.К. Жулич // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2014. – № 1. – С. 24–30.
5. Шкуричева, Н.А. Взаимодействие младших школьников как средство развития коммуникативной компетентности / Н.А. Шкуричева // Начальная школа. – 2011. – № 11. – С. 4–9.

### Тема 2

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ И ПРАВОВОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

*Семья как активный участник коррекционно-педагогического процесса. Актуальные проблемы взаимодействия учреждений образования и специалистов с семьей, перспективные пути их решения. Особенности психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с трудностями в обучении. Проблема формирования адекватной позиции родителей по отношению к ребенку. Социально-демографическая и экономическая характеристика семей, воспитывающих детей с трудностями в обучении. Способы организации и содержание отношений партнерства с родителями. Психолого-педагогическое и правовое просвещение родителей, воспитывающих детей с трудностями в обучении, формы работы и характеристика.*

Основные принципы педагогического просвещения родителей:

1. Гуманистический характер отношений педагога и родителя, родителя и ребенка: все участники рассматриваются как активные субъекты совместной деятельности, основанной на реальном сотрудничестве, демократии и творческих началах.



2. Максимальный учет индивидуальных особенностей участников позволяет организовывать просвещение по отдельным группам проблем: это может повысить актуальность ППР в глазах потенциальных участников.

3. Согласно принципу природосообразности образовательный процесс строится, следуя логике (природе) развития личности ребенка. Систему просвещения родителей необходимо создавать с учетом всего периода обучения ребенка в школе: оно должно носить не только актуальный, но и опережающий характер - особенно в свете негативных явлений, происходящих в современном обществе.

4. Принцип индивидуального темпа продвижения слушателей в освоении учебного материала. Не секрет, что разные родители имеют разный темперамент, разную способность усваивать знания и развивать навыки. Здесь как раз тот случай, когда дифференциация взрослых не только желательна, но и обязательна: иначе взаимодействие в ППР не будет эффективным.

5. Принцип сочетания репродуктивного и творческого начала. Как отмечалось выше, задача педагогов заключается прежде всего в том, чтобы родитель не усвоил (ПРИсвоил, принял) чужие знания, а постарался построить СВОЮ концепцию семейного воспитания, исходя из особенностей своей ситуации и индивидуальности ребенка – соТВОРИл его.

6. Участие всего коллектива в ППР: оно может послужить средством объединения разных учительских сообществ и средством развития самого коллектива.

#### **Формы работы с семьей**

##### *Вид деятельности*

- Знакомство с семьей:
  - встречи-знакомства;
  - посещение семьи;
  - анкетирование родителей (законных представителей), бабушек, дедушек
- Наглядно-информационные:
  - информационные листы о задачах на неделю;
  - информационные листы о задачах занимательной деятельности за день (чему научились, с чем познакомились, что узнали);
  - оформление стендов;
  - организация выставок детского творчества;
  - создание памяток;
  - интернет-журналы;
  - переписка по электронной почте
  - ролевое проигрывание;
  - родительские конференции;
  - университет педагогических знаний;
  - родительские чтения;
  - родительские вечера;
  - родительские ринги;
  - семейные педсоветы (проводятся у родителей дома);
  - создание библиотеки, медиотеки
- Совместная деятельность:
  - организация вечеров музыки и поэзии, гостиных, праздников;
  - конкурсы;
  - концерты семейного воскресного абонемента;
  - семейные объединения (клуб, студия, секция);
  - участие в исследовательской и проектной деятельности.

## Литература

1. Жимаева, Е.М. Социально-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, в условиях дошкольной образовательной организации / Е.М. Жимаева // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2019. – Т. 11. – № 6. – С.19–27.
2. Кашинская, О.В. Комплексное сопровождение семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, в условиях инклюзивной образовательной организации / О.В. Кашинская // Вестник науки и образования. – 2017. – Т. 2. – № 5 (29). – С.81–88.
3. Пазухина, С.В. Психолого-педагогическое сопровождение родителей детей с ограниченными возможностями здоровья / С.В. Пазухина // Гуманитарные науки. – 2018. – № 2 (42). – С.41–47.
4. Серкина, А.В. Дистанционное консультирование в системе сопровождения семьи ребенка раннего возраста с ОВЗ / А.В. Серкина, Т.П. Кудрина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2016. – № 1. – С. 38–44.
5. Резникова, Е.В. Сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной школы / Е.В. Резникова, Н.В. Новоселова // Психология и школа. – 2014. – № 4. – С. 99–104.

## Тема 3

### ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

*Основные направления психологической помощи, особенности реализации (психопрофилактика, просвещение, консультирование, психокоррекция). Основные направления психологической помощи детям с трудностями в обучении: мотивационный блок, блок регуляции, блок самоконтроля. Особенности оказания психологической помощи детям с трудностями в обучении, обусловленными различными вариантами задержки психического развития. Особенности проведения консультирования детей с трудностями в обучении. Психологическое сопровождение ребенка с трудностями в обучении в учебно-воспитательном процессе.*

Основной целью психологической коррекции детей и подростков с задержкой психического развития является оптимизация их интеллектуальной деятельности за счет стимуляции психических процессов и формирования позитивной мотивации на познавательную деятельность. Важным принципом психологической коррекции познавательных процессов и личности детей является учет формы и степени тяжести задержки психического развития.

Например, у детей с психофизическим инфантилизмом в структуре познавательного дефекта определяющая роль принадлежит недоразвитию мотивационной стороны учебной деятельности. Поэтому психокоррекционный процесс должен быть направлен на развитие познавательных мотивов. А у детей с ЗПР церебрально-органического генеза наблюдается тотальное недоразвитие предпосылок интеллекта: зрительно-пространственного восприятия, памяти, внимания. В связи с этим в коррекционном процессе все внимание отдано формированию этих психических процессов, развитию навыков самоконтроля и регуляции деятельности.

Психокоррекционные занятия с детьми с ЗПР по развитию познавательных процессов могут проводиться как индивидуально, так и в группе. Важным является единство требований к ребенку со стороны педагога, психолога и других специалистов, особенно при коррекции способности контроля своих действий. Это успешно достигается при тщательном соблюдении режима дня, четкой организации повседневной жизни ребенка, исключая возможность незавершения начатых ребенком действий.

Обучение ребенка самоконтролю успешно достигается в процессе занятий по конструированию. Особый интерес представляет метод обучения детей модельному

конструированию, разработанный А. Р. Лурия и его учениками (1948) и успешно используемый нами при психокоррекционной работе с детьми с ДЦП и с ЗПР церебрально-органического генеза (Мамайчук, 1978, 1984). Суть этого метода заключается в том, что образцы-модели предъявляются ребенку заклеенными плотной белой бумагой и, прежде чем начать строить, ребенок должен был сам планомерно исследовать образец, подобрать к нему соответствующие детали, т. е. модель-образец предлагает ребенку определенную задачу, но не дает способа ее решения. А. Р. Лурия (1948) провел следующий эксперимент: он разделил детей-близнецов на две группы. Одна группа обучалась конструированию с наглядных образцов, а их братья и сестры – конструированию с образцов-моделей. После нескольких месяцев обучения конструированию психологи обследовали детей, изучали особенности их восприятия, мышления, рисования. Результаты обследования выявили, что дети, обучающиеся конструированию по моделям, показали более высокую динамику в умственном развитии, чем их братья и сестры, которым было предложено конструирование традиционным способом. Формированию самоконтроля и самостоятельных способов решения задач способствует обучение детей конструированию по условиям, предложенное Н.П. Подъяковым (1972). Ребенку предлагают сделать из готовых деталей предмет, который может быть использован в конкретных, заранее заданных условиях, т. е. в этом случае ребенок не имеет перед собой образца, а ему только даны условия, исходя из которых необходимо определить, какой должна быть постройка, а затем сконструировать ее. Несомненно, важным при таком способе обучения конструированию является то, что мыслительные процессы детей приобретают более опосредованный характер, чем при конструировании по образцу. Например, получив задание построить из готовых блоков такой «гараж», который мог бы вмещать в себя «грузовую машину», ребенок начинает предварительно анализировать величину машины, отвлекаясь от всех других ее свойств. Для этого необходим достаточно высокий уровень абстрагирования, что дает возможность формированию у детей специфических способов соотнесения определенных свойств условий с соответствующими свойствами постройки. Конструирование по моделям и условиям успешно формируют у детей ориентировочную деятельность, способствуют развитию самоконтроля своих действий в процессе выполнения конструктивных заданий и при анализе их результатов.

### Литература

1. Бажукова, О.А. Психологическая практика помощи детям с интеллектуальными нарушениями в системах специального и инклюзивного образования / О.А. Бажукова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2016. – Т. 10. – № 4. – С.13–22.
2. Лебедева, О.В., Сорокоумова, С.Н. Проблема формирования психологического здоровья детей с задержкой психического развития / О.В. Лебедева, С.Н. Сорокоумова // Дефектология. – 2016. – № 1. – С. 21–26.
3. Логвинова, И.В. Современные представления о содержании специальной психологической помощи детям с задержкой психического развития / И.В. Логвинова // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. – 2009. – № 6. – С. 29–37.
4. Мамайчук, И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2001. – 339 с.
5. Сорокоумова, С.Н. Организация психологической помощи дошкольникам в инклюзивном образовании / С.Н.Сорокоумова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2011. – Т. 13. – № 2–5. – С.33–39.
6. Ульенкова, У.В. Теоретико-прикладная модель психологической помощи детям с ЗПР / У.В. Ульенкова, Е.Е. Дмитриева, Н.В. Шутова // Высшее образование в России. – 2012. – № 2. – С.71–77.

*Тема 4*  
**РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ  
С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ**

*Принципы психокоррекции познавательных процессов, особенности их реализации. Виды психокоррекции, формы психокоррекции познавательной сферы. Виды психокоррекционных программ, их общая характеристика. Принципы отбора коррекционных и развивающих заданий для комплексного психокоррекционного и (или) развивающего занятия. Составление конспекта коррекционного и (или) развивающего занятия. Виды помощи на коррекционном (развивающем) занятии, последовательность и правила ее оказания. Оценка эффективности коррекции познавательной сферы ребенка с трудностями в обучении.*

При создании системы коррекционной работы с детьми с ЗПР необходимо учитывать группы нарушений познавательной сферы. Целесообразно использовать следующие методы.

*Метод коррекции аналитико-синтетической деятельности.*

1) Представление и описание ситуации с измененными привычными характеристиками временных связей (следование, предшествование, совпадение), например ситуации молнии без грома;

2) представление и описание ситуации с заменой привычного временного порядка на прямо противоположный (например, аист прилетел на землю и появился на свет);

3) резкое сокращение интервалов времени между некоторыми событиями, например цветов-однодневка (вся жизнь цветка равна одному дню);

4) перемещение вдоль временной оси существования некоторого предмета или его свойств, например телевизор в прошлом, настоящем, будущем;

5) совмещение в одном объеме тех предметов, которые пространственно разведены, и описание предмета с новыми свойствами, например травинки и авторучки;

6) разведение обычно связанных в пространстве объектов: например, надо представить рыбу без воды;

7) изменение привычной логики воздействий, например: не дым ядовит для человека, а человек ядовит для дыма;

8) многократное усиление свойства объекта, например: свойство автобуса – перевозить людей, перевозить очень много людей.

*Метод коррекции концентрации внимания.*

Он включает в себя специально подобранные упражнения, составленные по мере увеличения количественных заданий и их сложности. Основным условием эффективности будет регулярность проведения упражнений и их положительная эмоциональная окраска для ребенка. Например, при игре в «разведчика» сначала ребенку предлагаются 5–9 различных предметов или изображений предметов при одномоментном запечатлении. Их надо перечислить. Потом увеличивается количество предметов до 9–12, затем к демонстрируемым предметам добавляются предметы, которых не было, и ребенок должен исключить лишние. Задание можно усложнять, меняя пространственное размещение предметов (ребенок должен определить и указать месторасположение предметов).

*Метод коррекции восприятия.*

Возможные виды психокоррекционных заданий: 1) графически воспроизвести по инструкции взрослого значение некоторых слов; 2) нарисовать на отдельном листе деталь предмета, например одну лапу или один нос; 3) нарисовать фантастических персонажей, например жар-птицу в волшебном саду; 4) нарисовать точки в разных комбинациях.

нациях; 5) нарисовать для ребенка точками контур рисунка и попросить его обвести; 6) «дорожка» – взрослый рисует сложную линию дороги, ребенок рядом воспроизводит такую же; 7) нарисовать прямые линии без отрыва карандаша; 8) слепить различные формы из пластилина. Перед началом выполнения заданий следует обсудить с ребенком предстоящие действия, спланировать его движения.

Метод игнорирования применим в тех случаях, когда ребенку уделяли чрезмерное внимание и когда имеются ипохондрические признаки. В подобных случаях чаще говорят ребенку, что не признают у него никаких особенностей и что все они – результат его воображения и притворства. Лучше и вернее, не говоря об этом воспитателю, не обращать внимания на его заявления о том, что он не такой, как другие дети.

Метод «заставания врасплох», или метод «ошеломления», состоит в том, что на ребенка воздействуют путем энергичных требований и запретов, например: «Подними руку. Ходи. Стой. Не говори шепотом, говори громко» и т.п.

### Литература

1. Арбабаева, А.Т. Особенности познавательной сферы детей с задержкой психического развития / А.Т. Арбабаева // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 12–1. – С. 141–144.
2. Локалова, Н.П. Психодиагностика трудностей в обучении и их преодоление / Н.П. Локалова // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 130.
3. Мякишева, Н.М. Особенности познавательной деятельности младших школьников, или как современному школьнику сохранить познавательную потребность / Н.М. Мякишева // Начальная школа плюс до и после. – 2014. – № 2. – С. 18–23.
4. Речицкая, Е.Г. Развитие познавательной сферы глухих учащихся с задержкой психического развития на индивидуальных коррекционных занятиях в младших классах. Монография / Е.Г. Речицкая. – М, 2011. – 134 с.
5. Сунагатуллина, И.И. Психолого-педагогическая коррекция и развитие познавательной сферы детей дошкольного возраста с ЗПР / И.И. Сунагатуллина // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2016. – Т. 6. – № 1.
6. Шилова, Т.А. Психологические особенности личности учащегося с трудностями в обучении / Т.А. Шилова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2014. – № 4. – С.88–96.

### Тема 5

#### РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

*Понятие «личность», структурные компоненты. Особенности формирования личности детей с трудностями в обучении. Методы, приемы и средства психокоррекции эмоционально-волевой, мотивационно-потребностной сферы личности, самооценки и уровня притязаний. Формы проведения психокоррекционных занятий по развитию личности детей с трудностями в обучении. Особенности коррекции эмоционально-волевой, мотивационно-потребностной сферы личности, самооценки и уровня притязаний при задержке психического развития.*

Формирование эмоционально-волевой сферы детей с ЗПР является центральным звеном в системе психологической коррекции. Как уже подчеркивалось выше, многие трудности школьной адаптации детей с ЗПР обусловлены их эмоциональной незрелостью и нарушениями эмоциональной регуляции поведения.

Психологическая коррекция эмоциональных нарушений у детей – это целесообразно организованная система психологических воздействий. Основными ее направлением являются:

- смягчение эмоционального дискомфорта у детей и подростков;
- повышение их активности и самостоятельности;
- устранение вторичных личностных реакций, обусловленных эмоциональными нарушениями, таких как агрессивность, повышенная возбудимость, тревожная мнительность и др.

Важным этапом работы с этими детьми является коррекция самооценки, уровня самосознания, формирование эмоциональной устойчивости и саморегуляции (И.И. Мамайчук, 1997).

Теоретической основой психологической коррекции эмоциональных нарушений у детей с ЗПР является разработанный В.В. Лебединским с соавторами уровневый подход к анализу эмоциональной регуляции поведения в онтогенезе (В.В. Лебединский с соавторами, 1990). Согласно этому подходу, в основе всей психической деятельности ребенка лежит сложноорганизованная, многоуровневая система аффективной регуляции.

В процессе психокоррекционной работы уровень аффективной экспансии стимулируется следующими психотехническими приемами:

- организация игры, в которой ребенок переживает чувство соперничества, соревновательности, риска;
- организация игр с преодолением трудных конфликтных ситуаций;
- разыгрывание с детьми устрашающих сюжетов, аффективно значимых для них, с перспективой успешного разрешения проблемы.

Коррекция эмоционально-смысловой организации поведения требует включения следующих психотехнических приемов:

- 1) формирование сотрудничества, партнерства, которые успешно реализуются в процессе группового взаимодействия детей и подростков;
- 2) развитие рефлексии, которая способствует формированию гуманизма, сопереживания, самоконтроля в процессе групповых и индивидуальных психокоррекционных занятий.

Выделенные авторами уровни аффективной организации человека позволяют дифференцированно подойти к проблеме аффективной дезадаптации школьников с ЗПР. Ослабление или повреждение одного из уровней приводит к общей аффективной дезадаптации, а чрезмерное усиление механизмов одного из уровней может быть причиной эмоциональной дефицитарности (Т.Н. Павлий, 2000). Например, тенденция к усилению первого уровня аффективной регуляции может проявляться в выраженной потребности у ребенка к эмоциональному комфорту, гармонии. Младшие школьники с ЗПР с акцентуированным вторым уровнем имеют глубокие эмоциональные связи с окружающим миром, имеют сильную аффективную память, устойчивы в своих привычках. Мощный третий уровень делает людей раскованными, смелыми, легко берущими на себя ответственность в разрешении напряженной ситуации, особенно в ситуациях риска, азарта. Школьники с особенно сильным четвертым уровнем сверхсосредоточены на человеческих отношениях. Они сострадательны, склонны к общению, соблюдению норм и правил, но могут испытывать дискомфорт в тех нестабильных, напряженных ситуациях, которые чаще доставляют удовольствие лицам с сильно развитым третьим уровнем.

Структурно-уровневое изучение базальной эмоциональной организации личности имеет важное значение в разработке онтогенетически ориентированных эффективных психокоррекционных технологий для детей с проблемами в развитии (И.И. Мамайчук, 2003).

## Литература

1. Белопольская, Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. Монография / Н.Л. Белопольская. – М.: Когито-Центр, 2013. – 192 с.
2. Иванова, Е.С. Особенности отклонения в поведении у детей с задержкой психического развития / Е.С. Иванова // Интеллектуальные ресурсы-региональному развитию. – 2019. – Т. 5. – № 2. – С. 379–384.
3. Медведева, Е.А. Дополнительное образование художественного направления как ресурс социокультурного развития личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Е.А. Медведева // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 3 (122). – С.19–27.
4. Медведева, Е.А. Изучение особенностей самосознания как социокультурного компонента личности детей 6–7 лет с задержкой психического развития средствами искусства / Е.А. Медведева // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2015. – № 4. – С. 109–117.
5. Медведева, Е.А. Изучение особенностей социально значимых компонентов личности младших школьников с задержкой психического развития в художественной деятельности / Е.А. Медведева, А.С. Павлова // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 2 (121). – С. 93–06.
6. Щербакова, А.М. Дискуссионные вопросы развития личности ребенка с интеллектуальной недостаточностью / А.М. Щербакова, А.Ю. Шеманов // Психологическая наука и образование. – 2010. – Т. 15. – № 2. – С. 63–71.

# ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

## ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ

### Модуль 1

## ДЕТИ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ КАК ОБЪЕКТ И СУБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

### Тема 1

#### Понятие о задержке психического развития

**Цель:** усвоение основных понятий темы; изучение различных классификаций ЗПР и психолого-педагогических характеристик форм задержки психического развития; сравнение классификаций ЗПР.

#### *Вопросы для обсуждения*

1. История возникновения представлений о задержке психического развития (Ж. Филипп, П. Бонкур, А. Бине, Т. Симон, И. Борисов, Е.М. Захарьян, М.А. Голозко, В.П. Кащенко, С.И. Федоров и др.).

2. Классификации ЗПР (Дробинская А.О., Фишман М.Н., Ковалев В.В., Лебединская К.С., Сухарева Г.Е., Семаго М.М., Семаго Н.Я. и др.)

#### *Практические и творческие задания*

**Задание 1.** Выпишите 3 варианта определения понятия «задержка психического развития» из медицинского, педагогического и психологического словарей (с указанием источника).

**Задание 2.** Составьте кроссворд с использованием терминологии темы практического занятия.

**Задание 3.** Составьте аннотацию статьи: *Новикова, Г.Ф. Особенности проявления задержки психического развития различной этиологии / Г.Ф.Новикова // Специальная психология. – 2008. – № 1. – С. 16–21.*, используя приведенные ниже рекомендации:

#### *Для составления аннотации необходимо:*

1) выделить в каждом абзаце ключевые слова

2) определить тему текста. **Тема** – это то основное, о чем говорится в тексте.

3) составить план текста по абзацам с опорой на ключевые слова.

При составлении аннотации план должен быть в виде номинативных словосочетаний (в которых главным словом является существительное). Полученный в результате план представляет собой перечень тех проблем, которые рассматриваются в тексте. Напомним, что **проблема** – это вопрос, требующий решения или освещения и непосредственно рассматриваемый автором в тексте. Совокупность проблем, затронутых в тексте, составляет его **проблематику**.

Таким образом, мы определили проблематику текста;

4) составить текст аннотации по схеме, перечислив в ее основной части все пункты составленного плана (т. е. его проблематику).

**Пример аннотации.** Статья посвящена развитию навыков чтения. В ней доказывается важность совершенствования навыков чтения, рассматриваются виды чтения



в зависимости от цели и установки на степень понимания, а также приводятся задания, развивающие навыки чтения. Статья предназначена для студентов, изучающих русский язык как неродной, и представляет интерес для широкого круга читателей;

### **Рекомендуемая литература**

1. Борякова, Н.Ю. К проблеме психолого-педагогического сопровождения детей с задержкой психического развития в инклюзивной образовательной среде / Н.Ю. Борякова // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья. – 2014. – С. 58–62.
2. Коробейников, И.А., Бабкина, Н.В. От вариантов развития детей с ЗПР к образовательным маршрутам / И.А. Коробейников, Н.В. Бабкина // Дефектологическая наука-практике. – 2016. – С. 129–133.
3. Коршуневская, Н. Задержка психического развития: понятие и основные разновидности. Особенности диагностики / Н. Коршуневская // Научное Образование. – 2020. – № 2. – С. 108–110.
4. Костенкова, Ю.А. Культурологический подход в изучении детей с задержкой психического развития. Монография / Ю.А. Костенкова. МПГУ, 2011. – 140 с.
5. Моргачева, Е.Н. Становление клинического аспекта понятия «Задержка психического развития» в отечественной специальной педагогике / Е.Н. Моргачева // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2014. – № 3. – С. 135–144.

### **Тема 2**

#### **Психолого-педагогическая характеристика детей с трудностями в обучении дошкольного возраста**

**Цель:** изучить психологические особенности дошкольников с трудностями в обучении; определить значение учета нормативных показателей психического развития в осуществлении коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста с ЗПР.

#### **Вопросы для обсуждения**

1. Показатели нарушения темпа нервно-психического развития детей раннего и дошкольного возраста.
2. Психологическая структура задержки психического развития в дошкольном возрасте. Особенности развития познавательной и эмоционально-волевой сфер личности.

#### **Практические и творческие задания**

**Задание 1.** Составить таблицу нормативов развития нормально развивающихся детей дошкольного возраста.

Показатели нервно – психического развития	Возрастной диапазон

**Задание 2.** Подберите подвижную (а) и дидактическую игру (б), способствующие развитию различных сфер личности детей дошкольного возраста с ЗПР, при составлении инструкции к игре учитывайте психологические особенности данной категории детей:

#### **а) подвижная игра**

Название игры	
Цели	
Описание	
Инструкция	

### **б) дидактическая игра**

Название игры	
Цели	
Описание	
Инструкция	

**Задание 3.** Определите и запишите основные направления диагностико-коррекционной работы с детьми с ЗПР раннего возраста, используя материалы статьи: Докутович В.В. *Диагностико-коррекционная работа с детьми раннего возраста с ЗПР // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития.* – 2005. – № 1. – С. 37–48. – № 2. – С. 35–38.

### **Рекомендуемая литература**

1. Бузарова, Е.А. Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста / Е.А. Бузарова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2007. – № 3. – С. 11–20.
2. Булгакова, Д.Р. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей 5–7 лет с задержкой психического развития / Д.Р. Булгакова // Бюллетень медицинских Интернет-конференций. – Общество с ограниченной ответственностью «Наука и инновации», 2015. – Т. 5. – № 12. – С.78–90.
3. Локалова, Н.П. Психодиагностика трудностей в обучении и их преодоление / Н.П. Локалова // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 130–136.
4. Сергеева, О.А. Проблема психологической готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития / О.А. Сергеева, Н.В. Филиппова, Ю.Б. Барыльник // Бюллетень медицинских интернет-конференций. – Общество с ограниченной ответственностью «Наука и инновации», 2015. – Т. 5. – № 5.
5. Чеканова М.В. Психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой речевого развития / М.В. Чеканова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2016. – № 4 (24). – С. 33–40.

### **Тема 3**

### **Психолого-педагогическая характеристика школьников с трудностями в обучении**

**Цель:** изучить особенности познавательной и личностной сферы школьников с трудностями в обучении при различных формах ЗПР; проанализировать современные подходы учета особенностей развития школьников с трудностями в обучении.

### **Вопросы для обсуждения**

1. Современные исследования особенностей познавательной сферы школьников с трудностями в обучении.
2. Психологическая структура задержки психического развития в младшем и старшем школьном возрасте.
3. Социальное развитие школьников с трудностями в обучении.

### **Практические и творческие задания**

**Задание 1. Составить резюме статьи:** Шевченко С.Г. *Преимущество в образовании детей с задержкой психического развития дошкольного и младшего школьного возраста // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии.* – 2007. – № 5. – С. 29–34, используя следующие рекомендации:

**Резюме (summary)** – это особый жанр научного изложения текста, определяющий структуру его содержания. Жанровое отличие резюме от статьи подразумевает отличие в форме изложения. Если в статье должна быть логика рассуждения и доказательства некоего тезиса, то в резюме – констатация итогов анализа и доказательства. Таким образом, формулировки в тексте резюме должны быть обобщенными, но информативными, т. е. построены по предикатам («что сказано»), а не по тематическим понятиям («о чем сказано»).

*Структура резюме:*

1. Тема (название статьи и не должно дублироваться в тексте резюме).
2. Предмет (объект) исследования.
3. Цель работы; подход и/или метод исследования.
4. Результаты и выводы (принятые, уточненные или отвергнутые гипотезы).

**Задание 2.** Составить аннотацию статьи: *Вильшанская А.Д. Условия формирования приемов умственной деятельности у младших школьников с ЗПР // Дефектология. – 2005. – № 2. – С. 57–65.*

**Задание 3.** Составьте перечень основных направлений коррекционной работы с младшими школьниками с трудностями в обучении (по источнику: *Гладкая В.В. Планирование коррекционной работы с учащимися с трудностями в обучении. Методическое пособие для учителей-дефектологов. – Мн. – 2008.*):

- формирование учебной деятельности и ее недостатков;
- развитие психических функций, которые обеспечивают учебную деятельность;
- формирование базовых представлений и умений.

#### **Рекомендуемая литература**

1. Бычкова, К.Г. Трудности при обучении чтению у младших школьников как психолого-педагогическая проблема / К.Г. Бычкова // Вопросы современной науки: проблемы, тенденции и перспективы. – 2015. – С. 33–37.
2. Кадырбаева, Д.Р. Психолого-педагогическая характеристика школьника / Д.Р. Кадырбаева // Вопросы психологии. – 1989. – № 4. – С. 45–49.
3. Канторова, Е.В., Предпосылки трудностей школьного обучения у учащихся начальных классов / Е.В. Канторова, Н.Л. Горбачевская // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25. – № 6. – С. 71–78.
4. Кузнецова, С.А. Психолого-педагогическая помощь учащимся, испытывающим проблемы в обучении и развитии / С.А. Кузнецова // Литература. – Т. 25. – С. 3–8.
5. Покаместова, О.В. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с ЗПР / О.В. Покаместова // Тенденции развития науки и образования. – 2015. – № 9. – С. 54–56.
6. Хмелева, Ю.А. Характеристика неадекватной самооценки как личностной проблемы детей младшего школьного возраста, имеющих трудности при обучении / Ю.А. Хмелева, И.В. Иванченко // Таврический научный обозреватель. – 2017. – № 3 (20). – С.43–48.

#### **Тема 4**

#### **Социально-педагогическая запущенность, характеристика, подходы к коррекции**

**Цель:** изучить понятие «социально-педагогическая запущенность» и основные психолого – педагогические характеристики детей данной категории; определить основные направления и содержание коррекционно-развивающей работы с социально-запущенными детьми.

### Вопросы для обсуждения

1. Понятие «социально-педагогическая» запущенность. Причины социально-педагогической запущенности.
2. Особенности коррекционно-развивающей работы со школьниками с социально-педагогической запущенностью.

### Практические задания

**Задание 1.** Выпишите определение понятия «социально-педагогическая запущенность» из различных источников (с указанием источника):

**Задание 2.** Заполните таблицу «Психолого-педагогическая характеристика школьника с социально-педагогической запущенностью»

Особенности познавательной сферы	
Особенности учебной деятельности	
Психологические характеристики личности	

**Задание 3.** Составьте текстуальный конспект статьи, используя приведенные ниже рекомендации: *Шамарина Е.В. Формирование познавательной деятельности младших школьников с задержкой психического развития // Начальная школа. – 2003. – № 8. – С. 67–72.*

**Конспектирование** – это такая обработка материала, которая приводит к его сокращению без существенных смысловых потерь. Сокращение происходит разными способами. Это может быть как отбрасывание слов, содержащих второстепенную информацию, так и перевод текста на свой язык, его переформулирование с попутным сокращением. Конспектирование включает несколько этапов работы:

- отбор из предлагаемой информации самой существенной;
- перевод отобранной информации на свой язык с попутным сокращением;
- запись этого сокращенного, «сжатого» текста.

Существуют разные виды конспекта:

*Плановый конспект.* Правильнее его было бы назвать планом-конспектом. При создании такого конспекта вначале пишется план. Далее, по мере надобности, на отдельные пункты плана «наращивается» текст. Это могут быть цитаты или свободно изложенный текст. При этом некоторые пункты плана могут не нуждаться в более подробном освещении, и тогда они останутся без пояснений. Такой конспект, как правило, используется при подготовке к какому-либо устному сообщению. Он помогает понять изучаемый текст и лучше его запомнить. Однако, если пройдет небольшой срок, восстановить содержание материала по такому конспекту может быть довольно трудно.

*Текстуальный конспект.* Этот конспект представляет собой монтаж цитат.

*Тематический конспект.* Такой конспект является кратким изложением одной темы, раскрытой по нескольким источникам. Он может быть связным и расчлененным на пункты плана; кратким и подробным. Кроме того, в нем могут содержаться цитаты и схемы.

*Свободный конспект.* Он включает в себя и собственные формулировки, и цитаты. В нем могут быть связные переходы или отсутствовать.

### **Рекомендуемая литература**

1. Голубева, А.С. Педагогическая запущенность как социально-педагогическая проблема / А.С. Голубева // Инновационное развитие: потенциал науки и современного образования. – 2020. – С. 122–124.
2. Иванова, Т.В. Социальная и педагогическая запущенность подростка как проблема современного общества / Т.В. Иванова // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. – 2011. – № 4 – С. 142–148.
3. Овчарова, Р.В. Социально-педагогическая запущенность детей и подростков / Р.В. Овчарова // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – № 5. – С. 49–51.
4. Овчарова, Р.В. Социально-педагогическая запущенность детей и подростков. Учебное пособие для вузов / Р.В. Овчарова – Litres, 2021. – 431 с.
5. Орлов, Ю.Б. Причины и факторы, порождающие социально-педагогическую запущенность подростков / Ю.Б. Орлов // Вестник Костромского государственного университета. – 2009. – Т. 15. – № 2. – С. 43–50.

## **Модуль 2**

### **ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ, ОБУСЛОВЛЕННЫМИ ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

#### **Тема 1**

#### **Содержание и особенности коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с задержкой психического развития**

**Цель:** проанализировать цель и задачи воспитания и обучения детей дошкольного возраста с ЗПР; изучить содержание педагогической деятельности учителя-дефектолога дошкольного учреждения для детей с задержкой психического развития.

#### **Вопросы для обсуждения**

1. Цель и задачи организации дошкольного воспитания детей с задержкой психического развития. Основные направления воспитательного процесса.
2. Содержание педагогической деятельности учителя-дефектолога дошкольного учреждения для детей с задержкой психического развития.

#### **Практические и творческие задания**

**Задание 1.** Подберите 3 пальчиковые игры для детей дошкольного возраста с трудностями в обучении, укажите их общие задачи.

**Задание 2.** Подберите 3 загадки для использования на занятиях с дошкольниками с трудностями в обучении. Составить схему работы над одной загадкой (по выбору студента).

**Задание 3.** Составьте резюме статьи: *Кондратьева С. Ю. Игры с песком и водой в работе по формированию пространственно-количественных представлений у дошкольников с задержкой психического развития / С.Ю. Кондратьева // Дошкольная педагогика. – 2005. – № 3(24). – С. 39–41.*

**Задание 4.** Составьте конспект занятия с детьми старшего дошкольного возраста с трудностями в обучении на одну из предложенных тем: «Времена года», «Приметы зимы», «Транспорт», «Перелетные птицы», «Первые цветы», «Я помогаю маме». Примерная схема конспекта:

Тема

Задачи:

- образовательные:
- коррекционно-развивающие:
- воспитательные:

Оборудование:

Ход занятия:

- 1) организационный момент;
- 2) основная часть;
- 3) заключительная часть.

### ***Рекомендуемая литература***

1. Борякова, Н.Ю. Развитие мнестических процессов у детей с задержкой психического развития в структуре коррекционной работы / Н.Ю. Борякова, Т.И. Дубровина, О.С. Орлова // Специальное образование. – 2013. – № 2 (30). – С. 5–11.
2. Вольская, О.В. Особенности вербального общения дошкольников с задержкой психического развития / О.В. Вольская // Экология человека. – 2006. – № 1. – С.11–21.
3. Кузьмина, О.С. Мультидисциплинарный подход к коррекционной работе с дошкольниками, имеющими задержку психического развития / О.С. Кузьмина // Мать и дитя в Кузбассе. – 2016. – № 4. – С.8–15.
4. Кухарчук, О.В. Особенности мотивационной готовности к обучению в школе у дошкольников с задержкой психического развития / О.В. Кухарчук // Психология и педагогика в системе гуманитарного знания. – 2014. – С. 33–41.
5. Неретина, Т.Г. Система коррекционно-развивающей работы со старшими дошкольниками с задержкой психического развития в условиях ДОУ / Т.Г. Неретина // Мир детства и образование. – 2016. – С. 93–96.
6. Платохина, Н.А. Педагогические условия развития коммуникативных навыков детей с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования / Н.А. Платохина // Концепт. – 2017. – № 10. – С. 9–14.

### ***Тема 2***

#### **Современные подходы к организации обучения детей с трудностями в обучении**

**Цель:** изучение подходов к организации обучения детей с трудностями в обучении в различные исторические периоды и на современном этапе; определение основных задач коррекционно-развивающей работы с детьми с трудностями в обучении.

#### ***Вопросы для обсуждения***

1. История организации специальной педагогической работы с детьми с трудностями в обучении. Классы для детей с трудностями в обучении.
2. Интегрированное обучение детей с трудностями в обучении.
3. Система коррекционно-развивающего обучения: диагностико-консультативное, коррекционно-развивающее, учебно-воспитательное, лечебно-профилактическое и социально-трудовое направления.

## Практические и творческие задания

**Задание 1.** Проведите сравнительный анализ учебных планов общеобразовательной школы и планов для обучения школьников с трудностями в обучении, определить основные различия.

Критерий для сравнения	Учебный план общеобразовательной школы	Учебный план специальной общеобразовательной школы для детей с нарушениями психического развития (трудности в обучении)

**Задание 2.** Составьте перечень нормативно-правовых документов, регламентирующих интегрированное обучение детей с трудностями в обучении в Республике Беларусь.

**Задание 3.** Используя материалы статьи: *Бобла И.М., Захаревич И.Н. Изучение темы «Наречие» учениками с трудностями в обучении в условиях интегрированного обучения // Специальная адукацыя. – № 4. – 2014. – С. 55–58*, определите особенности проведения уроков в условиях интегрированного обучения детей с трудностями в обучении, подтвердите свои выводы примерами из статьи.

Заполните таблицу:

Особенности урока в классе интегрированного обучения	Пример

**Задание 4.** Составьте схему системы коррекционно-развивающего обучения, включая диагностико-консультативное, коррекционно-развивающее, учебно-воспитательное, лечебно-профилактическое и социально-трудовое направления. При выполнении задания используйте материалы книги: *Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты. – М. – 1999. – 136 с.*

### Рекомендуемая литература

1. Бабкина, Н.В. Готовность детей с задержкой психического развития к обучению в школе: от диагностики к особым образовательным потребностям / Н.В. Бабкина // Педагогика и психология образования. – 2016. – № 2. – С.33–39.
2. Бабкина, Н.В. Особые образовательные потребности детей с задержкой психического развития в период начального школьного обучения / Н.В.Бабкина // Педагогика и психология образования. – 2017. – № 3. – С. 20–27.
3. Бабкина, Н.В. Традиции отечественной научной школы дефектологии в современных подходах к образованию детей с ЗПР / Н.В. Бабкина // Дефектология. – 2016. – № 5. – С. 3–9.
4. Гаджимагомедова, Т.Г. Проблемы познавательной деятельности детей с ЗПР / Т.Г. Гаджимагомедова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 13. – С. 22–27.
5. Нарзулаев, С.Б. Проблемы обучения детей с задержкой психического развития в условиях общеобразовательного учреждения / С.Б. Нарзулаев // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – № 2. – С. 11–17.
6. Сергеева, О.А. Психологическая готовность к школьному обучению детей с задержкой психического развития / О.А. Сергеева, Н.В. Филиппова, Ю.Б. Барыльник // Бюллетень медицинских интернет-конференций. – Общество с ограниченной ответственностью «Наука и инновации», 2014. – Т. 4. – № 11. – С. 22–29.

### Тема 3

## Принципы, содержание и методы обучения детей с трудностями в обучении

**Цель:** изучение основных принципов обучения детей с трудностями в обучении, определение содержания обучения детей с трудностями в обучении, выявление особенностей использования методов обучения в коррекционно-развивающей деятельности учителя-дефектолога.

### Вопросы для обсуждения

1. Содержание обучения детей с трудностями в обучении.
2. Особенности организации образовательной среды для учащихся с трудностями в обучении учреждениях образования: отбор средовых ресурсов и моделирование средовых комплексов.
3. Методы обучения детей с трудностями в обучении, классификации, характеристика, специфика использования.

### Практические и творческие задания

**Задание 1.** Составьте свободный конспект статьи: *Леонова Л.А. Психолого-педагогический аспект коррекционно-развивающего обучения // Начальная школа. – 2006. – № 12. – С. 77–80.*

**Задание 2.** Составьте таблицу «Средовые ресурсы обучения детей с трудностями в обучении»

Пространственные ресурсы	Предметные ресурсы	Применение

Пространственные ресурсы (многофункциональное пространство, основные маршруты). В пространстве кабинета традиционно выделяются 3 зоны:

- зона, в которой пространственно-организующим элементом выступает настенное зеркало;
- зона для групповых (до 6 учащихся) занятий. Образуется из столов, стульев для детей, настенных досок, фланелеграфа;
- зона рабочего места учителя-дефектолога. Состоит из стола дефектолога, шкафов для наглядных пособий, книг и др., места для магнитофона, компьютера и пр.

Целесообразным является также выделение таких зон, как:

- зона для проведения психогимнастики и логоритмических упражнений;
- зоны, элементом которой является кушетка для проведения индивидуальной работы средствами логопедического массажа, дыхательной гимнастики и пр.

Предметные ресурсы (мебель, оборудование, дидактический материал и т.п.).

- специальная мебель и оборудование: умывальник, кушетка (для проведения массажа, релаксационных упражнений), столик для инструментов, стол возле настенного зеркала с местным освещением, экран для закрывания лица дефектолога и т.д.;
- аппараты и приборы: магнитофон, диктофон, метроном, видеоманитофон, магнитофонные кассеты, зеркала ручные и настенные, персональный компьютер, прибору типа АИР, секундомер, песочные часы, экран, диапроектор или фильмоскоп и т.д.;



- медицинский инструментарий и материалы: наборы логопедических зондов и шпателей, вата, бинт, марлевые и бумажные салфетки, дезинфицирующий материал и т.д.;
- оборудование для демонстрации: настенные доски (грифельные и магнитные), наборное полотно, фланелеграф, ковровоинограф и т.д.
- белый и цветной мел, наборы цветной мел, наборы цветных карандашей, ручек, маркеров и т.д.
- дидактический материал: настенная касса букв, настенная слоговая таблица, индивидуальные кассы букв и слогов, звуковые и слоговые схемы слов, речевые игры, игры для развития мелкой моторики, сенсорных способностей, внимания и памяти, мыслительных операций, наглядно-иллюстративный материал для развития устной и письменной речи, игрушки, муляжи, конструкторы, счетный материал, альбомы и другой материал для обследования, книги для чтения, сборники диктантов и т.д.

**Задание 3.** Перечислите принципы обучения детей с трудностями в обучении, дайте им краткую характеристику:

### **Рекомендуемая литература**

1. Борякова, Н.Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. / Н.Ю. Борякова. – Litres, 2020. – 390 с.
2. Ваняев, В.А. Педагогические условия коррекционно-развивающего обучения детей с задержкой психического развития пубертатного периода средствами изобразительного искусства как элемент социализации / В.А. Ваняев // Kant. – 2021. – № 1. – С. 208–213.
3. Денисова, М.С. Особенности внеурочной деятельности в инклюзивном классе с детьми с ЗПР / М.С. Денисова, А.А. Наумов // Открытый мир: объединяем усилия. – 2018. – С. 42–46.
4. Кушнарченко, О.Н. Принципы коррекционно-развивающего обучения детей с задержкой психического развития / О.Н. Кушнарченко // Современная психология: теория и практика. – 2014. – С. 110–116.
5. Максимова, С.Ю. Принципы адаптивного физического воспитания детей дошкольного возраста с задержкой психического развития / С.Ю. Максимова // Физическое воспитание и спортивная тренировка. – 2013. – № 2. – С. 47–50.
6. Слыш, Н.К. Интерактивные технологии как средство коррекции звукопроизношения у детей с ЗПР / Н.К. Слыш // Вестник современных исследований. – 2019. – № 2. – С. 145–146.

### **Тема 4**

#### **Реализация принципов обучения детей с трудностями в обучении**

**Цель:** усвоение основных понятий темы; изучение особенностей реализации принципов обучения детей с трудностями в обучении.

#### **Вопросы для обсуждения**

1. Особенности учебной деятельности детей с трудностями в обучении, их учет в учебно-воспитательном процессе.
2. Принципы обучения детей с трудностями в обучении, характеристика, особенности реализации.

### **Практические и творческие задания**

**Задание 1.** Разработайте по 3 варианта задания по математике и русскому языку, демонстрирующих возможности реализации принципа дифференцированного подхода в обучении школьников с трудностями в обучении.

**Задание 2.** Составьте тезисы статьи: *Локтева Е.В. Содержание работы по формированию социально-коммуникативных навыков у старших дошкольников с ЗПР // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2007. – № 3. – С. 27–35.*

### **Рекомендуемая литература**

1. Абдуллаева, Л.Р. Особенности учебной мотивации как компонента учебной деятельности младших школьников с ЗПР / Л.Р. Абдуллаева // Модели инновационных решений повышения конкурентоспособности отечественной науки. – 2020. – С. 234–240.

2. Булатова, О.В. К вопросу о развитии младших школьников с задержкой психического развития как субъектов учебной деятельности / О.В. Булатова // Бизнес. Образование. Право. – 2011. – № 4. – С. 208–212.

3. Самохина, А.А. Особенности учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития / А.А. Самохина // Актуальные проблемы естественных наук. – 2015. – С. 220–226.

4. Троценко, С.Н. Особенности учебной деятельности детей с задержкой психического развития / С.Н.Троценко // Вестник развития науки и образования. – 2011. – № 2. – С. 125–128.

5. Шаповалова, О.Е. Особенности учебной мотивации младших школьников с задержкой психического развития / О.Е. Шаповалова // Казанская наука. – 2017. – № 6. – С. 95–97.

### **Тема 5**

#### **Технологии системы коррекционно-развивающего обучения**

**Цель:** определить понятие «педагогические технологии», изучить особенности использования общепедагогических и специальных технологий при обучении детей с трудностями в обучении.

#### **Вопросы для обсуждения**

1. Понятие «педагогическая технология». Признаки педагогических технологий.
2. Инновационные подходы в образовании школьников с трудностями в обучении. Реализация гуманистической, личностно ориентированной парадигмы образования.

#### **Практические задания**

**Задание 1.** Выпишите три определения понятия «педагогическая технология», укажите основные признаки педагогической технологии, ее структуру и критерии оценки (укажите источники литературы, которые Вы использовали при выполнении задания).

**Задание 2.** Заполните таблицу «Классификация педагогических технологий»

Общепедагогические технологии	Специальные технологии

**Задание 3.** Составьте краткие рекомендации для педагогов по использованию здоровьесберегающих технологий на уроках.

**Задание 4.** Определите основные достоинства игровых технологий.

**Задание 5.** Определите, к какому виду педагогических технологий относится следующая игра, свой ответ обоснуйте

*Игра «Наоборот».* Ход игры. Игроки садятся в круг. Каждый загадывает какой-нибудь объект. Первый игрок дотрагивается до второго, называя свой предмет и слово «наоборот». Второй игрок должен объяснить, что это значит, и указать, по какому признаку он это определил. Затем второй игрок передает свой предмет и слово «наоборот» третьему игроку, который аналогично высказывает свои предположения и т. д.

Примеры:

- ✓ Человек наоборот – призрак (по признаку живое – неживое).
- ✓ Мяч наоборот – звезда (по форме).
- ✓ Пол наоборот – потолок (по расположению).
- ✓ Кровать наоборот – сырая земля (по удобству).
- ✓ Молоток наоборот – щипцы (по выполняемой функции).

**Рекомендуемая литература**

1. Белошистая, А.В. О коррекционно-развивающем обучении математике в начальной школе / А.В. Белошистая // Вопросы психологии. – 2002. – № 6. – С. 32–44.
2. Богданова, А.А. Концепция коррекционно-развивающего обучения как фактор модернизации образования детей с ограниченными возможностями здоровья / А.А. Богданова // Специальное образование. – 2013. – № 4. – С.13–22.
3. Киселева, Н.И. Современные подходы к организации системы коррекционно-развивающего обучения / Н.И. Киселева // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2014. – № 1. – С. 34 – 38.
4. Мухаметова, Ф.Г. Здоровьесберегающие технологии в классах коррекционно-развивающего обучения / Ф.Г. Мухаметова // Начальная школа. – 2006. – № 8. – С. 105–106.
5. Пшеничнова, И.В., Правдов Д.М. Анализ проблем построения технологий коррекционно-развивающего обучения / И.В. Пшеничнова, Д.М. Правдов // Научный поиск. – 2014. – № 4–1. – С. 69–72.

**Тема 6**

**Организация индивидуальных и групповых коррекционных занятий с детьми с трудностями в обучении**

**Цель:** определить основные подходы к организации индивидуальных и групповых коррекционных занятий с детьми с трудностями в обучении.

### ***Вопросы для обсуждения***

1. Особенности проведения индивидуальных и групповых коррекционных занятий с детьми с трудностями в обучении.
2. Основные направления индивидуальной и групповой коррекционной работы с детьми с трудностями в обучении

### ***Практические задания***

**Задание 1.** Составьте интеллект – карту «Сравнительная характеристика педагогической деятельности на уроке и коррекционном занятии».

**Задание 2.** Составить конспект индивидуального коррекционного занятия по формированию учебной деятельности и коррекции ее недостатков для школьников с трудностями в обучении.

### ***Рекомендуемая литература***

1. Абрамова, И.В. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы, поиски, решения / И.А. Абрамова // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 11. – С. 98–102.
2. Бабкина, Н.В. Основные направления и содержание коррекционной работы с младшими школьниками с задержкой психического развития / Н.В. Бабкина // Дефектология. – 2016. – Т. 2. – С. 53–59.
3. Баталов, А.С., Вильшанская, А.Д. Деятельность психолого-педагогического консилиума образовательной организации в условиях введения ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ / А.С. Баталов, А.Д. Вильшанская // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2016. – № 5. – С. 9–22.
4. Вильшанская, А.Д. Дефектологическое сопровождение учащихся с задержкой психического развития в условиях системы коррекционно-развивающего обучения / А.Д. Вильшанская // Дефектология. – 2007. – № 2. – С. 50–57.
5. Шаповалова, О.Е., Жулич, Т.К. Инновационный подход к организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях индивидуального обучения / О.Е. Шаповалова, Т.К. Жулич // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2014. – № 1. – С. 24–30.

### ***Тема 7***

#### **Особенности усвоения учащимися с трудностями в обучении учебного материала**

**Цель:** определить влияние особенностей психофизического развития детей с трудностями в обучении на усвоение учебного материала; выявление основных подходов по формированию навыков чтения, письма и математических знаний и навыков у школьников с трудностями в обучении.

### ***Вопросы для обсуждения***

1. Особенности овладения учениками с трудностями в обучении навыками письма и чтения (исследования Р.И. Лалаевой, Р.Д. Триггер, Н.А.Цыпиной, С.Г. Шевченко и др.).
2. Особенности усвоения математических знаний и навыков детьми с трудностями в обучении (исследования М.В. Ипполитовой, Г.М. Капустиной, А.А. Харитоновой, Л.Н. Чучалина и др.).

### **Практические и творческие задания**

**Задание 1.** Составьте 3 варианта инструкции (по степени сложности) к упражнению по русскому языку для школьников с трудностями в обучении (укажите данные используемого учебника русского языка).

**Задание 2.** Подберите 3 арифметические задачи с экономическим содержанием для школьников с трудностями в обучении (укажите данные используемого учебника математики). Напишите, какие цели использования задач данного типа при обучении детей с трудностями в обучении:

**Задание 3.** Составьте аннотацию статьи: *Киселева, В.А. Выявление предпосылок нарушений письменной речи у дошкольников с ЗПР / В.А. Киселева // Дефектология. - 2005. - № 6. - С. 41–47.* Напишите, почему, на Ваш взгляд, необходимо выявлять предпосылки нарушений письменной речи у дошкольников с ЗПР.

### **Рекомендуемая литература**

1. Вильшанская, А.Д. Специфика формирования приема понимания скрытого смысла пословиц и поговорок у детей с трудностями в обучении / А.Д. Вильшанская // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2014. – № 5. – С. 13–26.

2. Вильшанская, А. Д., Доронина, Ж. В. Организация обучения детей с ОВЗ по индивидуальному учебному плану в инклюзивной школе / А.Д. Вильшанская, Ж.В. Доронина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2017. – № 3. – С. 33–43.

3. Ишимова, О.А., Вильшанская, А.Д. Примерное содержание программы коррекционной работы основной образовательной программы начального общего образования / О.А. Ишимова, А.Д. Вильшанская // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2015. – № 4. – С. 3–11.

4. Соловьева, Т.А. Новый подход к управлению результатами включения детей с ОВЗ в общеобразовательную среду / Т.А. Соловьева // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2018. – № 4. – С. 11–16.

### **Тема 8**

#### **Подготовка к школе детей с трудностями в обучении**

**Цель:** определить особенности готовности к школе детей с трудностями в обучении; проанализировать причины школьной неуспеваемости детей с трудностями в обучении, определить подходы ее профилактики.

#### **Вопросы для обсуждения**

1. Особенности готовности к школе ребенка с задержкой психического развития.
2. Причины неуспеваемости детей с трудностями в обучении, профилактика ее возникновения (П.П. Блонский, Е.А. Аркин, А.Б. Залкинд, С.Т. Шацкий, В.И. Зыкова, А.М. Орлова и др.).

### **Практические и творческие задания**

**Задание 1.** Подберите 2 методики по диагностике готовности к школе, кратко их опишите, укажите литературный источник.

**Задание 2.** Составьте плановый конспект статьи: *Бабкина Н.В. Общие рекомендации по оценке готовности к школе детей с задержкой психического развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2007. – № 5. – С. 62–66.*

### **Рекомендуемая литература**

1. Антопольская, Т.А. Подготовка к школе как аспект создания единого образовательного пространства / Т.А. Антопольская // Начальная школа. – 2006. – № 9. – С. 3–7.
2. Бондарь, Т.А. Подготовка к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в классе. 6-е изд. / Т.А. Бондарь [и др.]. – М.: Теревинф, 2019. – 280 с.
3. Локалова, Н.П. Психодиагностика трудностей в обучении и их преодоление / Н.П. Локалова // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 130–138.
4. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1 / Под общей ред. С.Г.Шевченко. – М.: Школьная Пресса, 2003. – 96 с.
5. Шилова Т.А. Психологические особенности личности учащегося с трудностями в обучении / Т.А. Шилова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2014. – № 4. – С.19–26.

### **Тема 9**

#### **Социализация детей с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития**

**Цель:** определить основные особенности социализации детей с трудностями в обучении; проанализировать возможности и пути социальной адаптации учащихся с трудностями в обучении; изучить основные формы интегрированного обучения детей с трудностями в обучении.

#### **Вопросы для обсуждения**

1. Понятие «социализация», основные подходы к определению.
2. Возможности и пути социальной адаптации учащихся с трудностями в обучении.
3. Интегрированное обучение детей с трудностями в обучении как фактор социализации.

#### **Практические и творческие задания**

**Задание 1.** Изучив определения понятий «социализация» и «социальная адаптация» заполните таблицу:

Критерий для сравнения	Социализация	Социальная адаптация

Определите общее и различное в данных понятиях, укажите источники, которые Вы использовали при выполнении задания.

**Задание 2.** Используя материалы статьи (Бабкина Н.В. Психологическое сопровождение детей с ЗПР в общеобразовательной школе // Дефектология. – № 4. – 2006. – С. 38–45.), составьте опорную схему, отражающую основные направления психологического сопровождения школьников с трудностями в обучении в общеобразовательной школе.

**Задание 3.** Сравните понятия «специальное образование», «интегрированное обучение» и «инклюзивное образование», заполните таблицу.

Критерия сравнения	Специальное образование	Интегрированное обучение	Инклюзивное образование

### *Рекомендуемая литература*

1. Бабкина, Н.В. Особые образовательные потребности детей с задержкой психического развития в период начального школьного обучения / Н.В. Бабкина // Педагогика и психология образования. – 2017. – № 3. – С.19–26.
2. Вильшанская, А.Д., Пономарева, Л.М. Психокоррекционная программа педагога-психолога для обучающихся начальных классов с задержкой психического развития / А.Д. Вильшанская, Л.М. Пономарева // Сопровождение социализации детей с особыми образовательными потребностями: теория и практика. – 2020. – С. 91–100.
3. Жавнерко, А.П. Особенности эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития в контексте их социализации / А.П. Жавнерко // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2016. – № 2 (59). – С. 88–95.
4. Золоткова, Е.В. Формирование познавательных процессов у младших школьников с задержкой психического развития / Е.В. Золоткова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 5. – С. 83–88.
5. Ларионова, С.О. Особенности девиантного поведения детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития / С.О. Ларионова // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 3. – С. 55–59.
6. Мачихина, В.Н. Особенности социального развития детей с задержкой психического развития / В.Н. Мачихина // Инновационное развитие науки и образования. – 2018. – С. 209–213.

## **Модуль 3**

# **ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ, ОБУСЛОВЛЕННЫМИ ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

### *Тема 1*

## **Методика воспитательной работы с детьми, с трудностями в обучении, основные направления и содержание**

**Цель:** изучить основные направления и содержание воспитательной работы с детьми с трудностями в обучении, проанализировать специфику использования методов воспитания.

### *Вопросы для обсуждения*

1. Сущность и содержание процесса воспитания. Принципы и методы воспитания. Классификации методов воспитания (Б.В. Шукин, Ю.К. Бабанский, Е.А. Васильева).
2. Особенности содержания воспитательной работы в учреждениях, обеспечивающих получение образования детьми с трудностями в обучении.

### **Практические и творческие задания**

**Задание 1.** Выпишите определение понятия «воспитание» из педагогического и психологического словарей (с указанием источника).

**Задание 2.** Составьте текстуальный конспект статьи, используя приведенные ниже рекомендации: *Пушкова Л.Ф. Идеологическое воспитание в работе школьного психолога / Л.Ф. Пушкова // Кіраванне ў адукацыі. – 2004. – № 2. – С. 107–117.*

### **Рекомендуемая литература**

1. Аслаева, Р.Г. Пути разработки системы психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста / Р.Г. Аслаева // Психолого-педагогические исследования. – 2009. – Т. 1. – № 2. – С.17–25.

2. Гогоберидзе, А.Р. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения. Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. 2-е изд. – Издательский дом «Питер», 2014. – 430 с.

3. Леонидова, И.В. Формы и методы работы с детьми с задержкой психического развития / И.В. Леонидова // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики. – 2016. – № 1. – С. 154–158.

4. Мастюкова, Е.М., Московкина, А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Под ред. В.И. Селиверстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. – 2003. – С. 67–69.

5. Тихомирова, Л.Ф. Трудности реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья и пути их преодоления / Л.Ф. Тихомирова // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Т. 2. – № 2. – С. 23–29.

### **Тема 2**

#### **Современные воспитательные технологии, используемые в условиях коррекционно-развивающего обучения детей с трудностями в обучении**

#### **Вопросы для коллоквиума**

1. Научно-методические основы планирования коррекционно-педагогической работы с детьми с трудностями в обучении.

2. Этапы планирования: выявление механизмов трудностей в обучении, определение задач воспитательной работы, определение последовательности решения воспитательных и коррекционных задач, решение воспитательных и коррекционных задач (особенности осуществления).

3. Реализация гуманистической, личностно ориентированной парадигмы образования в воспитательном процессе.

### **Практические задания**

**Задание 1.** Составить аннотацию статьи: *Артамонова, Е.Р. Психологические особенности организации коррекционной работы в начальной школе / Е.Р. Артамонова // Инновации в образовании. – 2007. – № 7. – С. 117–120.*

**Задание 2.** Составить конспект статьи: *Подобед, С.О. Системный подход в коррекционной работе / С.О. Подобед // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 3. – С. 60–62.*



### **Рекомендуемая литература**

1. Арапова, П.И. Современные технологии воспитания в школе / П.И. Арапова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2010. – № 16. – С. 2–10.
2. Гатаев, А.С. Развитие воспитательных технологий в современном образовании / А.С. Гатаев // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9. – № 4 (33). – С. 66–72.
3. Карбанович, О.В. Использование воспитательных технологий при формировании социально-психологической адаптированности личности школьников / О.В. Карбанович // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 7. – С. 54–59.
4. Киселева, Н.И. Современные подходы к организации системы коррекционно развивающего обучения / Н.И. Киселева // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2014. – № 1. – С. 22–29.
5. Никонорова, Л.А. Современные и инновационные воспитательные технологии / Л.А. Никонорова // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2013. – № 7. – С. 156–160.

### **Тема 3**

#### **Методы организации внеклассной воспитательной работы с детьми с трудностями в обучении**

##### **Вопросы для обсуждения**

1. Содержание внеклассной работы в условиях учебно - воспитательного процесса.
2. Цели и задачи внеклассной работы.
3. Формы внеклассной работы в условиях образовательного учреждения.
4. Кружки как форма внеклассной работы, особенности организации и работы.

##### **Практические задания**

**Задание 1.** Составить план-конспект экскурсии краеведческого содержания.

**Задание 2.** Составить примерный календарный план работы кружка на 1 полугодие (направление – по выбору).

**Задание 3.** Составить конспект статьи: *Локтева, Е.В. О формировании коммуникативных навыков у старших дошкольников с ЗПР через факультатив «Театр и дети» / Е.В. Локтева // Дефектология. – 2006. – № 6. – С. 80–83.*

**Задание 4.** Составить тезисы статьи: *Лысюк, О.Л. Обучение технике оригами дошкольников с нарушениями развития / О.Л. Лысюк // Дошкольная педагогика. – 2007. – № 3. – С. 36–39.*

### **Рекомендуемая литература**

1. Гикис, С.Н. Использование педагогических технологий в организации внеклассной воспитательной работы со старшеклассниками / С.Н. Гикис // Известия Российского государственного педагогического университета им. АИ Герцена. – 2013. – № 162. – С. 77–90.
2. Гикис, С.Н. Современные педагогические подходы к реализации внеклассной воспитательной работы / С.Н. Гикис // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2013. – № 2. – С. 121–124.
3. Гильмутдинова, Л.Х. Экскурсия как внеклассная воспитательная работа // Интернаука. – 2019. – № 4. – С. 53–55.

4. Позднякова, О.К. Духовно-нравственное развитие школьников в процессе внеклассной воспитательной работы / О.К. Позднякова // Социально-экономические и технические системы: исследование, проектирование, оптимизация. – 2016. – № 5. – С. 306–316.

5. Саенко, Л.А. Педагогические условия в организации внеклассной воспитательной работы по формированию коммуникативного опыта подростков / Л.А. Саенко // Журнал гуманитарных наук. – 2016. – № 4. – С. 140–146.

6. Самиева, О.Б. Значение внеклассной воспитательной работы в формировании личности ребенка / О.Б. Самиева // Межвузовский вестник. – 2010. – Т. 2. – № 12. – С. 65–66.

#### **Тема 4**

### **Нравственно-этическое воспитание детей с трудностями в обучении**

#### **Вопросы для обсуждения**

1. Особенности формирования нравственной культуры детей с трудностями в обучении.
2. Содержание нравственно-этического воспитания детей с трудностями в обучении.
3. Взаимодействие педагогов и семьи в вопросах нравственно-этического воспитания детей с трудностями в обучении.

#### **Практические и творческие задания**

**Задание 1.** Составить аннотацию статьи: Семенова, Л.Э. Специфика основных желаний детей-сирот с ЗПР / Л.Э. Семенова // Дефектология. – 2006. – № 6. – С. 23–29.

**Задание 2.** Составить резюме статьи: Нодельман, В.И. Психолого-педагогические условия формирования элементов самосознания дошкольников с задержкой психического развития / В.И. Нодельман, А.В. Шевченко // Дефектология. – 2007. – № 3. – С. 31–39.

#### **Рекомендуемая литература**

1. Ковалева, Р.Е. Физкультурно-спортивная деятельность как средство профилактики асоциального поведения подростков / Р.Е. Ковалева // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 55. – С. 109–115.

2. Панфилова, О.В. Возможности применения педагогического проектирования ситуаций выбора поступка в этическом образовании младших школьников / О.В. Панфилова // Вестник евразийской науки. – 2015. – Т. 7. – № 3 (28). – С. 33–39.

3. Попова, Т.А. Моделирование групповых конфликтных ситуаций в воспитании младших школьников. Практика в традиционном образовании / Т.А. Попова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2017. – № 3. – С. 11–20.

4. Рябова, Н.В. Совершенствование процесса воспитания детей с трудностями в обучении / Н.В. Рябова // Инженерные технологии и системы. – 1997. – № 1. – С. 19–25.

5. Шарапова, О.В. Особенности нравственного воспитания младших школьников на уроках чтения / О.В. Шарапова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 6. – С. 77–84.

## **Тема 5**

### **Физическое воспитание детей с трудностями в обучении. Трудовое воспитание детей с трудностями в обучении**

#### **Вопросы для обсуждения**

1. Цели и задачи физического воспитания детей с трудностями в обучении. Адаптивная физическая культура, понятие, особенности использования в воспитательной работе с детьми с трудностями в обучении.
2. Цели и задачи трудового воспитания детей с трудностями в обучении. Содержание трудового воспитания детей с трудностями в обучении.
3. Профориентация школьников с трудностями в обучении, особенности профориентационной работы.

#### **Практические задания**

**Задание 1.** Составить 2 комплекса упражнений для утренней гимнастики для младших школьников с трудностями в обучении.

**Задание 2.** Составить конспект подвижной перемены для школьников с трудностями в обучении.

**Задание 3.** Составить конспект профориентационной беседы для старшеклассников с трудностями в обучении.

#### **Рекомендуемая литература**

1. Глазырина, Л.Д. Занятия по физической культуре в старшей группе дошкольного учреждения с применением нетрадиционных методов обучения и воспитания: метод. Рекомендации / Л.Д. Глазырина. – Мн.: НМЦентр, 1995. – 240 с.
2. Кряж, В.Н. Введение в гуманизацию физического воспитания: метод. пособие: в 3 ч. Ч. 2: Истоки гуманизации физического воспитания. – Мн.: Четыре четверти, 1996. – 125 с.
3. Лебедева, Н.Т. Формирование здорового стиля жизни школьника: пособие. – Мн.: Народная асвета, 1996. – 144 с.
4. Новицкий, П.И. Эффективность уроков преимущественно избирательного воздействия в физическом воспитании детей с задержкой психофизического развития / П.И. Новицкий // Ученые записки УО «ВГУ им. П. М. Машерова»: сборник научных трудов. – Витебск, 2006. – Т. 5. – С. 46–56.
5. Организация и проведение массовых физкультурных мероприятий в режиме для дошкольных учреждений: сб. сценариев; сост. В.Г. Шпак, П.И. Новицкий. – Витебск: Изд-во Витебского гос. ун-та, 1996. – 31 с.
6. Шмаков, С.А. От игры к самовоспитанию: сборник игр-коррекций / С.А. Шмаков. – Москва: Новая школа, 1995. – 80 с.

## **Тема 6**

### **Экологическое воспитание детей с трудностями в обучении**

#### **Вопросы для обсуждения**

1. Содержание экологического воспитания детей с трудностями в обучении.
2. Внешкольная и внеурочная воспитательная работа в рамках экологического воспитания детей с трудностями в обучении.

### **Практические задания**

1. Составить конспект воспитательного мероприятия с детьми с трудностями в обучении на экологическую тему (тема занятия и возраст школьников с трудностями в обучении – по выбору студента).
2. Составить конспект целевой прогулки с детьми с трудностями в обучении по наблюдению за изменениями в природе.

### **Рекомендуемая литература**

1. Беневольская, Н.А. Экологическое воспитание младших школьников на уроках изобразительного искусства / Н.А. Беневольская // Начальная школа. – 2009. – № 2. – С. 51–54.
2. Гармаева, Л.Э. Моделирование в экологическом воспитании дошкольника / Л.Э. Гармаева // Вестник науки. – 2019. – Т. 4. – № 3. – С. 43–48.
3. Лаврентьева, Н.Г. Психолого-педагогические условия экологического воспитания дошкольников в современном детском саду / Н.Г. Лаврентьева // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2019. – Т. 14. – № 4. – С. 23–30.
4. Ридигер, О.Н. Инновационные технологии в экологическом воспитании: семья и школа в лесной рекреации / О.Н. Ридигер // Среднее профессиональное образование. – 2011. – № 8. – С. 32–35.
5. Саушкина, И.А. Экологическое воспитание в начальной школе / И.А. Саушкина // Альманах современной науки и образования. – 2012. – № 10. – С. 165–167.
6. Филонова, А.В. Экологическое воспитание в школе / А.В. Филонова // Вестник научных конференций. – ООО Консалтинговая компания Юком, 2017. – № 4–2. – С. 113–115.

## **Тема 7**

### **Эстетическое воспитание детей с трудностями в обучении**

#### **Вопросы для обсуждения**

1. Содержание эстетического воспитания детей с трудностями в обучении.
2. Взаимодействие педагогов и семьи в вопросах эстетического воспитания детей с трудностями в обучении.
3. Внешкольная и внеурочная воспитательная работа в рамках эстетического воспитания детей с трудностями в обучении.

#### **Практические и творческие задания**

1. Составить список литературы по теме практического занятия.
2. Составить конспект воспитательского занятия по одному из направлений эстетического воспитания детей с трудностями в обучении.
3. Составить конспект статьи: Стогнеева Г.А. В гостях у художника Карандаша: интегрированное занятие по цветовидению и изодейтельности в подготовительной к школе группе для детей с ЗПП / Г.А. Стогнеева // Дошкольная педагогика. – 2005. – № 1. – С. 34–35.
4. Составить аннотацию статьи: Шанских Г. Музыка как средство коррекционной работы / Г. Шанских // Искусство в школе. – 2003. – № 5. – С. 52–53.

### **Рекомендуемая литература**

1. Грязнова, Е.В., Художественно-эстетическое воспитание: проблемы определения / Е.В. Грязнова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т. 7. – № 4 (25). – С. 90–99.

2. Куланина, И.Н. Интегрированное освоение различных видов искусств в художественно-эстетическом воспитании детей / И.Н. Куланина // Педагогическое образование и наука. – 2016. – № 5. – С. 25–30.
3. Мелик-Пашаев, А.А. Психологические проблемы эстетического воспитания и художественно-творческого развития школьников / А.А. Мелик-Пашаев // Вопросы психологии. – 1989. – Т. 1. – С. 15–23.
4. Рябова, Н.В. Совершенствование процесса воспитания детей с трудностями в обучении / Н.В. Рябова // Инженерные технологии и системы. – 1997. – № 1. – С. 11–20.
5. Чернобровкин, В.А. Художественно-эстетическое развитие в системе дошкольного образования / В.А. Чернобровкин // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – № 9–4 (51). – С.39–47.

## **Тема 8**

### **Трудовое воспитание детей с трудностями в обучении**

#### ***Вопросы для обсуждения***

1. Цели и задачи трудового воспитания детей с трудностями в обучении.
2. Содержание трудового воспитания детей с трудностями в обучении.
3. Внешкольная и внеурочная воспитательная работа в рамках трудового воспитания детей с трудностями в обучении.
4. Этапы трудового и профессионального обучения учащихся с трудностями в обучении.

#### ***Практические и творческие задания***

1. Составьте интеллект-карту или опорную схему «Виды детского труда».
2. Составьте конспект профориентационной беседы для детей с трудностями в обучении подросткового возраста.
3. Составьте перечень практических заданий для детей с трудностями в обучении (возраст – по выбору студента) по их включению в посильную трудовую деятельность.
4. Составьте глоссарий – презентацию по теме практического занятия (не менее 10 терминов).

#### ***Рекомендуемая литература***

1. Винокурова, Г.В. Трудовое воспитание младших школьников на основе народной педагогики / Г.В. Винокурова // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2014. – № 16. – С. 33–39.
2. Куцакова, Л.В. Нравственно-трудовое воспитание в детском саду: [пособие для педагогов дошкол. учреждений]: для работы с детьми 3–7 лет. – Мозаика-Синтез, 2008. – 149 с.
3. Стажкова, М.А. Учет психологических особенностей подростков «Группы риска» в организации трудового воспитания / М.А. Стажкова // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2017. – № 1. – С.17–26.
4. Таранина, А.М. Коррекционное сопровождение обучения и воспитания детей с нарушением интеллекта / А.М. Таранина // Вестник науки и образования. – 2014. – № 2. – С. 2–11.
5. Шевченко, С.Д. О воспитании трудолюбия / С.Д. Шевченко // Вопросы психологии. – 2014. – № 4. – С. 87–94.
6. Шумковская, М.С. Воспитание любви к труду у детей дошкольного возраста / М.С. Шумковская // Молод ежь и наука: актуальные проблемы педагогики и психологии. – 2019. – № 4. – С. 208–213.

## Модуль 4

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ, ОБУСЛОВЛЕННЫМИ ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

### Тема 1

#### Обучение межличностному взаимодействию детей с трудностями в обучении

#### *Вопросы для обсуждения*

1. Развитие коммуникативных способностей и обучение средствам коммуникации в условиях социальной депривации детей с трудностями в обучении.
2. Особенности развития коммуникативных навыков детей с трудностями в обучении.
3. Индивидуальная и групповая психокоррекция трудностей в общении детей с ЗПР.

#### *Практические задания*

**Задание 1.** Составить терминологический словарь по теме практического занятия.

**Задание 2.** Составить сравнительную таблицу понятий «межличностное взаимодействие», «межличностные отношения».

**Задание 3.** Составить конспект тренингового занятия по развитию межличностных отношений и межличностного взаимодействия детей с трудностями в обучении.

#### *Рекомендуемая литература*

1. Баркова, Ю.А., Глозман, Ж.М. Групповая коррекция нарушений поведения у детей разного возраста / Ю.А. Баркова, Ж.М. Глозман // Психологическая наука и образование. – 2002. – Т. 7. – № 3. – С. 104–110.
2. Галич, Г.О. Обучение в школе как фактор развития коммуникативной компетентности детей и подростков / О.Г. Галич // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. – 2008. – № 11. – С. 11–119.
3. Тихомирова, Т.Н. Интеллект, успешность в обучении и параметры межличностного взаимодействия в образовательной среде / Т.Н. Тихомирова // Психология. Психофизиология. – 2011. – № 5 (222). – С.59–67.
4. Шаповалова, О.Е., Жулич, Т.К. Инновационный подход к организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях индивидуального обучения / О.Е. Тихомирова, Т.К. Жулич // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2014. – № 1. – С. 24–30.
5. Шкуричева, Н.А. Взаимодействие младших школьников как средство развития коммуникативной компетентности / Н.А. Шкуричева // Начальная школа. – 2011. – № 11. – С. 4–9.

## **Тема 2**

### **Психолого-педагогическое и правовое просвещение родителей, воспитывающих детей с трудностями в обучении**

#### **Вопросы для обсуждения**

1. Особенности психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с трудностями в обучении.
2. Способы организации и содержание отношений партнерства с родителями.
3. Психолого-педагогическое и правовое просвещение родителей, воспитывающих детей с трудностями в обучении, формы работы и характеристика.

#### **Практические и творческие задания**

1. Составить схему социально-педагогической характеристики семьи.
2. Подобрать 15 упражнений для проведения психологических занятий с родителями, воспитывающими детей с трудностями в обучении.
3. Составить тезисы статьи: *Стребелева, Е.А. Современные формы помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / Е.А. Стребелева // Дефектология. – 2005. – № 1. – С. 3–10.*

#### **Рекомендуемая литература**

1. Жимаева, Е.М. Социально-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, в условиях дошкольной образовательной организации / Е.М. Жимаева // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2019. – Т. 11. – № 6. – С. 19–27.
2. Кашинская, О.В. Комплексное сопровождение семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, в условиях инклюзивной образовательной организации / О.В. Кашинская // Вестник науки и образования. – 2017. – Т. 2. – № 5 (29). – С. 81–88.
3. Пазухина, С.В. Психолого-педагогическое сопровождение родителей детей с ограниченными возможностями здоровья / С.В. Пазухина // Гуманитарные науки. – 2018. – № 2 (42). – С. 41–47.
4. Серкина, А.В. Дистанционное консультирование в системе сопровождения семьи ребенка раннего возраста с ОВЗ / А.В. Серкина, Т.П. Кудрина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2016. – № 1 – С. 38–44.
5. Резникова, Е.В. Сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной школы / Е.В. Резникова, Н.В. Новоселова // Психология и школа. – 2014. – № 4. – С. 99–104.

## **Тема 3**

### **Психологическая помощь детям с трудностями в обучении**

#### **Вопросы для обсуждения**

1. Основные направления психологической помощи, особенности реализации (психопрофилактика, просвещение, консультирование, психокоррекция).
2. Основные направления психологической помощи детям с трудностями в обучении: мотивационный блок, блок регуляции, блок самоконтроля.

### ***Практические и творческие задания***

1. Составить конспект коррекционного занятия по развитию эмоциональной сферы школьников с трудностями в обучении.
2. Составить конспект статьи: Голикова, О.Ю. Система работы по развитию эмоций у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / О.Ю. Голикова // Дошкольная педагогика. – 2007. – № 4. – С. 30–34.

### ***Рекомендуемая литература***

1. Бажукова, О.А. Психологическая практика помощи детям с интеллектуальными нарушениями в системах специального и инклюзивного образования / О.А. Бажукова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2016. – Т. 10. – № 4. – С.13–22.
2. Лебедева, О.В., Сорокоумова, С.Н. Проблема формирования психологического здоровья детей с задержкой психического развития / О.В. Лебедева, С.Н. Сорокоумова // Дефектология. – 2016. – № 1. – С. 21–26.
3. Логвинова, И.В. Современные представления о содержании специальной психологической помощи детям с задержкой психического развития / И.В. Логвинова // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. – 2009. – № 6. – С. 29–37.
4. Мамайчук, И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2001. – 339 с.
5. Сорокоумова, С.Н. Организация психологической помощи дошкольникам в инклюзивном образовании / С.Н. Сорокоумова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2011. – Т. 13. – № 2–5. – С. 33–39.
6. Ульяновская, У.В. Теоретико-прикладная модель психологической помощи детям с ЗПР / У.В. Ульяновская, Е.Е. Дмитриева, Н.В. Шутова // Высшее образование в России. – 2012. – № 2. – С. 71–77.

### ***Тема 4***

#### **Развитие познавательной сферы детей с трудностями в обучении**

##### ***Вопросы для обсуждения***

1. Принципы психокоррекции познавательных процессов, особенности их реализации. Виды психокоррекции, формы психокоррекции познавательной сферы.
2. Виды психокоррекционных программ, их общая характеристика.

##### ***Практические задания***

1. Составить список вариантов задач к коррекционным занятиям по развитию познавательной сферы детей с трудностями в обучении.
2. Составить конспект индивидуального или группового занятия по развитию познавательных процессов школьников с трудностями в обучении. К одному из упражнений данного занятия определить содержание 5 видов помощи (в письменной форме).

##### ***Рекомендуемая литература***

1. Арбабаева, А.Т. Особенности познавательной сферы детей с задержкой психического развития / А.Т. Арбабаева // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 12-1. – С. 141–144.
2. Локалова, Н.П. Психодиагностика трудностей в обучении и их преодоление / Н.П. Локалова // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 130.



3. Мякишева, Н.М. Особенности познавательной деятельности младших школьников, или как современному школьнику сохранить познавательную потребность / Н.М. Мякишева // Начальная школа плюс до и после. – 2014. – № 2. – С. 18–23.

4. Речицкая, Е.Г. Развитие познавательной сферы глухих учащихся с задержкой психического развития на индивидуальных коррекционных занятиях в младших классах. Монография / Е.Г. Речицкая. – М., 2011. – 134 с.

5. Сунагатуллина, И.И. Психолого-педагогическая коррекция и развитие познавательной сферы детей дошкольного возраста с ЗПР / И.И. Сунагатуллина // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2016. – Т. 6. – № 1.

6. Шилова, Т.А. Психологические особенности личности учащегося с трудностями в обучении / Т.А. Шилова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2014. – № 4. – С. 88–96.

### **Тема 5**

#### **Развитие личности детей с трудностями в обучении**

##### **Вопросы для обсуждения**

1. Особенности формирования личности детей с трудностями в обучении.
2. Формы проведения психокоррекционных занятий по развитию личности детей с трудностями в обучении.

##### **Практические задания:**

1. Составить опорную схему «Личность, структурные компоненты».
2. Составить список вариантов задач к коррекционным занятиям по развитию личности детей с трудностями в обучении.
3. Составить конспект индивидуального или группового занятия по развитию личности школьников с трудностями в обучении.

##### **Рекомендуемая литература**

1. Белопольская, Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. Монография / Н.Л. Белопольская. – М.: Когито-Центр, 2013. – 192 с.

2. Иванова, Е.С. Особенности отклонения в поведении у детей с задержкой психического развития / Е.С. Иванова // Интеллектуальные ресурсы-региональному развитию. – 2019. – Т. 5. – № 2. – С. 379–384.

3. Медведева, Е.А. Дополнительное образование художественного направления как ресурс социокультурного развития личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Е.А. Медведева // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 3 (122). – С. 19–27.

4. Медведева, Е.А. Изучение особенностей самосознания как социокультурного компонента личности детей 6–7 лет с задержкой психического развития средствами искусства / Е.А. Медведева // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2015. – № 4. – С. 109–117.

5. Медведева, Е.А. Изучение особенностей социально значимых компонентов личности младших школьников с задержкой психического развития в художественной деятельности / Е.А. Медведева, А.С. Павлова // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 2 (121). – С.93–106.

# РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

## МАТЕРИАЛЫ К ЭКЗАМЕНУ

### Перечень вопросов

1. Представления о ЗПР. История вопроса.
2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с трудностями в обучении. Классификация Семаго Н.Я., Семаго Н.Н.
3. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с трудностями в обучении. Классификация Дробинской А.О., Фишман М.Н.
4. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с трудностями в обучении. Классификация В.В. Ковалева.
5. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с трудностями в обучении. Классификация Г.Е. Сухаревой.
6. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с трудностями в обучении. Классификация Лебединской К. С.
7. Психолого-педагогическая характеристика дошкольников с трудностями в обучении.
8. Психолого-педагогическая характеристика школьников с трудностями в обучении.
9. Социально-педагогическая запущенность, характеристика.
10. Особенности учебной деятельности школьников с трудностями в обучении.
11. Особенности усвоения математики школьниками с трудностями в обучении.
12. Особенности овладения навыками чтения школьниками с трудностями в обучении.
13. Особенности овладения навыками письма школьниками с трудностями в обучении.
14. Современные подходы к организации обучения детей с трудностями в обучении.
15. Интегрированное обучение детей с трудностями в обучении.
16. Формы интегрированного обучения школьников с трудностями в обучении в РБ.
17. Условия успешности интегрированного обучения детей с трудностями в обучении.
18. Формирование межличностных отношений учащихся в классах интегрированного обучения.
19. Инклюзивное образование как форма получения образования детьми с трудностями в обучении.
20. Принципы обучения детей с трудностями в обучении.
21. Методы обучения детей с трудностями в обучении.
22. Комплексная психолого-педагогическая работа с родителями, воспитывающими детей с ЗПР.
23. Понятие «педагогическая технология».
24. Общепедагогические и специальные технологии. Краткая характеристика.
25. Причины неуспеваемости детей с трудностями в обучении, профилактика ее возникновения.
26. Диагностика готовности к школе детей с трудностями в обучении.
27. Виды психокоррекции в системе коррекционно-развивающего обучения с трудностями в обучении.

28. Основные направления коррекционной работы со школьниками с трудностями в обучении.
29. Организация индивидуальных и групповых коррекционных занятий с детьми с трудностями в обучении.
30. Компоненты готовности учителя-дефектолога к коррекционной работе.
31. Методика воспитательной работы с детьми с трудностями в обучении, основные направления и содержание.
32. Методы воспитания детей с трудностями в обучении, особенности использования.
33. Психологическая помощь детям с трудностями в обучении.
34. Принципы психокоррекции познавательных процессов, особенности их реализации.
35. Виды педагогической помощи на коррекционно-развивающем занятии.
36. Коррекционная работа учителя-дефектолога со школьниками с трудностями в обучении. Цели, специфика реализации.
37. Коррекционная работа учителя-дефектолога со школьниками с трудностями в обучении. Проблемы планирования.
38. Коррекционная работа учителя-дефектолога со школьниками с трудностями в обучении. Научно-методические основы планирования.
39. Формы работы с родителями, воспитывающими детей с ЗПР.
40. Условия, определяющие успешное сотрудничество учреждения образования и семьи, воспитывающей ребенка с ЗПР.
41. Формирование коммуникации детей с трудностями в обучении (теоретический аспект).
42. Формирование коммуникации детей с трудностями в обучении (практический аспект).
43. Основные подходы к формированию благоприятных межличностных отношений в процессе учебной деятельности.
44. Технология системы коррекционно-развивающего обучения.
45. Психолого-дидактические и методические принципы КРО.
46. Особенности ЗПР при нарушениях речи.
47. Особенности ЗПР при тяжелых дефектах слуха.
48. Особенности ЗПР при тяжелых дефектах зрения.
49. Особенности ЗПР при ДЦП.
50. Психологическое сопровождение школьников с трудностями в обучении в образовательном учреждении.
51. Методика работы над загадкой.
52. Методика проведения экскурсии.
53. Структура психокоррекционного занятия с детьми с ЗПР.
54. Варианты связи упражнений в коррекционном занятии.

## ПЕРЕЧЕНЬ ПРАКТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ

1. Продемонстрируйте проведение подвижной игры с детьми с трудностями в обучении (игра по выбору студента).
2. Продемонстрируйте проведение дидактической игры с детьми с трудностями в обучении (игра по выбору студента).
3. Продемонстрируйте методику работы над загадкой с детьми с трудностями в обучении: «Чтоб не мерзнуть пять ребят в печке вязанной сидят».
4. Продемонстрируйте методику работы над загадкой с детьми с трудностями в обучении: «Под елками под колкими, по лесным дорожкам бежит клубок с иголками на коротких ножках».
5. Продемонстрируйте методику работы над загадкой с детьми с трудностями в обучении: «Не заботясь о погоде в сарафане белом ходит, а в один из теплых дней май сережки дарит ей».
6. Продемонстрируйте проведение пальчиковой игры для детей дошкольного возраста с трудностями в обучении (игра по выбору студента).
7. Составьте фрагмент плана работы учителя-дефектолога в группе дошкольников с трудностями в обучении (на 1 неделю), с указанием темы занятий, коррекционных задач, словарной работы.
8. Разработайте фрагмент конспекта коррекционно-развивающего занятия по подготовке дошкольника с трудностями в обучении к школе.
9. Составьте комплекс упражнений для утренней гимнастики для младших школьников с трудностями в обучении.
10. Составьте комплекс упражнений для утренней гимнастики для дошкольников с трудностями в обучении.
11. Составьте конспект подвижной перемены для младших школьников с трудностями в обучении.
12. Составьте конспект подвижной перемены для учеников с трудностями в обучении среднего школьного возраста.
13. Составьте фрагмент конспекта профориентационной беседы для старшеклассников с трудностями в обучении.
14. Составьте фрагмент конспекта индивидуального коррекционного занятия по формированию учебной деятельности и коррекции ее недостатков для школьников с трудностями в обучении.
15. Составить план-конспект экскурсии краеведческого содержания для детей с трудностями в обучении.
16. Составить примерный календарный план работы кружка на 1 месяц (направление – по выбору).
17. Составьте схему конспекта тренингового занятия по развитию межличностных отношений и межличностного взаимодействия детей с трудностями в обучении.
18. Составьте схему социально-педагогической характеристики семьи, воспитывающей ребенка с трудностями в обучении.
19. Продемонстрируйте проведение 1 упражнения с родителями, воспитывающими детей с трудностями в обучении в рамках проведения с ними психологических занятий (упражнение по выбору студента).
20. Составьте фрагмент конспекта коррекционного занятия по развитию эмоциональной сферы школьников с трудностями в обучении (возраст школьников по выбору студента).

21. Составьте план конспекта воспитательного мероприятия с детьми с трудностями в обучении на экологическую тему (тема занятия и возраст школьников с трудностями в обучении - по выбору студента).
22. Составьте план конспекта воспитательного мероприятия с детьми с трудностями в обучении по эстетическому воспитанию (тема занятия и возраст школьников с трудностями в обучении - по выбору студента).
23. Составьте план конспекта воспитательного мероприятия с детьми с трудностями в обучении по трудовому воспитанию (тема занятия и возраст школьников с трудностями в обучении - по выбору студента).
24. Составьте краткий конспект целевой прогулки с детьми с трудностями в обучении по наблюдению за изменениями в природе.
25. Составьте фрагмент конспекта воспитательского занятия по одному из направлений эстетического воспитания детей с трудностями в обучении.
26. Составьте схему конспекта индивидуального занятия по развитию познавательных процессов школьников с трудностями в обучении.
27. Составьте схему конспекта группового занятия по развитию познавательных процессов школьников с трудностями в обучении.

# ОСНОВЫ МЕТОДИКИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ

## ВВЕДЕНИЕ

Учебный курс «Основы методики коррекционно-развивающей работы» занимает одно из важных мест в системе профессиональной подготовки будущих специалистов.

*Цель учебной дисциплины* – формирование у студентов профессиональной компетентности в области методики коррекционно-развивающей работы с детьми с особенностями психофизического развития.

Учебная программа по учебной дисциплине «Основы методики коррекционно-развивающей работы» содержит пять разделов: «Научно-методические основы коррекционно-развивающей работы», «Основы методики коррекционно-развивающей работы с детьми с трудностями в обучении», «Основы методики коррекционно-развивающей работы при детском аутизме», «Основы методики коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата», «Основы логопедии».

Содержание УМК направлено на формирование у обучающихся профессиональной компетентности в сфере педагогического сопровождения детей с различными особенностями психофизического развития. Основная цель данного учебно-методического комплекса – содействовать созданию оптимальных условий для освоения будущими учителями-дефектологами содержания разделов учебной дисциплины «Основы методики коррекционно-развивающей работы», для обеспечения качественной подготовки обучающихся к профессиональной деятельности.

*Задачи УМК:*

– обеспечить обучающихся необходимыми учебно-методическими материалами, способствующими результативному усвоению системы знаний о научно-методических основах коррекционно-развивающей работы, об основах методики коррекционно-развивающей работы с детьми с трудностями в обучении, при детском аутизме, с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата и с детьми с речевыми нарушениями;

– содействовать формированию у студентов соответствующих академических, профессиональных и социально-личностных компетенций;

– организовать дидактическое и методическое сопровождение процесса управляемой самостоятельной работы обучающихся;

– приобщить будущих педагогов к активной самообразовательной деятельности.

Учебно-методический комплекс структурирован следующим образом:

Введение (определяются цель, задачи, структура ЭУМК);

Теоретический раздел представляет собой курс лекций по темам учебной программы «Основы методики коррекционно-развивающей работы».

Практический раздел содержит планы практических занятий, задания по управляемой самостоятельной работе, разработанные в соответствии с программой учебной дисциплины «Основы методики коррекционно-развивающей работы».

Раздел контроля знаний ЭУМК включает вопросы для проведения промежуточного и итогового контроля сформированности соответствующих компетенций студентов по разделам учебной дисциплины «Основы методики коррекционно-развивающей работы».

Вспомогательный раздел включает элементы учебной программы по дисциплине «Основы методики коррекционно-развивающей работы» (пояснительная записка), по представленным разделам дисциплины (примерный тематический план, содержание учебного материала), содержит терминологический словарь, критерии оценки результатов учебной деятельности обучающихся в учреждениях высшего образования по десятибалльной шкале, список рекомендуемой литературы. Структура и содержание данного ЭУМК способствует активизации самостоятельной работы обучающихся с целью углубления, закрепления, обобщения и систематизации знаний, формирования практических умений и навыков организации педагогического сопровождения детей с различными особенностями психофизического развития.

#### **Рекомендации по использованию учебно-методического комплекса «Основы методики коррекционно-развивающей работы»**

Материалы ЭУМК представлены во взаимосвязанных разделах: теоретический раздел, практический раздел, раздел контроля знаний и вспомогательный раздел.

В теоретическом разделе УМК содержатся материалы для теоретического изучения содержания учебного курса, представлен тематический план лекций и предложен материал для изучения наиболее сложных тем курса.

В практическом разделе УМК представлены разнообразные учебные материалы для проведения практических занятий, способствующих формированию у студентов первоначальных профессиональных умений.

В разделе контроля знаний УМК представлены примерные программы для проведения зачета по дисциплине, варианты самостоятельной работы.

Студентам предложена учебная программа дисциплины, включающая достаточно обширный перечень учебных изданий и информационно – методической документации, рекомендуемых для изучения, которая может быть использована студентами в процессе самостоятельной работы по предмету.

Структура и содержание данного ЭУМК способствует активизации самостоятельной работы обучающихся с целью углубления, закрепления, обобщения и систематизации знаний, формирования практических умений и навыков организации педагогического сопровождения детей с различными особенностями психофизического развития.

При освоении учебной дисциплины рекомендуется следующий алгоритм работы над каждой темой:

- ознакомление с учебно-тематической картой раздела, изучение учебной программы и определение вопросов по теме, которые выносятся на зачет;
- изучение предложенных в учебно-методическом комплексе лекционных материалов, уточнение основных понятий;
- изучение вопросов учебной дисциплины по рекомендованной литературе;
- выполнение заданий к практическим занятиям;
- выполнение заданий УСР.

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

## СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИОННОГО КУРСА

### Модуль 1 НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ

#### Тема 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ

*Концептуальные подходы к определению сущности коррекционной работы, ее цель и задачи. Место коррекционно-развивающей работы в системе специального образования детей с особенностями психофизического развития (ОПФР). Основные принципы коррекционно-развивающей работы: принцип нормализации, принцип единства диагностики и развития, принцип индивидуального и дифференцированного подходов и др. Модели коррекционно-развивающей работы: общая, типовая, индивидуальная. Структурные блоки коррекционно-развивающей работы: диагностический, прогностический, развивающий, оценочный.*

На современном этапе система специального образования характеризуется сменной педагогической парадигмы: осуществляется переход от клинической к гуманистической, социально и личностно ориентированной.

Термин «*коррекция*» в клинической парадигме означал совокупность психолого-педагогических мероприятий в сочетании с медицинской помощью, направленных на исправление недостатков психофизического развития человека.

Термин «*коррекция*» в гуманистической специальной педагогике подвергается критике, поскольку он подразумевает полное выравнивание, исправление. Гуманистическая специальная педагогика использует термин «*коррекционно-развивающая работа*» (КРР), под которым понимается профилактика и преодоление ограничений жизнедеятельности человека через определение и формирование обходных путей его развития.

Современная стратегия коррекционно-развивающей работы в системе специального образования заключается в формировании у ребенка знаний и умений, компенсирующих имеющиеся у него ограничения жизнедеятельности. Она реализуется посредством:

- организации безбарьерной развивающей образовательной среды, стимулирующей активность и самостоятельность деятельности ребенка;
- непосредственного педагогического руководства деятельностью ребенка, характеризующегося коммуникативной направленностью;
- эмоционального включения ребенка в многообразие социальных ситуаций.

*Принцип единства* диагностики и развития. Во-первых, эффективная КРР может быть построена лишь на основе тщательного обследования. В то же время самые точные и глубокие диагностические данные бессмысленны, если они не сопровождаются продуманной системой коррекционно-развивающих мероприятий.

*Принцип развивающего характера* специального образования. Коррекционная работа должна носить опережающий, предвосхищающий характер, быть ориентированной на зону ближайшего развития (завтрашний день) ребенка.



*Принцип нормализации* включает в себя учет общих тенденций развития здорового ребенка и ребенка с ОПФР. Особый ребенок должен последовательно пройти все те же стадии онтогенеза, что и нормально развивающийся.

*Принцип индивидуального и дифференцированного подходов.* КРР предполагает как индивидуализацию содержания, темпа и сроков обучения, воспитания и развития, так и выявление специфических особенностей, присущих группе детей

*Принцип целостности.* КРР рассматривается как психолого-педагогическое взаимодействие, которое не сводится к тренировочным упражнениям, направленным на исправление (ликвидацию) отдельно взятого нарушения, а подразумевает развитие личности в целом, нормализацию деятельности ребенка в различных социальных сферах.

*Деятельностный принцип* КРР реализуется путем активного включения детей с ОПФР в различные виды деятельности, каждый из которых обладает определенным компенсаторным потенциалом.

*Принцип интеграции* усилий ближайшего социального окружения. Успех КРР обеспечивается единством требований к ребенку с ОПФР как со стороны специалистов, так и родителей.

Осуществление коррекционно-развивающей работы предполагает последовательную реализацию определенных этапов:

- получение информации о ребенке;
- формулирование гипотезы об основных проблемах развития ребенка;
- выявление ресурсов развития;
- формирование позитивных целей развития;
- выбор методов, форм и средств работы;
- взаимодействие с ребенком, его семьей;
- фиксация результатов КРР;
- оценка эффективности КРР.

Выделяют три основные модели организации коррекционно-развивающей работы: общая, типовая и индивидуальная.

*Общая модель КРР* предполагает создание для детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) специальных педагогических условий.

*Типовая модель КРР* основана на организации специальных воздействий на проблемные зоны детей в рамках одного типа нарушений, с использованием соответствующих приемов и форм работы.

*Индивидуальная модель КРР* ориентирована на профилактику и преодоление ограничений жизнедеятельности ребенка с учетом его индивидуально-психологических особенностей и является основой для реализации индивидуального подхода.

## *Тема 2*

### **ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ НА ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ ОСНОВЕ**

*Содержание и взаимосвязь диагностического и оценочного блоков коррекционно-развивающей работы. Задачи и методы изучения ребенка с ОПФР. Специфические требования к организации и проведению психолого-педагогического обследования детей с ОПФР. Требования к инструментарию психолого-педагогического обследования детей с ОПФР и стимульному материалу. Качественные параметры оценки выполнения диагностических заданий. Динамическое изучение детей с ОПФР в коррекционно-педагогическом процессе. Формы учета данных динамики развития ребенка (диагностическая карта, карта развития).*

В настоящее время термин «диагностика» трактуется как периодически повторяемое изучение детей с использованием методов, которые позволяют получить сравнительные данные, проследить изменения в развитии ребенка. Назначение педагогической диагностики – получить о ребенке сведения, раскрывающие знания, умения и навыки, которыми он должен располагать на определенном возрастном этапе, сформированность качеств, необходимых для учебной работы (произвольность, волевое усилие, саморегуляция, мотивация), а также трудности, возникающие при усвоении программного материала, и их причины.

К задачам психолого-педагогического изучения ребенка с ОПФР традиционно относят:

- выявление и классификация особенностей психического развития детей, определение характера дефекта развития;
- определение потенциальных возможностей и установление ориентировочных сроков компенсации дефекта развития в условиях специального обучения и воспитания, т.е. выявление возможности компенсировать дефект за счет сохранных функций;
- определение оптимального пути обучения и типа учебного учреждения для детей с нарушениями в развитии.

Принципиально важным при психолого-педагогическом изучении ребенка является вопрос о критериях оценки результатов исследования. Акцентирование внимания на анализе процесса выполнения задания и характера действий ребенка подчинено принципу качественного анализа. Качественный анализ позволяет выяснить, проявляется ли тот или иной дефект на элементарном уровне или же он связан с нарушениями более высокого порядка организации психической деятельности, а также показывает, является ли данный симптом первичным результатом нарушения в развитии или вторичным следствием какого-либо первичного дефекта.

Методы изучения детей с особенностями психофизического развития разнообразны и имеют свою специфику.

*Изучение документации ребенка.* Задача изучения документации – сбор анамнестических данных и составление представления об истоках аномального развития.

*Изучение продуктов деятельности ребенка.* Анализируя конечный результат (детские рисунки, поделки, учебные работы: диктанты, упражнения, решение задач и т.п.), можно понять особенности работы ребенка и составить представление о его воображении, сформированности зрительных представлений, развитии мелкой моторики, степени сформированности у ребенка навыков учебной деятельности и др.

*Метод наблюдения.* Наблюдение позволяет судить о состоянии тех или иных функций в процессе спонтанной деятельности ребенка при минимальном вмешательстве со стороны наблюдающего.

*Беседа* – метод сбора информации о психических явлениях в процессе личного общения по специально составленной программе.

*Метод эксперимента* предполагает сбор фактов в специально смоделированных условиях, обеспечивающих активное проявление изучаемых явлений.

Мера помощи связана с изменением степени сложности предлагаемого ребенку задания. Учитывая это, каждое из экспериментальных заданий может быть представлено как задание с несколькими степенями сложности. Понятие «степень сложности» включает:

- характеристику объема материала, с которым действует ребенок во время выполнения задания;
- степень участия экспериментатора в разъяснении ребенку пути выполнения задания;

– виды помощи, которые могут быть предложены ребенку в процессе выполнения задания (помощь стимулирующая, организующая, разъясняющая, наглядно- действенная, конкретная).

Помощью является:

- стимуляция к действию (подумай, постарайся сделать, у тебя получится);
- разъяснение сущности действия (например, при классификации: сюда будем откладывать все желтые, а сюда красные кружочки);
- введение наглядности при показе пути решения (экспериментатор выкладывает перед ребенком детали, необходимые для заданной конструкции, и начинает конструирование, предлагая ребенку продолжить действие);
- демонстрация образца (конкретная помощь);
- выполнение задания с последующей репродукцией ребенком (например, экспериментатор сложил разрезную картинку, показал результат ребенку, разобрал конструкцию и предложил ребенку сделать то же самое).

**Качественный анализ** результатов изучения ребенка включает следующие параметры:

- отношение ребенка к ситуации обследования и заданиям;
- способы его ориентации в условиях заданий и способы выполнения заданий;
- соответствие действий ребенка условиям задания, характеру экспериментального материала и инструкции;
- продуктивное использование помощи взрослого;
- умение выполнять задание по аналогии;
- отношение к результатам своей деятельности, критичность в оценке своих достижений.

### Тема 3

## ПЛАНИРОВАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ

*Современные научно-методические подходы к планированию коррекционно-развивающей работы. Содержание прогностического блока коррекционно-развивающей работы. Уровни (долгосрочный, среднесрочный и ежедневный) планирования коррекционно-развивающей работы. Последовательность осуществления планирования деятельности учителя-дефектолога. Моделирование индивидуальных коррекционно-развивающих программ.*

В настоящее время специалистами выделяется ряд проблем в планировании коррекционно-развивающей работы.

Первая проблема заключается в прямом переносе логики планирования педагогической работы по учебному предмету на планирование коррекционно-развивающих занятий.

Вторая проблема связана с представлением о коррекции как об общеразвивающей тренинговой работе по развитию психических процессов, о чем свидетельствуют формулировки тем коррекционно-развивающих занятий («Развитие внимания», «Развитие памяти», «Тренинг эмоций», «Игры по развитию наглядно-образного мышления»).

Третья проблема связана с отсутствием отражения в планах КРР ее индивидуального характера.

Современный научно-методический подход учитывает существующие проблемы и предъявляет к планированию КРР работы следующие требования: планирование КРР осуществляется на диагностической основе. План составляется учителем-дефектологом только

на основе выявления и тщательного изучения проблем учащихся; универсальных планов КРР для детей определенной категории и возрастной группы существовать не может; при планировании КРР акцент делается не на темы, а на цели этой работы, поэтому основная часть плана представлена комплексом целей; в планах КРР важен аспект не количества, а последовательности этой работы. В связи с этим планы КРР характеризуются гибкостью и не могут быть жестко регламентированными. Поэтому, во-первых, тематическое планирование составляется только на непродолжительный срок, во-вторых, при планировании КРР не определяется количество занятий по темам; планирование КРР является индивидуально ориентированным, в планах работы должен быть виден ребенок с его потребностями.

Целеполагание – это процесс выявления целей и задач субъектов деятельности (учителя-дефектолога и ребенка), их предъявления друг другу, согласования и достижения.

Содержание прогностического блока коррекционно-развивающей работы также имеет свою специфику, так как результаты диагностики позволяют учителю-дефектологу объективно судить об актуальных и потенциальных возможностях ребенка с ОПФР, прогнозировать его дальнейшее развитие.

*Прогнозирование* – это оценка перспектив развития ребенка с ОПФР на основе анализа данных, полученных в ходе педагогической диагностики. *Прогнозирование* также является специально организованной педагогической деятельностью, направленной на получение опережающей информации о перспективах развития ребенка.

Различают три уровня планирования, которые, надстраивая друг друга, определяют деятельность учителя-дефектолога: долгосрочное, среднесрочное, краткосрочное.

В технологии планирования коррекционно-развивающей работы выделяют три основных этапа:

- диагностический;
- аналитический;
- прогностический.

*Целью диагностического этапа* является выявление причин трудностей детей в учении. Средствами достижения данной цели становятся задания диагностического характера, продукты детской деятельности. Продукт деятельности данного этапа – диагностическая карта.

*Цель аналитического этапа* – определение цели коррекционно-развивающей работы. Средство достижения цели – анализ диагностических карт. Продукт деятельности аналитического этапа – перспективный план.

*Цель прогностического этапа* заключается в определении задачи коррекционно-развивающей работы на определенный период времени; средством достижения цели является анализ перспективного плана КРР, а продуктом – календарно-тематический план.

#### **Тема 4**

### **СОДЕРЖАТЕЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ**

*Содержание развивающего блока коррекционной работы. Содержание и методы коррекционно-развивающей работы. Виды коррекционных занятий: групповые, подгрупповые, индивидуальные. Сравнительная характеристика педагогической деятельности на уроке и коррекционно-развивающем занятии. Тематика коррекционных занятий. Целеполагание в коррекционно-развивающей работе. Семья как активный участник коррекционно-педагогического процесса. Содержание, методы, формы взаимодействия учителя-дефектолога и семьи ребенка с ОПФР. Традиционные и альтернативные средства коррекционно-развивающей работы. Особенности организации коррекционно-развивающей среды.*

Развивающий блок КРР включает в себя проведение коррекционно-развивающих занятий; организацию коррекционно-развивающей среды; педагогическую работу с социальным окружением ребенка.

Основные направления КРР определяются ограничениями ребенка в различных жизненных областях: жизнеобеспечение, коммуникация и речь, социализация, досуг, познание и др.

Средства КРР условно делятся на традиционные и нетрадиционные (альтернативные). Наиболее распространенные (традиционные) – это игра, учеба, труд, внеклассная работа, общественно-полезная деятельность, режим, лечебно-профилактические мероприятия. В настоящее время в КРР активно используются альтернативные средства: арттерапия, иппотерапия, эрготерапия, ароматерапия, леготека (лего – игры конструктивного содержания). Присутствие во многих названиях слова «терапия» (поддержка) подчеркивает коррекционно-развивающий, а не медикаментозный эффект.

В качестве альтернативных средств реализации КРР современная специальная педагогика и психология ориентированы на использование, прежде всего, различных видов искусства (арттерапия). *Арттерапия* – совокупность видов искусства, используемых в КРР. При такой работе занятия художественным творчеством не имеют своей основной задачей научить ребенка рисовать, лепить, пересказывать сказки и прочее; их цель – помочь ребенку решить проблемы, вызванные ограничениями жизнедеятельности.

Ввиду возможных существенных различий между детьми одной группы (класса) по характеру требующейся им помощи и трудностей ее своевременного оказания большому количеству детей, коррекционно-развивающиеся занятия проводятся в индивидуальной, групповой (микрогрупповой) форме. Работа фронтально (с целым классом (группой) или большим количеством детей) на этих занятиях не допускается. При большом количестве детей на занятии оказать каждому ребенку необходимую помощь затруднительно, а иногда невозможно. В группы объединяются дети со сходными нарушениями и по возможности одного возраста. Наполняемость коррекционных групп от 2 до 6 человек (микрогрупповые занятия 2-3 человека; групповые 4-6 человек). Индивидуально дефектолог может заниматься, во-первых, с детьми, которые по ряду причин не могут участвовать в общеобразовательных и групповых коррекционно-развивающих занятиях (имеют тяжелые и (или) множественные нарушения). Во-вторых, индивидуальные занятия проводятся с детьми, которые хотя и не имеют тяжелых нарушений и сопутствующих заболеваний, но испытывают на данном этапе обучения значительные трудности в овладении необходимыми знаниями, умениями и навыками на общеобразовательных и групповых занятиях.

Продолжительность индивидуальных занятий должна составлять не менее 10-30 минут, с группой – 25-45 минут. Определение временной продолжительности отдельных занятий зависит от возраста и уровня работоспособности детей.

Деятельность учителя на уроках направлена на формирование предметных знаний, умений и навыков у учащихся, а деятельность учителя-дефектолога на коррекционных занятиях связана с устранением у учеников причин затруднений в усвоении тех или иных предметных знаний, умений, навыков. Трудности в учении действительно могут исчезнуть лишь за счет ликвидации их причин.

В связи с различием целей, различаются и результаты учебно-воспитательного и коррекционного процессов. Результатом учебно-воспитательной работы является овладение учащимися определенным объемом знаний, умений и навыков по темам учебного предмета. В результате коррекционной работы у учащихся формируются обобщенные умения в «проблемной» области развития (восприятия, речи, памяти, мышления или др.), которые повышают уровень успешности ребенка при выполнении учебных заданий различного предметного содержания. На исправление или ослабление имеющихся у ребенка нарушений психического развития, что в результате выражается в формировании обобщенных умений, и направлено содержание коррекционных занятий.

## Модуль 2

# ОСНОВЫ МЕТОДИКИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

### Тема 1

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕТОДИКИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

*Концептуальные основы методики коррекционно-развивающей работы с детьми с трудностями в обучении. Исторический аспект и современные направления научно-методических исследований по проблеме коррекционного обучения детей с трудностями обучения. Организация, нормативное и правовое обеспечение коррекционного обучения детей с трудностями в обучении. Обучение и воспитание детей с трудностями в обучении в условиях образовательной интеграции.*

Дети с трудностями в обучении обратили на себя внимание ученых еще в XIX веке. Они описывались под разными названиями: «псевдоненормальные», «отстающие в педагогическом отношении», «запоздавшие», «малограмотные», а также как дети, занимающие промежуточное положение между «малограмотными» и «ненормальными», дети «пограничной черты». В советской литературе для обозначения подобных состояний использовались термины «дети с пониженным общим развитием и недостаточностью отдельных функций» (И. Борисов); переходные формы между нормой и дефективностью; «субнормальные» дети (А.И. Граборов); «слабоодаренные» (В.П. Кащенко, Г.В. Мурашов); «умственно недоразвитые» (П.П. Блонский). Термины «задержка темпа психического развития», «задержка психического развития» были предложены Г.Е. Сухаревой.

Изучение детей с ЗПР началось сравнительно недавно – в конце 50-х годов XX века. Ряд исследователей (Т.А. Власова, М.С. Певзнер, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский и др.) выявили среди неуспевающих младших школьников учащихся, неуспеваемость и особенности поведения которых часто давали основания считать их умственно отсталыми. Эти ученики были объединены в особую категорию. В ходе дальнейших исследований Т.А. Власова и М.С. Певзнер выделили *две наиболее многочисленные группы* и охарактеризовали их как *детей с психофизическим и психическим инфантилизмом*.

*В первую группу* вошли дети с нарушенным темпом физического и умственного развития. Исследователи высказали мнение о том, что задержка их развития вызвана медленным темпом созревания лобной области коры головного мозга и ее связей с другими областями коры и подкорки. Эти дети уступают сверстникам в физическом развитии, отличаются инфантилизмом в познавательной деятельности и в волевой сфере, с трудом включаются в учебную деятельность, быстро утомляются, отличаются низкой работоспособностью. Отставая в учении, они становятся более нервными и все более «трудными» для учителей.

*Вторую группу* составили учащиеся с функциональными расстройствами психической деятельности (цереброастенические состояния), которые чаще всего являются следствием мозговых травм. Для этих школьников характерна слабость основных нервных процессов, хотя глубоких нарушений познавательной деятельности у них нет и в периоды стабильного состояния они добиваются высоких результатов в учебе.

На основе проведенных исследований были разработаны рекомендации для учителей по работе с детьми, имеющими подобные отклонения в развитии. Позднее такие учащиеся были выделены в категорию детей с задержкой психического развития.

Основной причиной отставания детей с трудностями в обучении являются слабо-выраженные (минимальные) органические повреждения головного мозга, врожденные или возникшие во внутриутробном, природном или в раннем периоде жизни ребенка, а в некоторых случаях и генетически обусловленная недостаточность центральной нервной системы; интоксикации, инфекции, обменно-трофические расстройства, травмы и т.п., которые ведут к негрубым нарушениям темпа развития мозговых механизмов или вызывают легкие церебральные органические повреждения. Неблагоприятные социальные факторы, включая неблагоприятные условия воспитания, дефицит информации и т.п., усугубляют отставание в развитии, но не представляют собой единственную причину.

Выявлению пограничных состояний интеллектуальной недостаточности способствует рост требований, предъявляемых обществом к личности ребенка и подростка (усложнение школьных программ, более ранние сроки начала обучения и т.п.). ЗПР является одной из наиболее распространенных форм психической патологии детского возраста. Чаще она выявляется с началом обучения ребенка в подготовительной группе дошкольного учреждения образования.

Система дифференцированного обучения в настоящее время находится в процессе совершенствования. Вслед за специальными школами и классами для детей с ЗПР появились другие образовательные формы и структуры для детей с различными трудностями в обучении (классы коррекции, компенсирующего обучения, реабилитации, педагогической поддержки). В этих классах внедряются программы, дополняющие учебный процесс различными средствами поддержки учащихся (психологической, логопедической, коррекционно-педагогической).

## Тема 2

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

*Характеристика группы «детей с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития». Характер и механизмы трудностей в учении, испытываемых детьми каждого варианта задержки психического развития (консультационного, соматогенного, психогенного, церебрально-органического происхождения). Особенности учебной деятельности детей с трудностями в обучении. Причины трудностей формирования базовых школьных навыков (письма, чтения, счета) и их проявления. Характеристика обучаемости как прогностического признака образовательных перспектив ребенка.*

Дети с трудностями в обучении – это дети, которые в силу различных биологических и социальных причин испытывают стойкие затруднения в усвоении образовательных программ при отсутствии выраженных нарушений интеллекта, отклонений в развитии слуха, зрения, речи, двигательной сферы. Согласно нормативной правовой базе Республики Беларусь к детям с трудностями в обучении относятся дети с нарушениями психического развития, обусловленными задержкой психического развития.

Задержка психического развития у детей может возникать по разным причинам, в соответствии с которыми выделяют 4 группы детей (4 варианта, типа, формы задержки психического развития – ЗПР) – дети, у которых (согласно МКБ-10) отмечается:

- расстройство развития учебных навыков (ЗПР конституционального происхождения);

- другие общие расстройства развития (ЗПР соматогенного происхождения);
- смешанное расстройство учебных навыков (ЗПР психогенного происхождения);
- смешанные специфические расстройства психического развития (ЗПР церебрально-органического происхождения).

Особенности развития детей с задержкой психического развития сказываются на учебной деятельности учащихся, особенно в начале школьного обучения. У учащихся с трудностями в обучении выделяют следующие виды учебных затруднений:

- трудности осуществления учения как деятельности;
- трудности формирования базовых учебных навыков по основным учебным предметам (чтение, письмо, счет, решение задач и т.п.);
- трудности осмысления учебной информации.

Возникновение перечисленных учебных затруднений обусловлено особенностями развития детей данной категории.

### Тема 3

## ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

*Диагностика как основа построения коррекционно-развивающего обучения детей с трудностями в обучении. Содержание и методики коррекционной работы с дошкольниками с трудностями в обучении. Развитие сенсорно-перцептивной деятельности, общей и мелкой моторики, формирование предметной деятельности, формирование коммуникативных навыков и развитие речи. Диагностический комплекс оценки особенностей формирования у детей с задержкой психического развития общей способности к учению (У.В. Ульenkova и др.).*

Базовой образовательно-воспитательной потребностью раннего возраста является своевременное квалифицированное выявление отставаний в нервно-психическом развитии ребенка и их возможно полное устранение всеми доступными медико-социальными и психолого-педагогическими средствами.

В структуре деятельности коррекционных дошкольных групп выделяют следующие блоки: диагностический, коррекционно-развивающий, образовательный, воспитательный, лечебно-профилактический. Каждая структурная единица имеет свои цели, задачи, содержание.

*Диагностический блок* включает в себя медицинское, психологическое, педагогическое изучение каждого ребенка.

Медицинское изучение осуществляется врачами-специалистами. Педагоги тщательно изучают данные медицинского обследования, анализируют анамнестические сведения, фиксируя их в диагностической карте ребенка.

Учитель-дефектолог изучает микросоциальные условия, производит всестороннее изучение психологических особенностей каждого ребенка: познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, ведущей деятельности возраста.

Учитель-дефектолог и воспитатель на основе анализа «Программы воспитания и обучения» в учреждении дошкольного образования общего типа составляют протоколы для исследования уровня обученности каждого ребенка. Анализируются основные разделы программы предыдущей возрастной группы, что позволяет выявить реальный объем знаний, умений и навыков. Воспитатель исследует конструктивную, изобрази-



тельную и игровую деятельность. Обследование по остальным разделам программы проводит дефектолог.

Первичное обследование ребенка проходит на психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК). У заведующей ДОУ находится журнал регистрации детей и протоколы их обследования. При поступлении ребенка в группу обследование проводится на протяжении трех этапов.

В качестве основных задач коррекционно-развивающей работы с детьми раннего возраста с трудностями в обучении выделяются следующие:

- совершенствование двигательных функций (необходимость развития общей и мелкой моторики, формирование элементарных графомоторных навыков);
- сенсорное воспитание, направленное на совершенствование оптико-пространственных и слуховых функций, совершенствование сенсорно-перцептивной деятельности;
- решение вышеперечисленных задач осуществляется на базе предметной деятельности как ведущей деятельности раннего возраста (от 1 до 3 лет). Важно не только совершенствовать зрительно-моторную координацию, но и побуждать детей к решению наглядных задач в дидактических играх и в быту, развивая наглядные формы мышления;
- формирование навыков эмоционального и ситуативного общения со взрослыми и сверстниками;
- целенаправленное развитие речи и ее функций.

*Реализация задачи по совершенствованию двигательных функций*, развитию моторики предполагает использование методик следующего содержания:

- развивая моторику рук, важно совершенствовать хватательные движения, учить ребенка захватывать большие предметы двумя руками, маленькие – одной рукой; закреплять различные способы хватания: кулаком, щепотью и т.п. С этой целью можно предлагать детям дидактические игры, направленные на переноску предметов, переключивание и сортировку мелких предметов, игры с крупной мозаикой, конструктором;
- при выполнении соотносящих действий в дидактических играх развивать точность движений рук, глазомер, согласованность движений обеих рук, зрительно-моторную координацию;
- учить правильному захвату карандаша, стимулировать ритмические игры с карандашом и бумагой, учить выполнять свободные дугообразные и кругообразные движения рукой;
- в процессе развития движений кистями рук особенно полезны упражнения по релаксации (например, «Погладим котенка», «Маляр», «Полощем белье» и др. Эти упражнения рекомендуется чередовать с динамическими «Кулак – ладошка – кулак» и др.);
- учить продевать гибкий шнурок в отверстия, обучать застегиванию пуговиц, кнопок «липучек» и т.п. (на специальных пособиях);
- учить изображать точки заданной яркости, располагать их с различной частотой; вертикальные и горизонтальные линии; произвольное изображение линий с игровой мотивацией; рисование по опорам и мн. др.;
- выполнение действий с предметами, ориентируясь на словесную инструкцию.

Специальные диагностические методики помогают выявлению конкретных качественных характеристик пониженной обучаемости у детей с ЗПР. У.В. Ульенковой были разработаны специальные диагностические критерии готовности к обучению детей с ЗПР и определены структурные компоненты учебной деятельности: ориентировочно-мотивационные, операционные, регуляторные. На основании этих параметров автором была предложена уровневая оценка сформированности общей способности к учению детей с ЗПР.

#### Тема 4

### ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

*Диагностика как основа планирования коррекционно-развивающей работы. Педагогическая диагностика знаний и умений учащихся с трудностями в обучении. Планирование коррекционно-развивающей работы с учащимися с трудностями в обучении. Цель и основные направления коррекционно-развивающей работы с учащимися с трудностями в обучении. Формирование учебной деятельности детей и коррекция ее недостатков. Развитие до необходимого уровня школьно-значимых психических функций. Формирование базовых умений, необходимых для успешного усвоения школьной программы. Консультативная помощь учителя-дефектолога педагогам, работающим с детьми с трудностями в обучении и родителями детей с трудностями в обучении.*

В условиях интегрированного обучения и воспитания учащиеся с трудностями в обучении обучаются по учебному плану специальной общеобразовательной школы (специальной общеобразовательной школы-интерната) для детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении). Этап начальной школы длится 5 лет (I–V классы).

Специфическим компонентом учебного плана специальной общеобразовательной школы (специальной общеобразовательной школы-интерната) для детей с трудностями в обучении является компонент – «Коррекционные занятия». Предусмотрено четыре вида коррекционных занятий:

- развитие познавательной деятельности;
- социально-бытовая ориентировка;
- социальное ориентирование;
- современные средства коммуникации.

С учетом преобладающей игровой мотивации у учащихся с трудностями в обучении в первые годы их обучения в школе специалисты рекомендуют *по возможности облекать учебные задания в игровую форму*, активно использовать в процессе обучения *дидактические игры*, а также *разнообразные приемы занимательности* (иллюстрации, сюрпризные моменты, игровые ситуации, занимательные упражнения и т.п.).

Эффективность процесса обучения значительно повышается, если наглядные методы сочетаются с *практическими* – упражнениями, играми, лабораторными работами (опыт), продуктивной деятельностью, моделированием реальных ситуаций (источник знаний – действие, осуществляемая детьми деятельность).

Низкая самостоятельность учебной деятельности ребенка с задержкой психического развития свидетельствует о его выраженной потребности в помощи. При затруднениях учащегося в выполнении учебных заданий важно уметь оказать необходимую ему меру помощи. *Основные виды помощи – стимулирующая, направляющая, обучающая.*

#### Тема 5

### СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

*Определение задач коррекционной работы с учащимися с трудностями в обучении на диагностической основе. Виды коррекционных занятий с детьми с трудностями в обучении. Особенности планирования коррекционной работы. Учет общих и специфических закономерностей развития детей с трудностями в обучении при планиро-*

*вании и работе. Содержание, методы и приемы коррекционной работы. Индивидуальный и дифференцированный подход к детям в процессе коррекционной работы. Социализация детей с трудностями в обучении в условиях образовательной интеграции.*

Анализ характера учебных затруднений у учащихся с трудностями в обучении и причин, их вызывающих, позволил исследователям данного направления прийти к выводу: помочь детям быть более успешными в усвоении образовательной программы можно, если результативно осуществлять коррекционную работу по следующим направлениям:

- формирование учебной деятельности и коррекция ее недостатков;
- развитие до необходимого уровня психических функций, обеспечивающих успешность формирования базовых учебных навыков;
- формирование базовых представлений и умений, необходимых для успешного осмысления и усвоения учебного материала.

Коррекционная работа осуществляется не только в рамках специальных коррекционных занятий с детьми, которые проводит учитель дефектолог, но и через реализацию принципа коррекционной направленности обучения на каждом уроке.

Применение индивидуального и дифференцированного подходов к детям с трудностями в обучении в процессе коррекционной работы предполагает, в первую очередь, развитие таких личностных компонентов психорегуляции учебной деятельности, как произвольность и самостоятельность.

Первым этапом формирования произвольности является обучение работе по образцу, затем – выполнение заданий по памяти, затем – по словесному описанию. При выполнении работы по собственному замыслу также возможно формирование произвольности: перед началом работы ребенок должен подробно воспроизвести особенности задуманного процесса.

Характерной особенностью учебной деятельности учащихся с трудностями в обучении является ее *низкая самостоятельность*. Поэтому такое важное место в учебном процессе отводится дозированной помощи различного вида: стимулирующей, направляющей, обучающей. В умении педагога в случае неправильного выполнения ребенком задания оказать ему помощь в необходимой дозировке также заключена коррекционная направленность процесса обучения.

Следующее важное направление коррекционной работы – развитие до необходимого уровня психических функций, обеспечивающих успешность формирования базовых учебных навыков: слухового и зрительного восприятия, пространственной ориентировки, кинестетического восприятия, мелкой моторики рук, артикуляционной моторики, памяти, интегративных функций (координация в системах «глаз – рука», «ухо – рука», «ухо – глаз – рука»), устной речи, языкового анализа и синтеза, мышления.

Основными путями реализации принципа коррекционной направленности процесса обучения учащихся с трудностями в обучении являются следующие:

1. В рамках такого направления коррекционной работы, как *формирование у учащихся учебной деятельности и коррекция ее недостатков*:

- активное использование разнообразных приемов и форм организации работы учащихся, вызывающих интерес к содержанию деятельности на занятии, способствующих формированию учебной мотивации;
- целенаправленное формирование общеучебных умений, обеспечивающих самостоятельность учебной деятельности ребенка: ориентироваться в задании;
- планировать ход его выполнения; выполнять действия, ориентируясь на план; осуществлять самоконтроль, самооценку деятельности, исправлять допущенные ошибки.

2. В рамках такого направления коррекционной работы, как *развитие до необходимого уровня школьно-значимых психических функций*:

- учет конкретных недостатков развития школьно-значимых функций у детей при организации их деятельности на занятии через создание оптимальных условий деятельности и реализацию индивидуального подхода к учащимся;
- целенаправленная работа по преодолению недостатков развития школьно-значимых психических функций на основе систематического использования в процессе занятий специальных методов, приемов, коррекционно-развивающих заданий;
- активное использование в учебном процессе специальных двигательных методов, а также заданий, предусматривающих двигательную активность детей.

3. В рамках такого направления коррекционной работы, как *обогащение кругозора детей*:

- учет уровня представлений детей об окружающей действительности при формировании новых знаний, умений;
- решение задачи обогащения кругозора детей через содержательную основу учебных занятий.

### **Модуль 3 ОСНОВЫ МЕТОДИКИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ ПРИ ДЕТСКОМ АУТИЗМЕ**

#### **Тема 1 ДЕТСКИЙ АУТИЗМ КАК ПЕРВАЗИВНОЕ НАРУШЕНИЕ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

*Время выявления, представленность в популяции, межполовые различия, полиэтиология синдрома детского аутизма и его прогноз. Особенности психического и социального развития при детском аутизме: снижение жизненного тонуса и порога аффективного дискомфорта, специфические нарушения восприятия, речи, мышления, поведения. Проявление синдрома детского аутизма на различных возрастных этапах. Специфические трудности обучения при детском аутизме. Зависимость образовательных условий для детей с аутизмом от тяжести состояния. Подходы к решению проблемы коррекционно-педагогической помощи детям с аутизмом в Республике Беларусь и за рубежом.*

Клинико-психологическая структура РДА как особой формы недоразвития впервые была описана Л. Каннером и характеризуется следующими признаками:

- предельным («экстремальным») одиночеством ребенка, формирующим нарушения его социального развития вне связи с уровнем интеллектуального развития;
- стремлением к постоянству, проявляемым как стереотипные занятия, сверхпристрастие к различным объектам, сопротивление изменениям в окружающем;
- особой характерной задержкой и нарушением развития речи также вне связи с уровнем интеллектуального развития ребенка;
- ранним проявлением (до 2,5 лет) патологии психического развития (причем эта патология в большей степени связывается с особым нарушением психического развития, чем с его регрессом).

Установлено, что детский аутизм встречается примерно в 3–6 случаях на 10 тыс. детей, причем он чаще бывает у мальчиков в пропорции 3 – 4:1. В настоящее время большинство исследователей полагают, что РДА является следствием особой патологии, в основе которой лежит недостаточность центральной нервной системы.

Эта недостаточность может быть вызвана широким кругом причин:

- врожденной аномальной конституцией;
- врожденными обменными нарушениями;
- органическим поражением ЦНС в результате патологии беременности и родов.

РДА может быть осложнен различной степенью умственной отсталости, грубым недоразвитием речи. Аутизм проявляется в отсутствии или значительном снижении контактов, «уходе» в свой внутренний мир. Отсутствие контактов наблюдается по отношению как к близким, так и к сверстникам. Аутичный ребенок, где бы он ни находился, ведет себя так, как будто он находится один. Ребенок тщательно скрывает свой внутренний мир от окружающих.

Одним из основных признаков РДА является своеобразие речи. Нередко при большом словарном запасе дети не пользуются речью для общения.

Характерно неупотребление личных местоимений – аутичный ребенок говорит о себе во втором или в третьем лице. При недоразвитии коммуникативной функции речи нередко наблюдается повышенное стремление к словотворчеству.

Проявление синдрома детского аутизма на различных возрастных этапах.

Психологические особенности аутичного ребенка требуют специальной программы коррекционной работы. Выделяют следующие этапы комплексной клинико-психолого-педагогической коррекции раннего детского аутизма:

1) *Психологическая коррекция:*

- а) установление контакта со взрослыми;
- б) смягчение общего фона сенсорного и эмоционального дискомфорта, тревоги, страхов;
- в) стимуляция психической активности, направленной на взаимодействие со взрослыми и сверстниками;
- г) формирование целенаправленного поведения;
- д) преодоление отрицательных форм поведения: агрессии, негативизма, расторможенности влечений.

2) *Педагогическая коррекция:*

- а) формирование активного взаимодействия с педагогом;
- б) пропедевтика обучения (коррекция специфического недоразвития восприятия, моторики, внимания, речи, формирование навыков изобразительной деятельности).

3) *Медикаментозная коррекция:* поддерживающая психофармакологическая и общеукрепляющая терапия.

4) *Работа с семьей:*

- а) психотерапия членов семьи;
- б) ознакомление родителей с рядом психических особенностей ребенка;
- в) составление индивидуальной программы воспитания и обучения аутичного ребенка в домашних условиях;
- г) обучение родителей методам воспитания аутичного ребенка.

## *Тема 2*

### **ДИАГНОСТИКА ДЕТЕЙ С АУТИСТИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ**

*Диагностические критерии детского аутизма. Дифференциация детского аутизма от сходных состояний. Различия характеристик синдрома Каннера и синдрома Аспергера. Детский аутизм в структуре сложного (комбинированного) нарушения в развитии. Основные методы диагностики детского аутизма. Этапы диагностики детского аутизма (скрининг, дифференциальная диагностика, диагностика развития) и инструментарий, их обеспечивающий. Основные проблемы дифференциальной диагностики детского аутизма и пути их решения.*

На основании определения «раннего детского аутизма», сформулированного В.В. Лебединским, и критериев DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders – V – Руководство по диагностике и статистике психических расстройств пятого пересмотра), понятие «расстройства аутистического спектра» характеризуется как *искаженный вариант первичного (всепроницающего) нарушения развития, симптомы которого проявляются в раннем возрасте (до 3 лет) и связаны с нарушениями социального взаимодействия и коммуникации, также с ограниченностью и повторяемостью.*

Системное изучение РАС началось в 30-40-х годах XX века и включало множество трактовок возможных проявлений данного нарушения. Ключевым событием стало исследование Лорны Винг и Джудит Гульд (Wing and Gould, 1979), которое позволило выделить специфические проявления данного нарушения. В триаду нарушений РАС вошли нарушения *социального взаимодействия, нарушения коммуникации и ограниченность в структуре поведения и деятельности наряду с нарушениями процесса символизации.* С этого времени данную триаду нарушений принято считать «золотым стандартом диагностики» РАС, которая лежит в основе современных классификаций болезней и руководств по диагностике.

В литературе, посвященной РАС, встречается большое количество терминов, описывающих данное нарушение: атипичный аутизм, аутистическое расстройство, детский аутизм и др. В настоящее время одно и то же состояние внутри терминологического поля РАС может иметь разное название. Использование данных терминов будет зависеть от того, на какую классификацию или руководство по диагностике ориентирован автор. В таблице 3 рассматривается, как соотносятся термины, описывающие различные состояния внутри РАС в МКБ-10 (Международная классификация болезней 10-го пересмотра) и DSM-IV.

Российские авторы в своих работах часто используют Классификацию аутизма в детстве, составленную сотрудниками Научного центра психического здоровья Российской академии медицинских наук (НЦПЗ РАМН, 1997). В данной классификации выделяют:

I. Детский аутизм эндогенного генеза.

1.1. Синдром Каннера (эволютивно-процессуальный, классический вариант детского аутизма).

1.2. Инфантильный аутизм (конституционально-процессуальный), в возрасте от 0 до 12-18 месяцев.

1.3. Детский аутизм (процессуальный):

а) в возрасте до 3 лет (при ранней детской шизофрении/инфантильном психозе);

б) в возрасте 3-6 лет (при ранней детской шизофрении, атипичном психозе);

1.4. Синдром Аспергера (конституциональный).

II. Аутистическиподобные синдромы при органическом поражении центральной нервной системы.

III. Аутистическиподобные синдромы при хромосомных, обменных и других нарушениях (при синдроме Дауна, при X-ФРА, фенилкетонурии, туберкулезном склерозе и других УМО).

IV. Синдром Ретта (неуточненного генеза).

V. Аутистическиподобные синдромы экзогенного генеза:

5.1. Психогенный параутизм.

VI. Аутизм неясного генеза.

Поведенческие проявления основных областей нарушений РАС дают базовую информацию о специфичности данного состояния в разрезе дифференциальной диагностики. Для составления более полного функционирования лиц данной группы в различных областях жизнедеятельности необходимо учитывать следующие *психолого-педагогические особенности.*

Среди сильных сторон в психолого-педагогическом профиле детей с РАС, как правило, выделяют:

- визуальное восприятие;
- способность понимать и сохранять конкретные концепции, правила, последовательности и шаблоны;
- хорошо запоминать детали и факты;
- способность интенсивно концентрировать внимание на мотивационной активности;
- прямолинейность, честность.

Среди коррекционно-развивающих подходов исследователи традиционно выделяют группу *основных подходов*, способных удовлетворить вышеперечисленные требования, и *дополнительных*, способных удовлетворить их частично.

Помимо классификации коррекционно-развивающих подходов в зависимости от объема получаемой помощи, от степени доказательности и др., многие авторы выделяют ряд переменных, которые помогают в организации эффективной коррекционной помощи. С.А. Морозов указывает, что при выборе коррекционного подхода должны учитываться следующие факторы:

1. *Характер структуры нарушения.* Поскольку речь идет о лицах с РАС, то в первую очередь педагог должен принимать во внимание клинические проявления расстройств аутистического спектра. На основе анализа и поиска соответствий с клиническими проявлениями РАС (см. таблицу 4) и индивидуальными особенностями.

2. *Возраст ребенка на момент начала коррекционной работы* является важным фактором, влияющим на решение о выборе подхода. Целесообразно сопоставлять его с возрастными ограничениями коррекционных подходов, указанных в методических рекомендациях к ним. В результате анализа существующих коррекционных подходов для лиц с РАС выделяют следующие возрастные группы:

- ранний возраст (от 1 года до 3-х лет);
- дошкольный возраст (от 3-х до 7 лет);
- младший дошкольный возраст и старше (от 7 лет и старше).

В настоящее время основным рекомендуемым подходом для организации коррекционно-развивающей помощи детям с РАС является *прикладной анализ поведения*. Данный подход имеет обширные доказательства эффективности в области оказания коррекционно-развивающей помощи (научно доказано снижение степени выраженности ключевых нарушений у лиц с РАС на различных возрастных этапах). Рекомендации к его использованию опубликованы в инструктивно-методическом письме «О работе педагогических коллективов учреждений образования, реализующих образовательную программу специального образования на уровне дошкольного образования, образовательную программу специального образования на уровне дошкольного образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью».

### Тема 3

## ЭМОЦИОНАЛЬНО-УРОВНЕВЫЙ ПОДХОД В КОРРЕКЦИИ ДЕТСКОГО АУТИЗМА

*Уровни эмоциональной регуляции деятельности в детском возрасте и их дисфункция при детском аутизме. Психологическая классификация детского аутизма О.С. Никольской. Коррекция расстройств эмоциональной регуляции: установление контакта, преодоление сенсорного и эмоционального дискомфорта, тревоги, беспоконья, страхов, отрицательных аффективных форм поведения: влечений, агрессии, формирование способов аффективной адаптации к окружению.*

В коррекционно-педагогической работе важная роль отводится формированию у детей умения жить и общаться, воспитанию у них ответственности за свои поступки, особенно это касается детей с особенностями психофизического развития. Успешность социальной адаптации во многом определяется положительным межличностным общением и взаимодействием, формированием навыков социального поведения.

**Классификация, предложенная О.С. Никольской**, помогает в выборе коррекционных мероприятий: установлению эмоционального контакта, работе по коррекции речи, смягчению поведенческих проблем и др. В зависимости от диагностируемого уровня строится дальнейшая работа по расширению взаимодействия с аутичным ребенком. О.С. Никольской в 1985 - 1987 гг. были выделены четыре основные группы РДА. Основными критериями деления избраны характер и степень нарушений взаимодействия с внешней средой, т.е. степень нарушения аффективной сферы.

**1 группа** – дети с отрешенностью от внешней среды (глубокое погружение в себя).

**2 группа** – дети с отвержением внешней среды (стереотипные действия и заглушение неприятных впечатлений извне).

**3 группа** – дети с замещением внешней среды (стереотипные монологи у детей с развитой речью с фиксацией на пережитых страхах).

**4 группа** – дети со сверхтормозимостью окружающей средой (застенчивость, сверххранимость).

Из различных подходов к коррекции аутизма наиболее известна предложенная К.С. Лебединской и О.С. Никольской методика комплексной *медико-психолого-педагогической коррекции*, основанная на представлении об аутизме прежде всего как об аффективном расстройстве. В отличие от зарубежных методов большое значение в ней отводится комплексности – постоянному взаимодействию педагогов, психологов и врачей-психиатров. Основные усилия направляются на коррекцию эмоциональной сферы, на эмоциональное тонизирование ребенка. Метод достаточно эффективен при работе с относительно легкими формами РДА, применение же его для случаев с глубокими аутистическими расстройствами представляется специалистами проблематичным. Основным способом психотерапевтической помощи ребенку является проведение *терапевтических игр*, цель которых – помочь ребенку достичь состояния психического равновесия, т.е. имеется в виду психотерапия. В ходе проведения терапевтической игры становится возможным:

- помочь ребенку снять накопившееся напряжение;
- сгладить проявления подобных аффективных вспышек, сделать их более контролируруемыми;
- научить ребенка выражать эмоции более адекватным способом.

Специалисты отмечают эффективность *разработанного О.С. Никольской* уровня подхода к оценке развития эмоциональной сферы детей с аутизмом, поскольку искаженное развитие эмоциональной сферы является центральной проблемой детей данной категории.

*Первым уровнем* считается *уровень полевой реактивности*, при котором возможны только пассивные формы психической адаптации, так как происходит первичная, наиболее примитивная оценка возможности контакта с внешним миром. Этот уровень обеспечивает индивиду безопасность, правильное поведение в среде. Воспринимаются движения, изменения интенсивности внешних воздействий. Этот уровень выступает в качестве фонового, он обеспечивает аффективную преднастройку к осуществлению эмоционально-смысловой адаптации к окружающему.

*Второй уровень регуляции* – *уровень аффективных стереотипов* имеет важное значение в развитии первых приспособительных реакций ребенка к окружению и формированию эффективной адаптации. Этот уровень активно проявляется в первые три



месяца жизни ребенка. Ребенок оценивает сигналы внутренней и внешней среды, стремится к контакту с окружающими. Страхи детей актуальны и окрашены индивидуальным внутренним смыслом.

Второй уровень направлен на выработку разнообразных стимулов для поддержания положительных эмоций. Этот уровень эффективной организации формирует индивидуальность человека, так как у ребенка накапливаются и закрепляются стереотипные реакции. Дисфункции на этом уровне характерны для детей с аутизмом, которые воспроизводят повторяющиеся стереотипные действия.

*Третий уровень – уровень аффективной экспансии.* Ребенок испытывает аффективные переживания в связи с достижением желаемого. Активное взаимодействие с окружающим, чувство преодоления, победы создает аффективный опыт значительной силы. В этот период активно развивается взаимодействие с матерью, типом поведения становится активная экспансия на окружающее, так как оно вызывает не страх, а любопытство, интерес. Этот уровень эмоциональной регуляции возникает у здорового ребенка в возрасте трех-шести месяцев и обеспечивает овладение ребенком меняющейся, динамической средой.

*Четвертый уровень – уровень эмоциональной регуляции.* В этот период развивается доречевая активность и формируются интегративные и сенсорно- ситуативные связи. Отличительной особенностью поведения является постоянное сосредоточение ребенка на каком-либо виде деятельности. Вместе с тем налаживаются эмоциональные контакты с другими людьми. У ребенка развивается ориентация на эмоциональную оценку взрослым его поведения, на мимику, взгляд, интонацию. На этом этапе формируется самоощущение, окрашенное эмоциональными реакциями и оценками других людей.

#### *Тема 4*

### **СТРУКТУРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ**

*История возникновения программы TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children) – терапия и обучение аутичных и имеющих схожие коммуникативные нарушения детей), ее цели и принципы. Теоретические основы программы TEACCH. Области педагогической помощи в программе TEACCH. Структурирование пространства, времени и деятельности как основное средство педагогической помощи в программе TEACCH. Виды структурированных заданий в обучении детей с аутизмом. Содержание педагогического взаимодействия с родителями ребенка с аутизмом в программе TEACCH.*

Программа TEACCH была впервые разработана в 1965 году Чапел Хилл, сотрудником Школы Медицины из университета Северной Каролины. На данный момент TEACCH широко используется для помощи и сопровождения людей с аутизмом на протяжении всей жизни.

Целью программы TEACCH является максимальное развитие самостоятельности и гибкости мышления детей с аутизмом. Программа TEACCH включает не только обучение интеллектуальным навыкам, но и социальному взаимодействию, ориентации в быту, навыкам саморегуляции. Вся программа построена на актуальных способностях ребенка, преследует планомерное развитие, основанное на интересах и сильных сторонах ребенка. Педагог, работающий с ребенком, помогает ему получать удовольствие от самого процесса обучения.

В основе программы лежит идея структурированного обучения, когда классная комната поделена на зоны, в каждой из которых ребенок учится отдельным навыкам и умениям. К таким навыкам относят:

- академические знания (математика, письмо, чтение);
- умение ориентироваться в быту (одеваться самостоятельно, заправлять постель, готовить еду);
- социальные навыки и ориентация в городе;
- коммуникация, умение поддерживать диалог.

Для того чтобы все эти знания ребенок усваивал быстро и качественно, используется *метод визуальных подсказок, или индивидуальных расписаний*.

В программу ТЕАССН также включены задания на развитие эмоциональной сферы, которые помогают ребенку лучше понимать себя, что он чувствует, как реагирует на те или иные ситуации. Кроме того, важная часть работы – это развитие понимания того, что его чувства, желания, потребности могут не совпадать с чувствами других людей.

Для выполнения видов деятельности, связанных с развитием мелкой моторики, ребенку необходимо владеть такими навыками, как:

- контролируемое движение рук и пальцев;
- захват предметов одной рукой без использования помощи;
- координированное использование обеих рук.

Тридцатилетний опыт работы по программе ТЕАССН показывает, что система непрерывной специальной помощи, охватывающая все этапы жизни, обеспечивает наиболее эффективные результаты. Программа успешно применяется и в других странах (например, в Швеции).

## Тема 5

### ОПЕРАНТНОЕ ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ

*История возникновения оперантного обучения АВА (Applied behavior analysis – прикладной анализ поведения), его цели и принципы. Теоретические основы оперантного обучения. Подкрепление как основной метод оперантного обучения. Правила выработки желаемого поведения ребенка с аутизмом. Виды усилителей желаемого поведения (материальные, физические, символные, социальные, сенсорные и др.).*

Оперантное обучение является одной из отраслей бихевиоризма, в его основе лежит выработка адекватных ситуации действий путем поощрения любых положительных проявлений поведения ребенка с аутизмом. Основоположником оперантного обучения принято считать *Ивара Ловааса*, который стал новатором его применения при аутизме в штате Калифорния в 60-х годах XX века. Аутентичное название описываемого подхода – «прикладной анализ поведения» («Applied behavior analysis», или АВА). В качестве аналога в американской литературе встречается название «поведенческая терапия» («Behavior Therapy»). Наименование «оперантная терапия» («Operant Therapy») используется в европейской литературе.

Цель оперантного обучения – научить детей с расстройствами аутистического спектра навыкам социально-бытового поведения через отработку отдельных операций с их последующим объединением. Метод предполагает создание внешних условий, формирующих желаемое поведение в самых различных аспектах: социально-бытовом развитии речи, овладении учебными предметами и производственными навыками. Обучение производится в основном индивидуально и предполагает большие временные затраты (20 – 30 часов в неделю на одного ребенка).

Основной принцип оперантного обучения – разделение формируемого у ребенка навыка на освоение им отдельных операций с последующим объединением выученного.

*Среди общих характеристик оперантного обучения выделяют:*

- социально ориентированный подход (ребенок, семья, общество);
- акцент делается на объективном (научном) исследовании и построении на его основе соответствующих методов, т.е. экспериментально отслеживается связь между поведением ребенка и обучением;
  - отдельные приемы можно включать в работу параллельно с другими методами (например, при несогласии с соответствующей методологией возможно применение техники);
  - возможность овладения им (в связи с несложностью подходов) не только специалистами.

Оперантное обучение осуществляется индивидуально на диагностической основе. Количество индивидуальных программ, а также их содержание изменяется в соответствии с достижениями ребенка. Все изменения и достижения точно и подробно документируются. Специалисты отмечают, что как правило, оперантное обучение обеспечивает формирование ключевых компетенций даже у тех детей, с которыми были не эффективны другие подходы, например, при тяжелых и осложненных формах аутизма. Из общего числа детей с аутизмом после оперантного обучения до 90% улучшают свое состояние.

## **Тема 6**

### **РАЗВИТИЕ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ**

*Понятие «сенсорная интеграция». Дисфункция сенсорной интеграции у детей с аутизмом и ее причины. Гипофункция сенсорной интеграции при аутизме. Гиперфункция сенсорной интеграции при аутизме. «Сенсорная диета» детей с аутизмом при дисфункции сенсорной интеграции.*

*Расстройство сенсорной интеграции* – это неврологическое состояние, которое создает трудности в обработке информации, поступающей от органов чувств (зрения, слуха, обоняния, вкуса и осязания), а также вестибулярного аппарата и сферы проприоцепции (ощущения положения тела в пространстве). В этом случае информация нормально воспринимается самими органами, но неправильно обрабатывается мозгом.

Сенсорные расстройства могут быть отдельным состоянием, однако часто они сопровождаются другими нарушениями, такими как РАС, СДВГ, дислексия, расстройство координации движений, синдром Туретта, рассеянный склероз.

Специалисты полагают, что под одним общим термином скрываются сразу три группы расстройств:

- *расстройство сенсорной модуляции* – чрезмерная или, напротив, недостаточная реакция на раздражители. Дети могут или избегать каких-то ощущений, или, напротив, их упорно искать;
- *сенсорно-моторные расстройства* – проблемы с моторикой, которые вызваны ошибочной обработкой сенсорных сигналов;
- *сенсорная дискриминация* – проявляется в рассеянном внимании, неорганизованности и плохих успехах в школе.

Чаще всего наблюдаются такие расстройства сенсорной модуляции, как гипо- и гиперчувствительность. Необычное поведение при данных нарушениях выполняет две основные функции: *сенсорной защиты и сенсорной самостимуляции.*

Повышенная чувствительность ребенка с аутизмом провоцирует избегание болезненных сигналов из окружающего мира в виде сенсорных защит. Например, при гиперчувствительности слухового анализатора ребенок закрывает уши, прячется, чтобы не слышать шум. В наиболее дискомфортных ситуациях он внутренним усилием отключает слух и производит впечатление глухого. Пониженная чувствительность обуславливает появление сенсорных самостимуляций с помощью сильного раздражителя. Например, при гипочувствительности двигательного анализатора ребенок с аутизмом бегают по кругу, вращается, поскольку стремится получить необходимые ощущения.

В настоящее время полностью излечить расстройства сенсорной интеграции на данный момент не представляется возможным, тем не менее, можно смягчить ущерб, который они наносят жизни и здоровью ребенка. В своей работе «Педагогические стратегии нормализации сенсорной чувствительности при аутизме» И.Н. Миненкова предлагает конкретные педагогические стратегии модификации сенсорной чувствительности, связанные с организацией среды жизнедеятельности и сенсорной стимуляцией ребенка с аутизмом.

Большинство аутистических форм поведения детей представляют собой попытки справиться с трудностями повседневной жизни, вызванными нарушениями сенсорной чувствительности: ее повышением или понижением. Понимание функций необычных форм поведения (сенсорных защит и самостимуляций) и предоставление ребенку альтернативных стратегий преодоления жизненных трудностей составляет сущность коррекционно-развивающей педагогической работы по нормализации сенсорной чувствительности при аутизме. Одновременно с этим необходимо обнаруживать факторы, вызывающие стресс, и сводить их, насколько это возможно, к минимуму путем изменения окружающей среды.

## Тема 7

### РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ

*Особенности речевых расстройств при детском аутизме. Общие принципы и направления коррекции речевых расстройств при детском аутизме. Стратегии стимулирования потребности в коммуникации детей с аутизмом. Обучение элементарным коммуникативным функциям детей с аутизмом. Обучение навыкам диалога детей с аутизмом. Коммуникативная система обмена картинками.*

Речевые и коммуникативные навыки нарушаются при РДА в наибольшей степени. Неговорящие аутичные дети отличаются наиболее глубокими аффективными расстройствами, резким снижением психического тонуса, тяжелыми нарушениями произвольной деятельности, целенаправленности; они не испытывают потребности в общении с окружающим миром.

Часто для невербальных детей с РДА задачу отличать речевые навыки от коммуникативных специалисты трактуют как одну из самых значимых, акцентируя внимание на том, что главной проблемой этих детей является именно нарушение коммуникативных навыков. Проблемы с коммуникацией присущи всем детям с аутизмом независимо от состояния интеллекта и развития речи: им трудно войти в контакт с другими людьми, они не понимают, когда и как необходимо использовать коммуникацию. Даже если ребенок с аутизмом может построить простую фразу, имеет хороший словарный запас, это не означает, что процесс общения не будет вызывать у него затруднений.

Речевое развитие ребенка является ведущей стратегией образовательного процесса, которое включает:

- овладение речью как средством общения и культуры;

- формирование коммуникативно-целесообразной речи;
- способности пользоваться коммуникативными навыками с целью налаживания отношений с другими людьми, обмена информацией и сотрудничества.

В основе коррекционно-развивающей работы с детьми-аутистами находятся группы коммуникативных навыков, наиболее полно отражающих специфические особенности развития этих детей:

- проявление интереса к партнеру (выполнение наглядных или словесных указаний, простых инструкций, произнесение слов или фраз в ответ на речь партнера, отклик на собственное имя);
- владение невербальными навыками коммуникации (установление визуального контакта, обмен взглядами, длительный контакт глаз, использование жестов, мимических комплексов, пантомимики);
- владение вербальными навыками коммуникации (построение фразы, обмен репликами, обращениями, задавание вопросов и ответы на вопрос, выражение просьб словами, использование местоимения «я»).

На основе выделенных компонентов речи реализуется поэтапный процесс, включающий деятельность всех специалистов, участвующих в комплексном сопровождении развития ребенка с расстройствами аутистического спектра.

Работа по стимуляции речевой инициативы детей должна осуществляться одновременно в трех направлениях:

- провоцирование ребенка на произвольное подражание действиям, мимике, интонации взрослого;
  - провоцирование ребенка на эхолалии и произвольные словесные реакции.
- Основными средствами работы здесь выступают: отстукивание ритмов, стимулирование с помощью стихотворных ритмов, с помощью рифмы и мелодии.

Необходимым аспектом работы является стимулирование вокализации, словесных реакций ребенка с РАС с помощью включения эмоционального комментария, введения реплик, речевых ситуаций, коротких диалогов в те рассказы, сказки, которые слушает ребенок; повторение за ребенком и обыгрывание его звуковых реакций, в том числе и вокальной аутоstimуляции.

Способность общаться – один из самых важных навыков, необходимых в жизни любого человека. Каждодневные занятия такие как, например: обучение в школе или поход в магазин, решение проблем, отдых, знакомство с новыми людьми – включают в себя общение. Поэтому для того, чтобы дети с РАС чувствовали себя более комфортно в обществе, необходимо учить их общаться.

## *Тема 8*

### **РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ И КОРРЕКЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ**

*Причины проблемного поведения при детском аутизме. Функциональный анализ поведения ребенка с аутизмом. Модификация проблемного поведения детей с аутизмом. Модель «Айсберг» в профилактике и изменении проблемного поведения детей с аутизмом. Основные задачи и направления педагогической работы по развитию социальных компетенций детей с аутизмом. Средства и методы развития социальных компетенций детей с аутизмом.*

Коррекционная работа с детьми с РАС традиционно разделяется на два основных направления: развитие навыков, необходимых для жизнедеятельности

ребенка, и коррекция поведенческих проявлений, которые мешают ребенку жить и развиваться в социальном мире. Это так называемое проблемное поведение, которое включает в себя те виды поведения, которые мешают ребенку адаптироваться в социуме, посещать образовательные и коррекционные учреждения, общаться с другими детьми, и препятствуют дальнейшему развитию и обучению ребенка. Ребенка могут не принять в школу, хотя он будет уметь читать и писать, если он будет драться, кусаться, агрессивно относиться к окружающим, ломать вещи и т.д.

К проблемному относится не только агрессивное поведение, когда ребенок бьет других людей и портит окружающие предметы, но и аутоагрессия, когда ребенок доставляет боль самому себе. К проблемному относится и такое поведение, которое мешает организации какой-либо деятельности с ребенком. Нежелание сидеть за столом, не выполнение инструкций взрослого, невыполнение правил и т.д.

Поведенческие проблемы у аутичных детей могут быть вызваны самыми разными причинами. Для большинства аутистов окружающий мир – сложное, запутанное и одинокое место. Основные проблемы этих детей, возникающие в сфере коммуникации и социального взаимодействия, как правило, служат причиной появления проблемного поведения. Также *в качестве причин такого поведения* специалисты называют страх, тревогу ребенка, вызванные непониманием происходящего вокруг. Часто причиной проблемного поведения является *несформированность у ребенка коммуникативных навыков*. Ребенок не знает, как правильно привлечь к себе внимание другого человека, выразить свое желание или отказ, кроме как физической силой или криком. Причем, чем более ребенок зависим от взрослого, особенно в бытовом плане, тем больше у него возникает необходимости к привлечению его внимания к себе и своим потребностям.

Писатель Philip Whitaker предложил воспринимать поведение как айсберг: то поведение, которое мы наблюдаем – это верхушка, но гораздо больше скрыто под ней. Аутисты не всегда могут выразить свои чувства при помощи мимики, жестов или речи. Вместо этого они используют другие виды поведения. При помощи нежелательного поведения ребенок может пытаться сказать, что он устал, обеспокоен или злится на что-то, или же ему нужно немного передохнуть и побыть в одиночестве.

Чтобы разобраться в причинах определенного поведения рекомендуется вести записи, своего рода «поведенческий дневник». Это позволит понаблюдать за поведением и понять, что его вызывает, например, если нежелательное поведение возникает каждый раз в конце дня, вероятно, ребенок сильно устает в школе.

Один из способов записи данных о проблемном поведении – таблица ABC. В ней записываются предшествующие факторы (что произошло до того как проблемное поведение возникло, кто присутствовал рядом, где был ребенок), само поведение и последствия (что произошло сразу после прекращения поведения).

Если вычислить потенциальные факторы, влияющие на появление проблемного поведения, будет легче придумать способы предотвращения этого поведения в будущем, или стратегии. Стратегии, как правило, более эффективны, если направлены на работу с причиной или функцией определенного поведения. При работе с проблемным поведением, необходимо попытаться сосредоточиться не более чем на двух целях за один раз: прежде чем начать работу, записать все виды поведения ребенка, вызывающие беспокойство, расположить их в порядке приоритетности и выбрать две наиболее актуальные на текущий момент цели. Несмотря на возможные неудачи, важно продолжать двигаться в русле выбранной стратегии и проявлять настойчивость.

Специалистами, работающими в данной области, разработаны варианты стратегий, помогающих справиться с проблемным поведением детей с РАС:

- ясная и четкая речь;

- визуальные средства поддержки;
- социальные истории;
- определиться с эмоциями;
- научиться расслабляться;
- адаптация окружающей среды;
- заслуженное поощрение.

Для уменьшения проявлений проблемного поведения очень важна правильная организация распорядка дня ребенка. Если ребенок будет знать заранее свое расписание, будет предупрежден о любых изменениях, это намного снизит проявление тревоги, которая является одной из причин нежелательных поведенческих проявлений.

Также многих проявлений проблемного поведения можно избежать, если ребенок будет как можно более независим от взрослого. Он должен уметь сам пользоваться туалетом, одеваться, обуваться, принимать пищу и т.д. Это позволит ребенку быть самостоятельным в повседневной жизни и уменьшит необходимость обращения к взрослым за помощью. При работе с проблемным поведением детей с РАС рекомендуется придерживаться нескольких правил:

- поощрять только адекватное поведение;
- особенно тщательно следить за тем, чтобы случайно не вознаградить нежелательное поведение ребенка (в форме внимания, сочувствия или освобождения от работы);
- обязательно обучать ребенка альтернативным формам поведения: т.е. одновременно учить его, что «так делать нельзя, а нужно делать вот так».

Необходима постоянная каждодневная работа по коррекции проблемного поведения детей с расстройствами аутистического спектра и развитию у них социальных компетенций.

## *Тема 9*

### **РАБОТА С СЕМЬЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С АУТИЗМОМ**

*Социальные и психолого-педагогические проблемы семьи, воспитывающей ребенка с аутизмом. Содержание, методы и формы взаимодействия специалистов с семьей, воспитывающей ребенка с аутизмом. Обучение членом семьи навыкам эффективного взаимодействия с ребенком с аутизмом. Особенности питания и диетологии при аутизме.*

Семья является наиболее важным фактором социализации ребенка и ее влияние в этой связи превосходит воздействие всех других общественных институтов. Для ребенка с ограниченными возможностями здоровья роль семьи неизмеримо возрастает, т.к. на нее ложится основное бремя ухода, воспитания и образования таких детей. В этой связи семья переживает целый ряд кризисов и проблем, во время которых при уже имеющихся материальных нагрузках значительно возрастают психологические и эмоциональные нагрузки, повышается риск возникновения у ее членов стрессов и депрессий и множество других проблем.

Исследователи проблем раннего детского аутизма выделяют проблемы семей, воспитывающие детей с РДА:

- родители испытывают нервно-психическую и физическую нагрузку, усталость, напряжение, тревогу и неуверенность в отношении будущего ребенка;

– личностные проявления и поведение ребенка не отвечают ожиданиям родителей и, как следствие, вызывают у них раздражение, горечь, неудовлетворенность;

– нарушение и искажение семейных отношений;

– снижение социального статуса семьи – возникающие проблемы затрагивают не только внутрисемейные взаимоотношения, но и приводят к изменениям в ее ближайшем окружении. Родители стараются скрыть факт проблемы в развитии ребенка от друзей и знакомых, соответственно, круг внесемейного функционирования сужается.

Специалисты выделяют неблагоприятные для ребенка формы поведения родителей в семье:

1. Так некоторые родители обеспечивают ребенка всем необходимым: полноценным питанием, красивой одеждой, игрушками – и в то же время подсознательно «отвергают» его. Такой тип отношения к детям с аутизмом встречается достаточно часто. Такие дети страдают от недостатка эмоционально-положительной стимуляции со стороны родителей. Это еще в большей степени вызывает у них задержку развития речи и социальных навыков, усугубляет задержку развития активных познавательных форм поведения и любознательности. У этих детей чаще наблюдается пониженный фон настроения, склонность к депрессивным состояниям. Психологическое отвержение усиливает или определяет моторную и интеллектуальную недостаточность ребенка, формирует у детей повышенную тревожность, склонность к страхам и фантазиям, усугубляет трудности их обучения, способствует нарушениям сна, аппетита.

2. «Особый психологический конфликт» в семье как результат столкновения с общественным мнением, не всегда адекватно оценивающим усилия родителей по воспитанию и лечению такого ребенка (отсутствие толерантного отношения к семьям, воспитывающим детей с нарушениями в развитии).

3. Братья и сестры детей с РАС тоже испытывают определенные трудности, так как родители нередко вынуждены жертвовать их интересами. Они могут испытывать обделенность вниманием, чувствовать, что родители их любят меньше. Иногда они разделяют заботы семьи, а иногда и отстраняются, что дополнительно ранит родителей. Иногда здоровым детям приходится прибегать к своеобразной психологической защите с целью компенсации наличия брата или сестры с отклонениями в развитии. Наиболее тяжело переживают наличие в семье ребенка с отклонениями его младшие братья и сестры. Старшие здоровые сестры бывают недовольны дополнительными обязанностями по уходу за ребенком и обеспокоены устройством своей личной жизни. Считается, что наиболее благоприятный психологический климат создается в семьях, имеющих не более двух здоровых детей.

4. В образовании, здравоохранении, социальной службе нет достаточного количества компетентных специалистов, работающих с детьми и семьями, имеющими детей с РДА. Также актуальной проблемой остается и частая смена специалистов родителями в надежде получить более компетентную помощь.

Кризис в семье наступает при сообщении диагноза ребенка родителям. В данной ситуации родители испытывают такие состояния, как шок, вину, горечь, которые никогда не исчезают совсем, они как бы дремлют, являясь постоянно частью эмоциональной жизни семьи. В определенные периоды семейного цикла они вспыхивают с новой силой и дезадаптируют семью. Поэтому семья с аутичным ребенком нуждается в постоянной психологической поддержке. Специалист, работающий с аутичным ребенком, должен знать об особой ранимости его близких. В момент постановки диагноза семья переживает тяжелейший стресс. Достаточно поздно – в три, четыре, а иногда и в пять лет, родители узнают, что их ребенок, который до сих



пор считался здоровым, «необучаем»: ему следует оформить инвалидность, реже - поместить в специальный интернат.

В настоящее время предлагается много различных психотерапевтических программ по работе с родителями. Их целью является создание благоприятного психоэмоционального климата в семьях детей с проблемами в развитии, вооружение родителей знаниями по возрастной и специальной психологии. При этом выделяются следующие задачи:

- формирование позитивной самооценки родителей, снятие тревожности;
- развитие умений самоанализа и преодоления психологических барьеров, мешающих полному самовыражению;
- формирование позитивных установок в сознании родителей; оптимизация родительно-детских отношений;
- гармонизация супружеских отношений;
- совершенствование коммуникативных форм поведения;
- формирование навыков адекватного общения с окружающим миром.

## **Модуль 4**

### **ОСНОВЫ МЕТОДИКИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ ФУНКЦИЙ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА**

#### *Тема 1*

#### **СИСТЕМА ОКАЗАНИЯ МЕДИЦИНСКОЙ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С НАРУШЕНИЯМИ ФУНКЦИЙ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА**

*Виды нарушений функций опорно-двигательного аппарата (заболевания нервной системы; врожденная патология опорно-двигательного аппарата; приобретенные заболевания и повреждения опорно-двигательного аппарата). Общая характеристика детского церебрального паралича. Классификация детского церебрального паралича. Функциональная характеристика различных форм и степеней тяжести церебрального паралича. Система оказания медицинской и психолого-педагогической помощи детям с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата в Республике Беларусь. Зарубежные подходы к организации лечебно-педагогической помощи лицам с двигательными нарушениями различной степени тяжести.*

Все нарушения опорно-двигательного аппарата (ОДА) объединены в 4 группы и могут носить как врожденный, так и приобретенный характер:

1. *Заболевания нервной системы:* ДЦП; полиомиелит.
2. *Врожденная патология ОДА:* врожденный вывих бедра; кривошея; косолапость и другие деформации стоп; аномалии развития позвоночника (сколиоз); недоразвитие и дефекты конечностей; аномалии развития пальцев кисти; артрогриппоз (врожденное уродство).
3. *Прогрессирующие мышечные дистрофии:* миопатия (атрофический процесс в скелетной мускулатуре); миатония (врожденная генерализованная гипотония или атония мышц); атаксия (дискоординация движений) при наследственных заболеваниях.
4. *Приобретенные заболевания и повреждения ОДА:* травматические повреждения головного мозга, головного мозга и конечностей; полиартрит;

заболевания скелета (туберкулез, опухоли костей, остеомиелит); системные заболевания скелета (рахит).

*Выделяют несколько категорий детей, у которых нарушения ОДА обусловлены органическими поражениями ЦНС:*

- дети с поражением зон головного мозга, ДЦП, опухолями, травматическими повреждениями;
- дети с поражением проводящих нервных путей (параличи, кривошеи);
- дети с поражением спинного мозга (последствия полиомиелита, травмы);
- дети, имеющие сочетания поражения нервной системы и ОДА, вследствие родовых травм;
- дети, имеющие нарушения ОДА при сохраненном интеллекте (сколиоз, миопатия, энцефалит).

*Причинами врожденных деформаций костно-суставного аппарата являются как экзогенные, так и эндогенные факторы, генетические нарушения:*

*К экзогенным факторам относятся:* физические (термические воздействия); радиоактивное облучение; химическое воздействие (яд, алкоголь); инфекционные заболевания (грипп, корь); факторы питания (недостаток белков, солей, витаминов).

*К эндогенным факторам относятся:* заболевания матери во время беременности; гормональные расстройства; иммунобиологические несоотношения.

Следствиями генетических нарушений могут быть: эктромелия – полное отсутствие одной или нескольких конечностей; врожденная частичная ампутация (отсутствие части конечности); врожденный ложный сустав; амниотические перетяжки – врожденные нитевидные вдавления на протяжении сегментов конечностей или пальцев, циркулярно охватывающие мягкие ткани.

Также в качестве нарушений ОДА могут присутствовать следующие формы: *Паралич Эрба; Юношеский артрит; Дефекты тазобедренного сустава; Костные инфекции (остеомиелит); Туберкулез позвоночника (болезнь Потта); Рахит; Несовершенный остеогенез; Карликовость (дети с заторможенным ростом).*

Однако всем детям с нарушениями ОДА необходимо комплексное сопровождение для реализации их социально-образовательного потенциала из-за ряда трудностей, возникающих при выполнении определенных жизненных функций.

*Детский церебральный паралич* – непрогрессирующее заболевание головного мозга, при котором наблюдаются различные психомоторные нарушения. Это заболевание не распознается непосредственно при рождении или сразу после него. Понятие ДЦП объединяет *группу двигательных расстройств*, вызывающих нарушение контроля со стороны центральной нервной системы за функциями мышц, и представляет собой сложную патологию рефлекторной сферы. В первую очередь, при ДЦП задерживается общее моторное развитие: ребенок с заметным опозданием начинает держать голову, поворачиваться, сидеть, стоять, ходить. У него наблюдаются различной степени тяжести нарушения движений рук, ног, головы, туловища, обусловленные спазмом мускулатуры. Это может проявляться в виде параличей, парезов, расстройств координации, гиперкинезов.

*Гиперкинезы* – чрезмерные, произвольные беспорядочные движения типа поворотов, выгибаний, подергивания, дрожания – обычно проявляются в 4-6- месячном возрасте.

Различают следующие виды параличей:

- *гемиплегия* – односторонний паралич, поражение либо левой, либо правой стороны тела (одна рука, одна нога);
- *диплегия* – паралич либо двух рук, либо двух ног, что встречается чаще;

– *тетраплегия* (или квадролегия, двойная гемиплегия) – общее поражение всех четырех конечностей. Причем руки поражаются в той же степени, что и ноги, а иногда даже сильнее.

В Международной статистической классификации болезней и проблем, связанных со здоровьем 10-го пересмотра (МКБ-10), присутствуют следующие виды ДЦП (G80):

- спастический церебральный паралич;
- спастическая диплегия;
- детская гемиплегия;
- дискинетический церебральный паралич;
- атаксический церебральный паралич;
- другой вид ДЦП;
- ДЦП неуточненный.

## **Тема 2**

### **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ ФУНКЦИЙ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА**

*Нормативно-правовые документы в системе специального образования Республики Беларусь, направленные на реализацию права лиц с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата на получение образования, социальную адаптацию и интеграцию в общество. Основные задачи комплексной помощи детям с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. Основные концепции комплексной помощи: концепция системного анализа и системного подхода, мультидисциплинарный, трансдисциплинарный, функциональный подходы. Цель и принципы коррекционно-развивающей работы при нарушениях функций опорно-двигательного аппарата. Основные направления и формы коррекционно-развивающей работы в разных возрастных периодах.*

Коррекционно-развивающая педагогическая работа с детьми с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата строится на основе следующих основных принципов:

- комплексный характер коррекционно-педагогической работы (постоянный учет взаимовлияния двигательных, речевых и психических нарушений в динамике продолжающегося развития ребенка, предполагающий согласованность действий специалистов различного профиля: невропатолога, психоневролога, врача ЛФК, логопеда, дефектолога, психолога, воспитателя);
- раннее начало воздействия, опирающегося на сохранные функции;
- организация работы в рамках ведущей деятельности;
- наблюдение за ребенком в динамике продолжающегося психо-речевого развития;
- тесное взаимодействие с родителями и всем окружением ребенка.

В качестве основных концепций и подходов в реализации комплексной помощи детям с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата выделяют: концепцию системного анализа и системного подхода, мультидисциплинарный, трансдисциплинарный подходы.

Основной целью коррекционной работы при ДЦП является оказание детям медицинской, психологической, педагогической, логопедической и социальной помощи; обеспечение максимально полной и ранней социальной адаптации, общего и

профессионального обучения. Очень важно развитие позитивного отношения жизни, обществу, семье, обучению и труду. Эффективность лечебно- педагогических мероприятий определяется своевременностью, взаимосвязанностью, непрерывностью, преемственностью в работе различных звеньев. Лечебно- педагогическая работа должна носить комплексный характер. Важное условие комплексного воздействия – согласованность действий специалистов различного профиля: невропатолога, психоневролога, врача ЛФК, логопеда, дефектолога, психолога, воспитателя, педагога. При обследовании, лечении, психолого-педагогической и логопедической коррекции их общая позиция необходима.

В комплексное восстановительное лечение детского церебрального паралича включаются: медикаментозные средства, различные виды массажа, лечебная физкультура (ЛФК), ортопедическая помощь, физиотерапевтические процедуры. Комплексный характер коррекционно-педагогической работы предусматривает постоянный учет взаимовлияния двигательных, речевых и психических нарушений в динамике продолжающегося «развития ребенка. Вследствие этого необходима совместная стимуляция развития всех сторон психики, речи и моторики, а также предупреждение и коррекция их нарушений.

В систему помощи детям дошкольного возраста входит пребывание в специализированных дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ). Специальное ДОУ для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата – это учреждение, где проводится обучение, воспитание, психолого-педагогическая коррекция отклонений в развитии, подготовка к школе и лечение данной категории дошкольников. Лечебно-педагогический процесс построен с учетом специфики заболевания детей и связанных с ним особенностей. Основной целью коррекционного обучения и воспитания детей с церебральным параличом в специальном ДОУ является всестороннее развитие ребенка в соответствии с его возможностями и максимальная адаптация к окружающей действительности с тем, чтобы создать базу для дальнейшего школьного обучения. Эта цель может быть достигнута при решении следующих задач:

- 1) дифференциальная диагностика;
- 2) развитие двигательных, психических, речевых функций ребенка, профилактика и коррекция их нарушений;
- 3) подготовка к обучению к школе.

### *Тема 3*

## **РАЗВИТИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ФУНКЦИЙ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА**

*Физиотерапевтические методики по развитию двигательной сферы у детей данной категории: методика М. Фелпса; методика нейрофизиологического движения Б. и К. Бобат; методика В. Войта; методика Кабата; методика В. Шерборн; методика К.А. Семеновой. Образовательные методики по развитию двигательной сферы у детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата: методика Н. и П. Ботта; кондуктивная педагогика А. Пето; методика психомоторной кинезотерапии М. Прокуса; методика Э. Мазенек; методика И. Филипяк; методика О.Г. Приходько и Т.Ю. Моисеевой.*

В современном мире существуют разные системы специального образования детей с заболеваниями ОДА. Эти системы имеют сходное содержание, но разные способы его реализации. Признается необходимым раннее специальное образование детей, начиная с рождения. Содержание этого образования соотносится с

последовательностью формирования и развития различных способностей ребенка в онтогенезе.

*Методика У.М. Фелпса* подразумевает под собой физическую реабилитацию пациента. У.М. Фелпс предложил свой метод лечения ДЦП, подразумевающий под собой нервно-мышечное облегчение, в 1956-м году.

Данная методика преследует ряд первичных целей, среди которых выделяют следующие: снижение активности лабиринтных, а также тонических патологических рефлексов; улучшение функциональных особенностей и возможностей больного; снятие спастичности; устранение патологических синергий.

Методика, разработанная У.М. Фелпсом основана на выполнении ребенком ряда определенных приемов и комбинаций движений. К ним относят широкое количество различных действий, которые должны выполняться в определенной последовательности в соответствии с методикой. Одна из возможных комбинаций выполняется в определенной последовательности: 1) массаж; 2) пассивное движение, пассивно-активное, активное; 3) движение при сопротивлении; 4) условное движение; 5) автоматическое движение; 6) расслабление; 7) покой; 8) начальное движение.

*Бобат-терапия.* Цель методики – выработать управляемые, рациональные и осознанные движения, вместе с тем снизить мышечные спазмы и напряжение. На сегодняшний день центры, работающие по методике супругов Бобат, функционируют по всему миру. Этот способ лечения за многие годы практики оказался одним из наиболее эффективных по восстановлению детей с ДЦП.

*Войта-терапия* – уникальный метод физиотерапии, помогающий людям всех возрастов с нарушениями моторных функций, вызванных заболеваниями центральной нервной системы и опорно-двигательного аппарата. Данный метод был разработан в середине XX века чешским неврологом Вацлавом Войтой. Данная методика успешно применяется при лечении ДЦП, врожденных миопатий, врожденной мышечной кривошеи, периферических парезов и параличей, а также других заболеваний, сопровождающихся моторными нарушениями или задержкой моторного развития. В основе методики В. Войта находится рефлекторная локомоция: терапевт целенаправленно надавливает на определенные зоны тела пациента, который лежит на спине, на животе или на боку – при которой происходит координированная ритмичная активация всей скелетной мускулатуры в ответ на надавливания врача.

Метод PNF (проприоцептивное нейромышечное облегчение) – физиотерапевтический метод реабилитации больных с нарушенной двигательной активностью. *Суть методики PNF* заключается в том, что с помощью работы активных (здоровых) мышц восстанавливается двигательная активность связанных с ними пораженных, ослабленных, бездействующих мышц. Для того чтобы каждый человек мог совершать различные движения, в суставах, мышцах и сухожилиях существуют специальные рецепторы (проприоцепторы), функция которых – передавать импульсы от раздраженных внешним воздействием мышц, суставов и сухожилий к центральной нервной системе.

Методика К.А. Семеновой применяется в лечении всех форм детского церебрального паралича у детей первых лет жизни и наиболее тяжелых детей старшего возраста. Она основывается на знании закономерностей двигательного аппарата здорового ребенка, а также условий и механизмов формирования двигательной патологии у детей с церебральными параличами с первых дней жизни и ее связи с деятельностью других отделов мозга. В методике учитываются все основные механизмы патологии двигательного анализатора, но основное внимание уделяется гашению патологической активности структур нижнего отдела ствола мозга, контролирующей активность тонических рефлексов.

**Тема 4**  
**ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА И ПРИСПОСОБЛЕНИЯ**  
**ДЛЯ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С НАРУШЕНИЯМИ ФУНКЦИЙ**  
**ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА**

*Организация функциональной среды в целях повышения самостоятельности и независимости детей с двигательными нарушениями. Показания для использования специальных средств и приспособлений. Специальные приспособления и специальное оборудование для придания позы «сидя», вертикальной позы, передвижения, облегчения быта и проведения занятий. Соответствие специального оборудования и вспомогательных приспособлений принципам ингибции, фасилитации и стимуляции. «Малые» вспомогательные приспособления, их функциональное назначение и действие. Изготовление «малых» вспомогательных приспособлений из подручных средств.*

Одним из условий гармоничного развития личности рассматривается включенность в ту систему, в которой предстоит существовать всю жизнь. Улучшение условий доступности образования для учащихся с ограниченными физическими возможностями представляет собой одну из социальных проблем, которую необходимо решать, для того чтобы в будущем, когда эти молодые люди станут взрослыми, противостоять их исключению из гражданской, политической, социальной и профессиональной жизни.

В социальной адаптации существует два направления:

1. Адаптация человека к среде.
2. Приспособление окружающей обстановки к человеку.

Согласно принципу оптимальности, необходимо, чтобы процесс достигал не только несколько лучшего, а наилучшего для данной системы уровня своего функционирования. Избранная форма и вариант получения образования может изменяться в зависимости от познавательных возможностей и академических успехов ребенка, его физической и психической работоспособности.

*Оптимизация* – процесс выбора наилучшего варианта из множества возможных. Оптимизация возникает исключительно по отношению к выбранной задаче. При этом необходимо четко представлять, что именно должно быть оптимизировано, какой параметр системы должен достичь оптимального значения в соответствии с поставленной целью.

Развитие детей с нарушениями функций ОДА будет успешно, если:

- образование рассматривается как центральное звено реабилитации;
- учреждения образования координируют и кооперируют свою работу с органами здравоохранения, социальной защиты, общественными организациями и родителями;
- комплекс реабилитации выступает как социально-педагогическая система, направленная на интеграцию детей с инвалидностью в социальную, культурную, профессиональную жизнь.

Главная особая образовательная потребность детей с нарушениями ОДА – это необходимость моделирования специальной предметно-развивающей среды, которая определяет интенсивность воздействия окружающего мира на ребенка и обеспечивает его комфортное и безопасное жизненное пространство. Пространственная и предметная организация среды облегчает адаптацию ребенка к изменяющимся обстоятельствам жизни и создает оптимальные для него условия усвоения образовательных программ.

Безбарьерная среда – это система взглядов и действий, направленных на обеспечение доступности и создание равных возможностей для лиц с особенностями

психофизического развития во всех сферах жизни общества; устранение физических барьеров при передвижении в пространстве; психологических – при взаимодействии, подача информации в соответствующем для восприятия формате.

Построение адаптивной образовательной среды предполагает:

- создание пространственной среды в учреждении образования в целом (организация макропространства);
- создание доступного развивающего пространства в классе (организация микропространства);
- формирование толерантного отношения к детям с нарушениями функций ОДА;
- подготовительную работу с детьми с нарушениями функций ОДА по принятию условий и правил поведения в классе и школе;
- подбор кадров для работы в инклюзивном классе;
- создание группы психолого-педагогического сопровождения;
- проведение коррекционных занятий на диагностической основе по направлениям учебного плана и др.

Специальные приспособления и специальное оборудование для придания позы «сидя», вертикальной позы, передвижения, облегчения быта и проведения занятий.

В мире насчитывается более 5000 вспомогательных средств для лиц с церебральными параличами, которые классифицируются следующим образом:

- специально приспособленное здание (пандусы; поручни, ручки, скобки, за которые ребенок может держаться стоя и передвигаться; туалеты; лифты для зданий, имеющих больше 1 этажа; съезды на тротуарах и другие приспособления);
- специальное оборудование учреждения (при расстановке мебели и игрового оборудования следует учесть недостаточную координированность и устойчивость детей с нарушениями ОДА). В групповом пространстве на пути движения не должно быть острых углов, полы следует застелить мягким ковровым покрытием и расположить на них различные валики, подушечки и т.п.;
- средства передвижения: кресло-каталка (с ручным или электрическим приводом); каталка-кровать; трехколесный велосипед (с мотором или без него); автомобиль, приспособленный для инвалида (управление, подъемник для посадки), подъемники для пересаживания и др.;
- ортопедическая обувь и ортопедические приспособления;
- специальная мебель и специальные приборы для обучения (ручки и карандаши- держатели, утяжелители для рук), мягкие маты, специальные игрушки, отвечающие санитарно-гигиеническим требованиям и особенностям детей;
- средства, облегчающие самообслуживание (специальные тарелки, чашки, ложки);
- тренажеры для развития манипулятивных функций рук;
- приспособления для дверей (автоматическое открывание), для лестницы (площадка-подъемник), для туалета (стульчик, ручки и перила, подъемник для ванны);
- адаптированные туалеты. Включающие в себя кушетки для смены памперсов;
- средства, помогающие вступать в коммуникацию: говорить, читать, писать, разговаривать по телефону (планшеты, коммуникаторы, специальная клавиатура, свич-кнопки, электронные книги и др.);
- компьютеры и программное обеспечение: альтернативные способы загрузки и вывода данных;
- подъемники, велотренажеры, коврики;

- зал для занятий ЛФК со специальным дополнительным оборудованием (тренажеры, маты, вертикализатор);
- оборудование сенсорной комнаты для релаксации;
- специально оборудованные мастерские для развития профессиональных навыков;
- микроавтобус с подъемником.

Таким образом, с помощью не слишком сложных приспособлений можно добиться значительных успехов в развитии самостоятельности лиц с двигательными нарушениями.

### Тема 5

## **РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ ОРИЕНТИРОВКИ И СОЦИАЛЬНОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ФУНКЦИЙ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА**

*Формирование бытовой самостоятельности как одно из важных направлений коррекционно-развивающей работы. Особенности формирования навыков самообслуживания, социально-бытовой ориентировки и социального ориентирования у детей данной категории. Формирование представлений о строении тела как пропедевтическая работа по формированию навыков самообслуживания. Последовательность формирования навыка самостоятельного приема пищи, навыков опрятности (общегигиенических навыков), раздевания и одевания (обувания). Формирование и развитие навыков социально-бытовой ориентировки: знакомство с предметами домашнего обихода и овладение различными действиями с ними. Использование вспомогательных приспособлений в ходе работы по формированию навыков самообслуживания и социально-бытовой ориентировки. Формирование способов и приемов социального взаимодействия с социальным окружением.*

Дети с церебральным параличом испытывают особые трудности при овладении навыками самообслуживания (умением самостоятельно есть, одеваться и раздеваться, общегигиеническими навыками). Нарушения двигательного и психического развития при ДЦП, трудности, которые испытывают дети в повседневной практической жизни, гиперопека со стороны родителей – все это снижает мотивацию к овладению навыками самообслуживания и социально-бытовой ориентировки. Несформированность мотивации, к самообслуживанию может стать причиной бездеятельного образа жизни, фактором, тормозящим дальнейшее овладение трудовыми и профессиональными навыками. При формировании навыков самообслуживания и бытовой ориентации необходимо учитывать наличие у детей с церебральным параличом целого ряда нарушений общей моторики и функциональных движений кисти и пальцев рук, речи, познавательной деятельности, недостаточность пространственных представлений.

В зависимости от двигательных возможностей ребенка обучение должно быть максимально индивидуализировано. Важно, чтобы двигательные умения включались в повседневную жизнь и практическую деятельность, постоянно развивались и постепенно становились автоматизированными навыками. Все бытовые умения и навыки отрабатываются в пассивно-активной форме (с помощью педагога или родителей). Постепенно роль взрослого должна уменьшаться и ребенок, по возможности, овладеет самостоятельным выполнением различных действий.

Педагоги и родители должны быть предельно внимательны к ребенку и часто хвалить его даже за самые небольшие достижения. Не следует постоянно указывать



ребенку на его ошибки и неправильные движения. Если взрослый, пытаясь обучить ребенка, нервничает, спешит, тот быстро теряет интерес к деятельности, которая вызывает у него затруднения, и долго будет требовать, чтобы его кормили, одевали, причесывали, умывали.

Важной задачей при развитии навыков самообслуживания является обучение самостоятельному приему пищи. Одной из главных причин, затрудняющих формирование этого навыка, является недостаточное развитие у детей зрительно-моторной координации, схемы движения «глаз – рука» и «рука – рот». Эти схемы движения необходимо развивать, начиная работу еще на первом году жизни. Для того чтобы у ребенка развивались необходимые предпосылки для формирования навыка самостоятельного приема пищи, уже на первом году жизни в момент кормления надо тянуть руки ребенка к бутылочке с молоком, помогать направлять его руки ко рту, препятствуя только сосанию большого пальца. Если взрослый поит ребенка из чашки, надо класть его руки на (или под) руки взрослого, держащего чашку.

Во время кормления ребенку необходимо надевать фартук или нагрудник с глубоким карманом внизу. Если у ребенка еще слабо развиты реакции равновесия, рекомендуется обучать его навыкам самостоятельного приема пищи, посадив на специальный стул так, чтобы обе руки были свободны. Для большей устойчивости этого положения его можно фиксировать поясом. Если у ребенка сильно выражены произвольные движения и он с трудом сохраняет равновесие в положении сидя, необходимо фиксировать его стопы. Однако все приспособления для фиксации должны использоваться как временные средства в начале обучения.

Начинать обучение рекомендуется с приема твердой пищи. Затем используют густую и полужидкую пищу (каши, пюре). Вначале прививают навык подносить свою руку ко рту, затем брать кусок хлеба, ложку и подносить их ко рту. На первых занятиях лучше использовать небьющиеся чашки и тарелки. Желательно, чтобы ложки, а позже вилки, которыми пользуется ребенок, имели пластмассовые рукоятки, так как такие приборы меньше скользят по поверхности стола. Для начального обучения приему пищи лучше использовать десертную ложку. Для более удобного захвата ручку ложки можно изменить (изогнуть, подобрать толщину, длину). При сильно выраженных гиперкинезах, атаксии тарелку необходимо закрепить.

Важно научить ребенка брать кружку или чашку, удерживать ее в одной или двух руках и пить из нее. При обучении питью можно сначала использовать резиновую трубку, соломинку, поильник с носиком, кружку с двумя ручками, пластмассовый стакан с вырезанным краем.

Ребенка с церебральным параличом специалисты рекомендуют обязательно приучать есть за общим столом с другими членами семьи. При обучении ребенка самостоятельному приему пищи важно помнить и о развитии общегигиенических навыков: мытье рук до и после еды (с мылом и без), вытирание рта и рук салфеткой. Обучая ребенка правильно умываться, необходимо прививать ему умение совершать действия в определенной последовательности. На первых этапах можно показать и объяснить самые простые действия (засучить рукава, смочить руки водой, потереть ладони). Позже, когда у ребенка образуются отдельные умения, нужно усложнить требования: учить открывать и закрывать кран, пользоваться мылом, полотенцем. Постепенно нужно научить детей чистить зубы, умываться, вытираться, причесываться.

Формируя навыки самообслуживания, важно обучить ребенка действиям, которые требуется выполнять во время раздевания и одевания. Начинать учить снимать и надевать одежду лучше с майки, трусов, шапки, т. е. с одежды, не требующей застегивания. Позднее применяются различные приспособления для тренировки таких мелких движений, как расстегивание и застегивание пуговиц (сначала больших, потом

мелких), расшнуровывание и шнурование ботинок. Эти же навыки тренируются при раздевании и одевании больших кукол. После закрепления в играх на кукле они переносятся на самого ребенка.

При развитии навыков социально-бытовой ориентации также важно научить ребенка пользоваться предметами домашнего обихода, овладеть различными действиями с ними: открывать и закрывать дверь, пользоваться дверной ручкой, ключом, задвижкой; выдвигать и задвигать ящики; открывать и закрывать кран; пользоваться осветительными приборами; включать и выключать телевизор, регулировать силу звука; вести разговор по телефону, правильно набирать номер.

Необходимо также стимулировать и поощрять стремление ребенка к самостоятельной деятельности. Если ему хочется все делать самому, педагоги и родители должны оказывать лишь необходимую помощь. В дальнейшем по мере усвоения навыка потребность в непосредственной помощи взрослого при выполнении определенных движений постепенно снижается. При этом важно учитывать возможности ребенка и четко знать, что можно от него потребовать и в каком объеме. Все занятия лучше проводить в игровой форме и обязательно поощрять ребенка за правильное выполнение действий, результаты которых он всегда должен видеть.

Ребенок с церебральным параличом, поступающий в школу, должен уметь самостоятельно одеваться, раздеваться, застегивать и расстегивать пуговицы, кнопки и молнии, снимать и надевать обувь, не путая правую и левую ногу, расшнуровывать и зашнуровывать ботинки; самостоятельно есть, пить из чашки, уметь пользоваться столовыми приборами (ложкой, вилкой) и салфеткой, носовым платком, зубной щеткой, расческой, уметь мыть руки, умываться, вытираться.

Овладение навыками самообслуживания делает ребенка более независимым в домашней, школьной и общественной среде, снижает степень его инвалидности, что очень важно для социальной адаптации ребенка и дает возможность подготовить его к последующему овладению профессией.

## **Тема 6**

### **СЕНСОРНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ФУНКЦИЙ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА**

*Особенности сенсорного развития детей с двигательными нарушениями. Понятие о сенсорной интеграции, дисфункции сенсорной интеграции, ее проявлении у детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. Сущность и назначение метода сенсорной интеграции. Виды упражнений, направленных на улучшение сенсорной интеграции детей с двигательными нарушениями. Развитие вестибулярного восприятия. Развитие проприоцептивного восприятия. Развитие зрительного восприятия. Развитие вибрационного восприятия. Развитие слухового восприятия. Развитие тактильного восприятия. Развитие вкусового и обонятельного восприятия. Упражнения для тренировки функций глазодвигательных мышц, улучшения фиксации взора, развития зрительно-двигательной координации («глаз-рука», «глаз-рука-лицо», «глаз-нога»).*

*Сенсорное воспитание – это воспитание, направленное на формирование полноценного восприятия ребенком окружающей действительности. Сенсорное воспитание служит основой познания мира, первой ступенью которого является чувственный опыт. Успешность физического, умственного и эстетического воспитания в значительной степени зависит от уровня сенсорного развития детей, т. е. от того, во-первых, насколько совершенно ребенок слышит, видит, осязает окружающее; во-*

вторых, насколько качественно он может оперировать этой информацией; в-третьих, насколько точно эти знания он может выразить в речи. Таким образом, сенсорное воспитание предполагает развитие всех видов восприятия ребенка (зрительного, слухового, тактильно-двигательного и т. д.), на основе которого формируются полноценные представления о внешних свойствах предметов, их форме, величине, положении в пространстве, запахе и вкусе. Сенсорное воспитание также предполагает развитие мышления ребенка, так как оперирование сенсорной информацией, поступающей через органы чувств, осуществляется в форме мыслительных процессов. Также сенсорное воспитание предполагает развитие номинативной функции речи, способствует расширению и обогащению словаря ребенка.

Основными задачами сенсорного воспитания детей с ДЦП являются:

- развитие всех видов восприятия (зрительного, слухового, тактильно-двигательного и т. д.);
- формирование сенсорных эталонов цвета, формы, величины, временных и пространственных эталонов и мышечно-суставного чувства.;
- формирование полноценных представлений об окружающему миру;
- развитие сенсорной культуры ребенка;
- развитие высших психических функций (внимания, мышления, памяти) и коррекция их нарушений.
- развитие речи, перенос полученных знаний на словесный уровень, обогащение словаря ребенка.

В работе по сенсорному воспитанию детей с ДЦП выделяется несколько разделов:

1. Развитие зрительного восприятия и коррекция его нарушений. Данный раздел включает формирование представлений о цвете, форме, величине предметов; формирование и коррекцию пространственных и временных представлений.
2. Развитие и коррекция тактильного восприятия.
3. Развитие и коррекция слухового восприятия.

*При организации работы по совершенствованию зрительного восприятия* рекомендуется учитывать, что двигательная недостаточность препятствует его развитию в связи с нарушением моторного аппарата глаз, недоразвитием статокинетических рефлексов. Она мешает формированию зрительно-моторной координации, задерживает и искажает развитие ряда высших корковых функций, особенно пространственного восприятия. В связи с этим в коррекционную работу необходимо включать задания и упражнения для тренировки функций мышц-глазодвигателей, плавного прослеживания, расширения поля зрения:

- для улучшения функций мышц-глазодвигателей следует предлагать упражнения на развитие зрительно-моторной координации, на улучшение фиксации взгляда;
- для тренировки плавного прослеживания в разных направлениях необходимо использовать такие игры, как: «солнечный зайчик с зеркалаца», «последни за самолетом» и т.д., последовательный показ картинок, расположенных горизонтально и вертикально;
- специальная тренировка полей зрения может включать упражнения в устойчивости фиксации взора при изменении положения головы и туловища, плавное прослеживание глазами при неизменном положении головы.

*При развитии зрительного восприятия* работа начинается с обучения выделять из окружающей обстановки идентичные предметы. Необходимо сформировать у ребенка способность фиксировать внимание первоначально на одинаковых предметах, а затем на одинаковых картинках. Далее можно переходить к обучению подбирать

парные предметы, составлять картинки из трех-пяти частей. Детям нравятся дидактические игры, направленные на узнавание целостного образа по деталям, нахождение изображения предмета на зашумленном фоне. Эта работа очень важна в период подготовки к школе, так как в силу недифференцированности зрительного восприятия дети долго путают при чтении и письме буквы и цифры, сходные по начертанию. Развитие дифференцированного зрительного восприятия является профилактикой нарушений чтения и письма, которые выявляются у большинства детей с ДЦП при овладении школьными навыками.

#### Тема 7

### РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ФУНКЦИЙ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

*Факторы психического развития человека. Особенности развития и структура нарушений познавательной деятельности у детей данной категории. Основные задачи коррекционной работы по развитию познавательной деятельности детей с нарушениями функций ОДА. Особенности организации, формы проведения коррекционных занятий по развитию познавательной деятельности. Организация работы в рамках ведущего вида деятельности. Наблюдение за ребенком в динамике. Принцип сочетания работы по развитию нарушенных функций и формированию приемов их компенсации. Составление индивидуальной программы развития познавательной деятельности ребенка.*

Внимание детей с ДЦП характеризуется рядом патологических особенностей. У большинства детей с ДЦП отмечается повышенная психическая истощаемость и утомляемость, пониженная работоспособность. Дети с трудом сосредотачиваются на задании, быстро становятся вялыми и раздражительными. Нарушения внимания могут быть связаны не только с цереб्रोастеническими явлениями, но и с отклонениями в функционировании зрительного анализатора: с невозможностью фиксации взгляда, с недостаточным уровнем развития прослеживающей функции глаз, с ограничением поля зрения и др.

Обычно при ДЦП все свойства внимания задерживаются в своем развитии и имеют качественное своеобразие. Нарушается формирование избирательности, устойчивости, концентрации, переключения, распределения внимания. Например, при выполнении методики «Корректирующие пробы» отмечаются пропуски элементов (предметов, букв, цифр), пропуски строчек, зачеркивание сходных по начертанию знаков. Работоспособность неравномерна. Это свидетельствует о недостаточной устойчивости, концентрации и распределении внимания. Отмечаются также трудности в переключении внимания, «застревание» на отдельных элементах, что связано с инертностью психической деятельности.

Восприятие у детей с ДЦП существенно отличается от восприятия нормально развивающихся детей, вследствие количественного отставания от возрастных нормативов, и качественного своеобразия в формировании данной психической функции.

У детей с ДЦП имеет место своеобразное развитие зрительных и слуховых ориентировочных реакций. У ребенка с ДЦП на оптический и звуковой раздражитель возникает «притормаживание» общих движений. При этом отсутствует двигательный компонент ориентировочной реакции, т.е. поворот головы в сторону источника звука

или света. У некоторых детей вместо ориентировочных реакций возникают защитно-оборонительные реакции: вздрагивание, плач, испуг.

В детском возрасте развитие пространственно-временных отношений представляет собой сложный процесс. В дошкольном возрасте формирование представлений о времени связано с развитием понимания длительности, скорости, последовательности в изменениях явлений окружающей действительности. В этот период дети овладевают умением различать и выделять признаки времени в процессе наблюдения за сезонными явлениями и изменениями в природе, организуя свое поведение в различные периоды суток, обозначая последовательность привычных действий. В дошкольном возрасте восприятие времени связано с системой привычных действий, главным образом режимных моментов, например:

«Утро будет, когда надо делать зарядку». С зависимостью восприятия времени и пространства дети встречаются в своей практической, игровой и других видах деятельности. У детей с ДЦП могут страдать самые различные звенья пространственного и временного восприятия: чувственное восприятие, предметно-пространственная и временная ориентировка, пространственная организация двигательного акта, словесное обозначение пространственных и временных компонентов.

Особые трудности возникают в тех случаях, когда последовательность и длительность явлений определяется с помощью пространственных отношений. Причиной трудностей в освоении пространственно-временных отношений является то, что у детей с ДЦП формирование пространственно-временных представлений происходит при малом включении активного перемещения самих детей, при ограничении практического, бытового, игрового опыта. Затруднения в различении пространственных отношений, правильные объяснения и ошибочное воспроизведение пространственных признаков указывают на недостаточность обобщенного понимания уже сложившихся у детей словесных формулировок, на вербализацию пространственных отношений, опережающую практическое освоение пространства. При ДЦП это связано с освоением окружающего на основе максимально сохранных (и все же нарушенных) функций, например на основе речи.

*Образная память* включает в себя зрительную, слуховую, осязательную и некоторые другие виды памяти. Образная память тесно связана с восприятием и базируется на нем. Образы восприятия фиксируются в памяти. Таким образом, все недостатки восприятия у детей с ДЦП определяют недостатки образной памяти.

*Наглядно-образное мышление* обычно формируется на основе наглядно-действенного мышления и чувственного опыта (ощущения и восприятия). При ДЦП оба этих компонента значительно нарушены в своем развитии, поэтому данный вид мышления формируется позже нормативных сроков и имеет ряд специфических особенностей.

*Развитие словесно-логического мышления* начинается с формирования обобщенного значения слов и развития словесного обобщения. Этот этап в развитии мышления у детей с ДЦП существенно страдает. Это зависит как от тяжести речевого поражения, отсутствия практики и личного опыта в активном познании окружающего мира и общении, так и от ограниченности грамотного раннего коррекционно-развивающего воздействия. Основной связью с предметом у многих детей долгое время остается зрительная связь, что приводит к преобладанию чувственного обобщения над словесным и к задержке развития понятийного мышления.

Задержка в развитии *словесно-логического мышления* у детей с ДЦП проявляется в том, что дети с трудом устанавливают сходства и различия, причинно-следственные связи между предметами и явлениями окружающего мира. Классификацию предметов

проводят по принципу конкретных ситуативных связей. Наблюдается задержка в формировании обобщающих понятий и форм (классификация предметов, выделение четвертого лишнего, осмысление простого рассказа и др.). Обычно задержка в развитии логического мышления сочетается с низким уровнем сформированности познавательных интересов, с преобладанием игровых мотивов. Недоразвитие абстрактного мышления проявляется прежде всего в усвоении счета.

*Речевое развитие* детей с ДЦП характеризуется количественными и качественными особенностями, значительным своеобразием. Частота речевых нарушений при ДЦП, по разным данным, составляет от 70 до 80%. Патологическое состояние артикуляционного аппарата детей с ДЦП препятствует спонтанному развитию артикуляционной моторики, появлению новых звуков, а также артикулированию слогов. Ранняя (уже в предречевой период) коррекционно-логопедическая работа с детьми, страдающими ДЦП, способствует развитию их артикуляционного аппарата и подготовке его к членораздельному произнесению звуков, что предупреждает формирование грубых нарушений звукопроизводительной стороны речи, носящих чрезвычайно выраженный характер при ДЦП. У 60–70% детей с ДЦП отмечается дизартрия, т. е. нарушение звукопроизводительной стороны речи, обусловленное органической недостаточностью иннервации речевого аппарата.

## **Тема 8**

### **РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ФУНКЦИЙ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА**

*Специфические расстройства двигательной сферы, влияющие на формирование речи у детей данной категории. Направления работы по развитию коммуникативного поведения детей с двигательными нарушениями. Неартикулируемые средства общения и методика их использования в работе по формированию коммуникативности у неговорящих детей. Современные информационные коммуникационные средства в работе с детьми с нарушениями функций ОДА. Средства поддерживающей коммуникации: коммуникация при помощи предметов, с помощью фотографий и изображений, с помощью графических символов (пиктограмм), с помощью жестов. Технические средства коммуникации: тактильный экран, переключатели, говорящие кнопки и др.*

Одной из основных целей в работе с детьми с ДЦП является формирование и развитие коммуникативных умений и навыков для полноценного общения с окружающими (с взрослыми и своими сверстниками).

Общение рассматривается как сложный процесс взаимодействия между людьми при обмене информацией, а также в восприятии и понимании друг друга. В научной литературе при характеристике структуры общения, вместе с интерактивной и перцептивной, выделяют коммуникативную сторону.

Вербальная коммуникация для человека является основным и универсальным способом общения. Невербальная коммуникация – это общение, обмен информацией без помощи слов. Таким образом, общение может осуществляться с помощью разнообразных средств. Физический недуг ребенка оказывает влияние не только на него самого, но и на окружающих его людей. Дети и подростки с ДЦП зачастую не испытывают чувства доверия к людям. У них нет желания общаться из-за отсутствия таких навыков. Это способствует возникновению замкнутости, изоляции и нарушению формирования социальных контактов.

Одной из основных особенностей детей с церебральным параличом является дефицит внимания к себе, значительные трудности в общении (коммуникации), так как выражение своих мыслей, эмоций, желаний и потребностей зачастую затруднено. Дети с данным нарушением не могут пользоваться вербальными средствами общения, так как у них имеются расстройства речи, которые в свою очередь затрудняют их контакт с окружающими. Устная речь, которая играет главенствующую роль в познавательном и эмоциональном развитии и служит базой социального взаимодействия, в большинстве случаев недоступна таким детям. В связи с этим, для облегчения общения, развития ребенка и активизации его участия в учебном процессе, важным будет являться содействие интеграции таких детей в социум.

У детей данной категории наблюдается гетерохронное развитие функции общения (неравномерность развития). Наиболее значимыми для детей с детским церебральным параличом являются мотивы, формы и потребности общения. На общении негативно сказывается трудность в выражении своего собственного эмоционального состояния. Для того чтобы принять участие в общении, детям, страдающим ДЦП, требуются побуждения взрослого. Игрушки или предметы они, как правило, в одиночку. Дети не стремятся к взаимодействию со взрослыми или сверстниками, а также не испытывают желания подражать их действиям. Их больше привлекает сама игрушка или предмет, нежели общение.

Основная задача состоит в создании помощи детям в освоении практического использования языка как средства общения, обеспечение мотивации и формирование потребности в общении.

На начальных этапах обучения проводится работа по развитию понимания речи (уточнение и расширение понимания слов-названий предметов, явлений, действий; формирование обобщающих понятий). Проводится работа по формированию предложений, начиная с простых двусоставных предложений, составление предложения – обращения, просьбы.

При формировании коммуникативных функций особое внимание уделяется *развитию навыков диалогической речи*. Эта работа направлена на развитие у детей умения вступать в контакт; вести диалог на заданную тему; слушать и слышать своего собеседника, быть внимательным к себе и окружающим; выполнять активную роль в диалоге. В дальнейшем с целью развития навыков ведения диалога широко применяется моделирование ситуации общения. В связи с этим на занятиях проводятся специальные игры-беседы, речевые упражнения, включающие в себя различные вопросы, предложения-обращения. Также *большое внимание уделяется развитию восприятия и дифференцирования интонационной структуры речи* (интонация вопроса, удивления, повествования, восклицания).

Педагогическая поддержка в развитии коммуникационного поведения детей с нарушениями ОДА является одной из актуальных проблем коррекционной школы. Это объясняется требованиями, предъявляемыми со стороны общества к социальной адаптации детей с ОВЗ и отчужденностью знаний, умений и навыков, получаемых ими в образовательных учреждениях, порой не способствующих успешному включению детей в социум. Преимуществом компьютерных средств обучения является возможность повышения мотивационной готовности детей к обучению. Учебный материал, предъявляемый в ярком, интересном и доступном виде вызывает интерес у детей. Компьютерные обучающие программы на индивидуальном коррекционном занятии позволяют обеспечить каждому ребенку темп и способ усвоения знаний, создать условия для проявления самостоятельности в зависимости от тяжести нарушения и вида образовательной программы.

Для развития произвольной моторики пальцев рук у детей с ДЦП занятия на компьютере имеют очень большое значение. В процессе выполнения компьютерных заданий дети учатся нажимать пальцами или другими частями тела на определенные клавиши, по возможности использовать «мышь». Для детей с ДЦП это подготовка к овладению и совершенствованию навыка альтернативного письма, что является важной составляющей в развитии коммуникативной функции речи.

При использовании компьютерных программ на занятиях необходимо соблюдать правила безопасной работы с компьютером, использовать лицензионные программы. Работа с компьютером на одном занятии не должна превышать 5-15 минут, в зависимости от возраста ребенка и степени истощаемости его нервной системы: рекомендуется провести с ребенком зрительную гимнастику. Несоблюдение гигиенических правил может привести к прогрессированию нарушений зрения. Основная часть занятия всегда посвящена непосредственному общению, а компьютерную программу рекомендуется использовать только как дополнительное средство работы, как часть общего сценария всей работы. Компьютерная поддержка должна являться одним из компонентов учебного процесса, быть подобрана с учетом психофизических особенностей ребенка с ДЦП и применяться только тогда, когда это необходимо.

Применяя ИКТ с целью повышения эффективности процесса коррекционного воздействия, логопед ставит задачи повышения мотивации интереса детей к логопедическим занятиям, положительного эмоционального состояния ребенка на занятии, интеллектуального и социального развития, формирования навыков сотрудничества, самоконтроля, коррекции речевых нарушений, побуждения к активной творческой деятельности, создания положительной эмоциональной атмосферы сотрудничества.

#### Тема 9

### **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С СЕМЬЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЯМИ ФУНКЦИЙ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА**

*Роль семьи в процессе становления личности ребенка с двигательными нарушениями. Структура семьи. Внутренние и внешние стратегии семьи. Модели семейных взаимодействий. Психолого-педагогическая поддержка семьи. Основные направления и формы взаимодействия педагогов и родителей, воспитывающих детей с двигательными нарушениями. Задачи и формы коррекционного воспитания ребенка с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата в семье. Планирование работы с родителями.*

Все семьи, имеющие детей с двигательными нарушениями, условно разделяют на три группы:

- семьи, которые в течение определенного времени после постановки диагноза могут достигнуть внутрисемейной и социальной (внесемейной) адаптации;
- семьи, которые, несмотря на усилия и помощь, не достигают стабилизации поведения; в этих семьях не формируются правильные представления о положении ребенка, возможностях его лечения и развития;
- промежуточная категория семей, т.е. семьи с отклонениями во внутрисемейной и внесемейной адаптации.



Рождение ребенка с отклонениями в развитии – большое потрясение для каждой семьи. Традиционно выделяют несколько стадий приспособления к этой ситуации.

Первая стадия – стадия шока, агрессии и отрицания. Члены семьи ищут «виновного» в происшедшем, обвиняя друг друга или врачей. Иногда агрессия обращается и на новорожденного, мать испытывает к нему негативные чувства, видя, что он не такой, как другие дети. В семье растет напряженность, ухудшается социально-психологический климат. Встречается реакция отрицания: родители не верят, что ребенок родился с отклонениями в развитии.

Вторую стадию некоторые авторы называют «фазой скорби» – скорби по желанному здоровому ребенку, которого нет. Отношение к аномальному ребенку зачастую лишено непосредственности: родители начинают понимать, что они ответственны за него, но чувствуют себя беспомощными в вопросах воспитания и ухода за ребенком, ищут совета у специалистов.

Третья стадия – стадия адаптации. Родители «принимают» сложившуюся ситуацию, начинают строить жизнь с учетом того, что в семье есть аномальный ребенок. Показателями адаптации являются такие признаки, как уменьшение чувства печали, усиление интереса к окружающему миру, появление готовности активно решать проблемы с ориентацией на будущее. Спонтанная адаптация может пойти разными путями: от нахождения высшего смысла в происшедшем до стремления получить максимальные материальные выгоды в виде льгот, пособий и пр. Но говорить об адаптации можно лишь с большой долей условности: подавляющее большинство родителей живет в условиях постоянного психологического стресса большей или меньшей степени выраженности, поскольку по мере взросления ребенка появляются новые проблемы, которые необходимо решать. Но даже эта условная адаптация происходит не всегда.

Приоритетность тех или иных направлений в работе определяется после исследования семьи, бесед с родителями и ребенком, психодиагностических исследований. Соответственно и сама работа может строиться в моделях психологического консультирования, коррекции и психотерапии. Конкретные формы работы зависят от задач, стоящих перед педагогом, и его профессиональной подготовки. Это могут быть родительские клубы, и систематические занятия, и индивидуальная работа с матерью или отцом. Поведенческий тренинг, групповые дискуссии, игры, инсценировки, родительские сочинения – все это и многое другое может быть использовано для работы с семьей.

Родителям ребенка с ДЦП специалистами рекомендуется поддерживать его активность и самостоятельность. Родитель обязан помочь ребенку, но именно помочь, а не сделать за него. Очень сложно – смотреть на его неудачные попытки, его усталость, порой отчаяние.

Безусловное принятие ребенка и его дефекта родителями. Специалистами разработаны рекомендации для родителей, имеющих детей с ДЦП:

- использовать вертикализатор не больше 3-х часов;
- давать возможность ребенку самостоятельно передвигаться (в коляске, с опорами);
- развивать хватательные действия, умение удерживать предмет в одной, в двух руках и т.д.;
- отталкиваться от того, что у ребенка получается;
- развивать навыки самообслуживания: прием пищи, умывание, одевание и т.д.;
- развивать ориентирование в собственном теле (руки, ноги, лицо, живот и т.д.);
- развивать ориентирование во времени (время года, месяц, число, день недели, части суток);
- обсуждать с ребенком, как прошел день, что понравилось, на что обратили внимание.

Недавние исследования показали, что осознание дефекта у детей с ДЦП проявляется к 7-8 годам и связано с их переживаниями по поводу недоброжелательного отношения к ним со стороны окружающих и нехваткой общения. В это время особенно важной является психологическая поддержка ребенка со стороны семьи.

В отдельную группу специалистами выделены рекомендации родителям детей с ДЦП по организации подготовки домашнего задания. Особо важно твердо установить время начала занятий. Благодаря этому вырабатывается привычка, к назначенному часу появляется психологическая готовность и предрасположение умственной работе, превалируя над интересом к игре, прогулке. Важно найти правильное положение тела, чтобы тремор был минимальным.

Необходимо постоянное место для занятий, где все необходимые предметы находятся под рукой. Так вырабатывается привычка к внутренней мобилизации с момента начала занятий и до тех пор, пока не выработалось умение управлять своим поведением, рабочее место должно быть только местом для занятий. Начинать работу немедленно, лучше с предмета, который труднее дается ребенку. У человека, который систематически начинает работу без промедления, период «втягивания» в работу короткий, дело идет быстрее и эффективнее, а учеба становится источником не только напряженного труда, но и источником удовлетворения. Нельзя заставлять ребенка многократно переписывать домашнее задание, использовать черновик только для вычисления и рисунков. Необходимо также наличие перерывов в работе. Важно единство школьного и домашнего учебного режима, профилактика перегрузок. Работа должна идти в хорошем темпе – от 1 часа в начальной школе, до 4–5 часов у старшеклассников.

Приучение ребенка к правильному режиму должно сочетаться с самодисциплиной родителей, уважением к ребенку, доброжелательностью, разумной требовательностью. Биологические факторы, связанные с физическими недостатками при детском церебральном параличе оказывают непосредственное влияние на развитие личности ребенка. Осознание детьми с церебральным параличом своей физической неполноценности негативно влияют на личностное развитие. Следствием этого является то, что у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата чаще, чем у их здоровых сверстников обнаруживается неадекватная самооценка и повышенный уровень личностной тревожности.

Таким образом, задача родителей состоит в том, чтобы создать условия для адекватного развития и формирования личности ребенка с ДЦП. Особенности развития личности ребенка с ДЦП во многом зависят не только от специфики заболевания, но, в первую очередь, от отношения к ребенку родителей и близких.

## **Модуль 5 ОСНОВЫ ЛОГОПЕДИИ**

### **Тема 1 ЛОГОПЕДИЯ КАК НАУКА**

*Предмет, объект, цель и задачи логопедии. Структура логопедии. Внутрисистемные и межсистемные связи логопедии. Понятийно-категориальный аппарат логопедии. Принципы анализа речевых нарушений. Принципы и методы логопедического воздействия. Анатомо-физиологические и психолингвистические основы логопедии. Теоретическое и практическое значение логопедии. Актуальные проблемы современной логопедии.*

*Определение, предмет и объект логопедии. Задачи логопедии как науки. Связь логопедии с другими науками*

1. Логопедия – это наука о нарушениях речи, о методах предупреждения нарушения речи, выявления их, устранения средствами спец. обучения и воспитания. Логопедия изучает причины, механизмы, симптомы, структуру нарушений речи, систему коррекционной работы. Предмет логопедии - нарушение речи и процесс воспитания людей с ТНР. Объект изучения - человек. Структура логопедии - дошкольная, школьная, логопедия подростков и взрослых. Цель науки – разработка научно обоснованной системы обучения, воспитания и перевоспитания людей с нарушениями речи, а также профилактика нарушений речи. В основе успехов отечественной логопедии лежат современные исследования отечественных и зарубежных авторов, свидетельствующие о больших компенсаторных возможностях развивающегося детского мозга. И. П. Павлов, подчеркивая чрезвычайную пластичность центральной нервной системы и ее неограниченные компенсаторные возможности, писал: «Ничто не остается неподвижным, неподатливым, а всегда может быть достигнуто, изменяться к лучшему, лишь бы были осуществлены соответствующие условия».

*Задачи науки:* Изучение онтогенеза речевой деятельности при различных нарушениях. Определение симптомов и степеней речевых нарушений. Изучение влияния речевых расстройств на формирование личности человека. Изучение особенностей формирования речи и речевых нарушений. Изучение особенностей формирования речи у людей с другими отклонениями в развитии. Изучений этиологий речевых нарушений. Разработка методов педагогической диагностики речевых расстройств. Совершенствование методов профилактики речевых расстройств. Разработка вопросов организации логопедической помощи.

*Связь логопедии с другими науками*

Логопедия тесно связана со многими науками. Для того чтобы успешно заниматься коррекцией и профилактикой различных речевых нарушений, всесторонне воздействовать на личность, необходимо знать симптоматику речевых нарушений, их этиологию, механизмы, соотношение речевых и неречевых симптомов в структуре нарушений речевой деятельности. Различают внутрисистемные и межсистемные, связи: К внутрисистемным относятся связи с педагогикой, различными отраслями специальной педагогики: судропедагогикой, тифлопедагогикой, олигофренопедагогикой; методиками обучения родному языку, математике; с логопедической ритмикой, общей и специальной психологией.

К межсистемным связям относятся связи с медико-биологическими и лингвистическими науками. Логопедия использует знания общей анатомии и физиологии, нейрофизиологии о механизмах речи, мозговой организации речевого процесса, о строении и функционировании анализаторов, принимающих участие в речевой деятельности. Логопедия тесно связана с оториноларингологией, невропатологией, психопатологией, клиникой олигофрений, педиатрией.

Так, данные патологии органов слуха и речи (например, при нарушениях голоса) дают возможность не только определить этиологию нарушений, но и позволяют правильно сочетать логопедическую работу с медицинским воздействием (медикаментозным и физиотерапевтическим лечением, оперативным вмешательством и др.). Многие виды речевых нарушений связаны с органическим поражением центральной нервной системы, и их диагностика возможна только совместными усилиями логопеда и врача-невропатолога или психоневролога.

Эти данные имеют важное значение для правильного педагогического анализа речевого нарушения и организации логопедической работы выбора профиля специального учреждения. Логопедия тесно связана с лингвистическими науками и психолинг-

вистикой. Речь предполагает использование языковых единиц различного уровня и правил их функционирования. Они могут по-разному нарушаться при различных расстройствах речи. Знание законов и последовательности усвоения ребенком норм языка способствует уточнению логопедического заключения, является необходимым для разработки системы логопедического воздействия.

Логопедия опирается на следующие основные принципы: системность, комплексность, принцип развития, рассмотрение нарушений речи во взаимосвязи с другими сторонами психического развития ребенка, деятельностный подход, онтогенетический принцип, принцип учета этиологии и механизмов (этиопатогенетический принцип), принцип учета симптоматики нарушения и структуры речевого дефекта, принцип обходного пути, общедидактические и другие принципы.

Рассмотрим некоторые из них **принцип системности** опирается на представление о речи как о сложной функциональной системе, структурные компоненты которой находятся в тесном взаимодействии. В связи с этим изучение речи, процесса ее развития и коррекции нарушений предполагает воздействие на все компоненты, на все стороны речевой функциональной системы. Для логопедического заключения, для дифференциальной диагностики сходных форм речевых нарушений необходим корреляционный анализ речевых и неречевых симптомов, данных медицинского, психологического, логопедического обследования, соотнесение уровней развития познавательной деятельности и речи, состояния речи и особенностей сенсомоторного развития ребенка. Речевые нарушения во многих случаях включаются в синдром нервных и нервно-психических заболеваний (например, дизартрия, алалия, заикание и др.). Устранение речевых нарушений в этих случаях должно носить комплексный, медико-психолого-педагогический характер. Таким образом, при изучении и устранении речевых расстройств важное значение имеет **принцип комплексности**. В процессе изучения нарушений речи и их коррекции важно учитывать общие и специфические закономерности развития аномальных детей. **Принцип развития** предполагает выделение в процессе логопедической работы тех задач, трудностей, этапов, которые находятся в зоне ближайшего развития ребенка. Разработка методики коррекционно-логопедического воздействия ведется с учетом последовательности появления форм и функций речи, а также видов деятельности ребенка в онтогенезе (**онтогенетический принцип**). Возникновение речевых нарушений во многих случаях обусловлено сложным взаимодействием биологических и социальных факторов. Для успешной логопедической коррекции речевых нарушений большое значение имеет установление в каждом отдельном случае этиологии, механизмов, симптоматики нарушения, выделение ведущих расстройств, соотношение речевой и неречевой симптоматики в структуре дефекта. В процессе компенсации нарушенных речевых и неречевых функций, перестройки деятельности функциональных систем используется **принцип обходного пути**, т. е. формирования новой функциональной системы в обход пострадавшего звена. Важное место при изучении и коррекции речевых нарушений занимают **дидактические принципы**: наглядность, доступность, сознательность, индивидуальный подход и др. Методы логопедии как науки можно условно разделить на несколько групп. Первая группа – организационные методы: сравнительный, лонгитюдинальный (изучение в динамике), комплексный. Вторую группу составляют эмпирические методы: наблюдение, экспериментальные (лабораторный, естественный, формирующий или психолого-педагогический эксперимент), психодиагностические (тесты, стандартизированные и проективные, анкеты, беседы, интервью), праксиметрические примеры анализа деятельности, в том числе и речевой деятельности, биографические (сбор и анализ анамнестических данных). К третьей группе относятся количественный (математико-статистический) и качественный анализ полученных данных, используется машинная

обработка данных с применением ЭВМ. Четвертая группа – интерпретационные методы, способы теоретического исследования связей между изучаемыми явлениями (связь между частями и целым, между отдельными параметрами и явлением в целом, между функциями и личностью и др.). Широко используются технические средства, обеспечивающие объективность исследования: интонографы, спектографы, назометры, видеоречь, фонографы, спирометры и другая аппаратура, а также рентгенокинофотография, глоттография, кинематография, электромиография, позволяющие изучать в динамике целостную речевую деятельность и ее отдельные компоненты.

## *Тема 2* **ПРИЧИНЫ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ**

*Основные причины речевых нарушений. Критические периоды в развитии речевой функции. Роль экзогенно-органических факторов в возникновении речевых расстройств. Наследственные факторы в этиологии речевых нарушений. Значение социальных факторов в возникновении нарушений речи. Полиэтиология речевых нарушений.*

Причины речевых расстройств многочисленны и разнообразны, и различаются в зависимости от триггера заболевания. Среди органических причин, к которым относятся все связанные с повреждением органов речи, можно выделить:

- наследственные причины: когда нарушения речи наследуются от родителей.
- врожденные причины: когда речевые расстройства обусловлены приемом лекарств или осложнениями во время беременности.
- перинатальные причины: причиной нарушений речи являются осложнения во время родов.
- постнатальные причины: речевые расстройства появляются после рождения, например, в результате преждевременных родов.

Кроме органических, также бывают функциональные причины, т.е. патологии работы задействованных в речи органов. Эндокринные причины в основном связаны с психомоторным развитием ребенка. Причины, связанные с окружающей средой, также могут иметь место и влиять на речь – на лингвистические характеристики человека влияет его окружение. И, наконец, психосоматические причины также играют важную роль в развитии речевых расстройств, поскольку наши мысли имеют над нами власть и могут спровоцировать аномальную устную речь. И наоборот, трудности и нарушения речи могут негативно влиять на мышление. Все это затрудняет корректное говорение и понимание речи.

### *Симптомы нарушений речи*

В зависимости от вида речевого расстройства и пораженной области существуют различные симптомы, свидетельствующие о возможном нарушении речи. Говоря о классификации общих симптомов нарушений речи, можно выделить следующие типы симптомов:

- симптомы расстройства экспрессивной речи: при этом расстройстве очень ограничен словарный запас, человек испытывает трудности с запоминанием и произношением длинных фраз.
- симптомы экспрессивно-рецептивного расстройства речи: помимо симптомов, которые наблюдаются в предыдущем случае, также присутствуют проблемы, связанные с восприятием, пониманием речи, слов или фраз.

– симптомы фонологического расстройства: характеризуются неспособностью использовать при разговоре отдельные звуки, присутствуют ошибки при произношении, воспроизведении и/или использовании звуков.

Кроме того, пожалуй, одним из самых заметных расстройств является заикание – нарушение плавности, ритма и организации речи.

Несмотря на то, что речь – это сложный процесс, и существует множество различных патологий речи, можно выделить определенные признаки, в целом указывающие на возможное развитие речевого расстройства. Говоря о речевых расстройствах у детей, можно отметить следующие признаки:

– Расстройство экспрессивной речи: о данной проблеме может свидетельствовать скудный словарный запас ребенка по сравнению с детьми его возраста, недоразвитость речи. Ребенку сложно запомнить новые слова, он путает временные формы глаголов, использует в разговоре обобщающие слова (вещи, это и т.д.) вместо конкретных названий, мало говорит, произносит бессмысленные фразы, хотя способен при этом правильно произносить слова, использует определенные структуры предложений или постоянно при разговоре повторяет одни и те же фразы.

– Расстройство рецептивной речи: при этом нарушении речи ребенок часто не испытывает интерес к разговору в его присутствии, ему трудно выполнять указания или понимать то, что ему говорят, спрашивают, а также понимать написанное.

### **Тема 3**

## **КЛАССИФИКАЦИЯ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ**

*Клинико-педагогический и психолого-педагогический подходы к классификации речевых нарушений. Виды речевых нарушений, выделяемых в клинико-педагогической классификации. Нарушения речи, выделяемые в психолого-педагогической классификации.*

В настоящее время в логопедии существуют 2 классификации – клинико-педагогическая и психолого-педагогическая (по Левиной Р.Е.). При различии в типологии и группировке видов речевых нарушений, одни и те же явления рассматриваются с разных точек зрения. Между ними нет противоречий, они дополняют друг друга и отражают определенный подход к речевым нарушениям и выбор средств коррекции.

Клинико-педагогическая классификация нацелена на предельную детализацию видов и форм нарушений речи и основывается на подходе от общего к частному. В ней учитываются межсистемные взаимодействия нарушений речи с обуславливающим их материальным субстратом. Она основывается на совокупности психолого-лингвистических, клинических и этиопатогенетических критериях (хотя в данной классификации ведущая роль отводится психолого-лингвистическим критериям). Все виды нарушений речи делятся на 2 основные группы: нарушения устной и письменной речи.

1. Нарушения устной речи определяются двумя формами, в которых выделяется 9 видов речевых нарушений:

1) Нарушения фонационного (внешнего) оформления речи:

- афония, дисфония – отсутствие или расстройство голоса вследствие патологических изменений голосового аппарата;
- брадилалия (или брадифразия) – патологически замедленный темп речи;
- тахилалия (или тахифразия) – патологически ускоренный темп речи;
- аикание (логоневроз) – нарушение темпо-ритмической стороны речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата;

- дислалия (косноязычие) – нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата;
- ринолалия (гнусавость, палатолалия) – нарушения тембра голоса и звукопроизношения, обусловленные анатомо-физиологическими дефектами речевого аппарата;
- дизартрия – нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточной иннервацией речевого аппарата.

2) Нарушения структурно-семантического (внутреннего) оформления речи:

- алалия – отсутствие речи или системное недоразвитие речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга во внутриутробном или в раннем периоде развития ребенка (до 3 лет)
- афазия
- дисграфия (аграфия) – частичное (полное) нарушение письма
- дислексия (алексия) – частичное (полное) нарушение чтения.

Об аграфии и алексии говорят в случае несформированности (в ходе обучения) процессов письма и чтения. Аграфия и алексия выявляются так же в случаях распада сформированных навыков вследствие поражений коры головного мозга. Причем координация движений и сила руки остаются сохранными. Может быть сохранным списывание.

Психолого-педагогическая классификация группирует нарушения от частного к общему и строится на основе лингвистических и психологических критериев (в которых учитываются структурные компоненты речевой системы – звукопроизношение, грамматический строй, словарный запас), функциональные аспекты речи, соотношение видов речевой деятельности (устной или письменной). Здесь выделяются общие проявления дефекта при разных формах патологического развития речи у детей (уровни сформированности компонентов речевой системы). Нарушения речи в данной классификации делятся на 2 группы:

1) Нарушение средств общения:

- ФФНР (фонетико-фонематическое недоразвитие речи) – нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем. При частичной компенсации ФФНР переходит в ФНР (фонетическое недоразвитие речи).
- ОНР (общее недоразвитие речи) у детей с сохранным интеллектом и слухом, СНР (системное недоразвитие речи) у детей с умственной отсталостью – различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне. Выделяются три уровня ОНР (в зависимости от степени сформированности речевых средств). При компенсации фонетико-фонематической стороны речи и проявлениях недоразвития лексико-грамматического строя речи – ОНР и СНР переходит в ЛГНР (лексико-грамматическое недоразвитие речи).

2) Нарушение в применении средств общения:

- заикание – нарушение коммуникативной функции речи при правильно сформированных средствах общения. Возможен комбинированный дефект, при котором заикание сочетается с ОНР.
- проявление речевого негативизма, мутизм и др.

Нарушения письма и чтения в данной классификации не выделяются в качестве самостоятельных нарушений речи, а рассматриваются в составе ФФНР и ОНР как их системные, отсроченные последствия, обусловленные несформированностью фонематических и морфологических обобщений, составляющих один из ведущих признаков.

## **Тема 4** **ДИСЛАЛИЯ**

*Дислалия: причины, механизмы и симптоматика основных форм нарушения. Выявление нарушений звукопроизношения у детей. Методика логопедического воздействия при дислалии. Цель, основные задачи, принципы и этапы логопедического воздействия. Недостатки произношения отдельных звуков и приемы их устранения. Факторы, определяющие эффективность логопедической работы по устранению нарушений звукопроизношения.*

Дислалия – расстройство речи, выраженное в искажении, замещении, отсутствии, замене звуков устной речи при сохранении словарного запаса, понимания грамматического строя, иннервации артикуляционного аппарата, нормального слуха (отклонение не связано с повреждениями головного мозга или потерей слуха). Термин произошел от греческого «lalia» - речь и приставки «дис», характеризующей отклонение от нормы.

Коррекция заболевания проводится в три этапа – подготовительный, формирование первичных навыков в произношении, автоматизации звукопроизношения в устной речи.

### *Распространенность проблемы*

Болезнь является частым явлением, наиболее распространенным в практике логопеда. По разным оценкам среднее количество детей, имеющих такие проблемы в дошкольном возрасте, составляет 25-30%, в младших классах – 17-20%, и в старшем возрасте – 1%. Занятия с логопедом требуется и взрослому населению, перенесшему инсульты, ЧМТ, рассеянный склероз.

### *Классификация дислалии*

Две основные группы – механическая (органическая) и функциональная дислалия, первая связана с дефектами анатомического строения органов речи, вторая с социальными факторами или нейродинамическими нарушениями в коре головного мозга (они обратимы).

### *Функциональная дислалия*

Функциональная дислалия делится на три типа:

- моторную – в центральных отделах речедвигательного анализатора;
- сенсорную – в центральных отделах речеслухового анализатора;
- сенсомоторную – при одновременном наличии и того, и другого варианта.

При моторном типе возникает фонетический дефект (не воспроизводятся артикуляторные признаки звуков), то есть губы и язык движутся неточно, поэтому звуки получаются лишь приблизительными, происходят нарушения артикуляции. При сенсорном типе возникает фонематический эффект (не различаются акустические признаки звуков) - человеку сложно на слух отличить акустически схожие фонемы (твердые/мягкие, шипящие/свистящие и т.д.), поэтому он заменяет и смешивает звуки, что мешает овладению письменной речью, и приводит в будущем к дисграфиям.

В соответствии с вышеперечисленными вариантами возникает 3 группы:

- акустико-фонематическая дислалия;
- артикуляторно-фонематическая;
- артикуляторно-фонетическая.

Последние две группы объединяются под названием артикуляторная дислалия, а первые две под термином фонематическая дислалия.

В любой из этих категорий возможны разные степени сложности заболевания – сложная дислалия (неправильное произношение более 4 звуков) и простая.



В каждой из перечисленных категорий можно выделить виды дислалии еще по одному признаку – какие звуки и из каких артикуляционных групп страдают. Если все путаемые и непроезносимые звуки находятся в одной группе (например, только шипящие или только свистящие), имеет место мономорфная дислалия, а если из разных – полиморфная.

Фонетическая дислалия делится на несколько узких подтипов в зависимости от фонетических дефектов произношения звуков разных групп:

- **ротацизм** – неправильное произношение согласных [р] и [р'];
- **сигматизм** – проблемы с шипящими [ж], [ш], [щ], [ч] и свистящими [с], [с'], [з], [з'];
- **ламбдацизм** – неправильное произношение [л] и [л'];
- **гаммацизм** – трудности в использовании [г] и [г'];
- **хитизм** – недостатки в согласных [х] и [х'];
- **каппацизм** – речевые проблемы со звуками [к] и [к'];
- **йотацизм** – неправильное произношение [й];
- **дефекты оглушения и озвончения** – когда ребенок или взрослый заменяет парные глухие звонкой и наоборот;
- **дефекты твердости и смягчения** – парные твердые звуки меняются на мягкие согласные и наоборот.

Существуют и такие понятия как парагаммацизм, парасигматизм, когда имеется дополнительный фонематический дефект (звук заменяется на другой). Нарушения при дислалии могут быть сложными и комбинированными, например, ламбдацизм комбинируется с ротацизмом, сигматизм с ротацизмом, и они оба еще с дефектами смягчения.

Причины заболевания в данном случае кроются в социальных и биологических факторах:

- дети подражают речи взрослых (торопливой, диалектной);
- взрослые разговаривают с детьми, используя сюсюканье и детский лепет, что препятствует развитию нормальной речи;
- билингвизм в семье;
- педагогическая запущенность, представленность ребенка самому себе;
- общая физическая ослабленность ребенка;
- несформированность речевых укладов;
- запаздывание речевого развития.

#### *Механическая дислалия*

Причиной этой формы заболевания являются органические дефекты самого речевого аппарата – губ, языка, зубов, челюстей. Механическая дислалия возникает из-за врожденных причин или в результате заболеваний и травм.

Наиболее распространенные дефекты периферического артикуляционного аппарата (языка и губ), вызывающие речевые проблемы:

- короткая уздечка языка – проблемы с верхнеязычными звуками;
- короткая уздечка верхней губы;
- массивный язык (макроглоссия) – наблюдается у детей с общим недоразвитием;
- маленький и узкий язык (микроглоссия) – наблюдается у детей с общим недоразвитием;
- толстые губы – проблемы с губными и губно-зубными звуками.

Причины дислалии в косной части речевого аппарата: высокое узкое или низкое плоское верхнее небо, аномалии зубного ряда (редкие мелкие зубы, диастемы), неправильный прикус (открытый, глубокий, перекрестный и т.д.). Механическая дислалия не ставится при расщелине верхней губы и мягкого/твердого неба, дефекты речи в данном случае относятся к риноплазии.

## Тема 5 РИНОЛАЛИЯ

*Общая характеристика ринолалии. Причины, механизмы, основные формы нарушения. Характеристика врожденной открытой ринолалии. Влияние врожденных расщелин на физическое, психическое и речевое развитие ребенка. Система коррекционно-воспитательного воздействия в дооперационный и послеоперационный периоды. Предупреждение возникновения врожденных расщелин неба, вторичных речевых и неречевых расстройств. Закрытая и смешанная ринолалия, их характеристика, основные направления коррекционной работы.*

Ринолалия – расстройства артикуляции и голосообразования, обусловленные дефектами строения и функционирования речевого аппарата. Ринолалия характеризуется грубыми искажениями звукопроизношения, назализацией согласных и гласных звуков, вторичным нарушением фонематических процессов и письменной речи, недоразвитием лексико-грамматической стороны речи. Диагностическое обследование при ринолалии включает консультацию отоларинголога, челюстно-лицевого хирурга, логопеда для выявления анатомических и функциональных дефектов артикуляционного аппарата и степени нарушения всех сторон речи. С целью преодоления ринолалии может проводиться хирургическое, физиотерапевтическое, ортодонтическое лечение; психотерапия, логопедическая работа

### *Причины ринолалии*

По времени возникновения открытая органическая ринолалия может быть врожденной или приобретенной. Врожденная открытая ринолалия встречается у детей с расщелинами мягкого и твердого неба («волчьей пастью»), расщеплением альвеолярного отростка верхней челюсти и верхней губы («заячьей губой»), укорочением мягкого неба, раздвоением или отсутствием маленького язычка, скрытыми (субмукозными) расщелинами твердого неба. Причинами врожденных расщелин лица может служить заражение беременной на ранних сроках гестации токсоплазмозом, гриппом, краснухой, паротитом и др. инфекциями; контакт с ядохимикатами и другими вредными веществами, курение, употребление наркотиков и алкоголя во время беременности, стрессы, эндокринные нарушения у будущей мамы. Критическим периодом для формирования расщелин лица служит 7-8 неделя эмбриогенеза.

Приобретенная открытая органическая ринолалия возникает в результате рубцовых деформаций, травматической перфорации неба, параличей и парезов мягкого неба, обусловленных ранением или опухолевой компрессией языкоглоточного или блуждающего нервов.

Случаи открытой функциональной ринолалии встречаются после удаления аденоидов или при постдифтерийных парезах мягкого неба. При этом наблюдается недостаточный подъем мягкого неба и неполное небно-глоточное смыкание при фонации.

Причинами закрытой органической ринолалии выступают различного рода анатомические изменения в носовой полости или носоглотке. Передняя закрытая ринолалия может быть связана с наличием искривления носовой перегородки, полипов носа, гипертрофии слизистой, опухолей полости носа. Задняя закрытая ринолалия вызывается аденоидами, полипами, фибромами носоглотки, ростом непарной глоточной миндалины и т. д.

Закрытая функциональная ринолалия возникает при гипертонусе мягкого неба, препятствующем выходу воздушной струи через нос. Данное состояние может развиваться вследствие аденоидэктомии, неврологических нарушений, а также на фоне копирования гнусавой речи окружающих.

### *Классификация*

Механизм развития ринопалии связан с нарушением взаимодействия носовой полости и ротоглотки. В зависимости от особенностей этого нарушения принято выделять открытую и закрытую форму ринопалии. С учетом возможных причин (анатомических дефектов или нарушения функции речевого аппарата) каждая из форм может быть органической и функциональной.

Открытая ринопалия характеризуется наличием постоянного открытого сообщения между носовой и ротовой полостью, что обуславливает свободное прохождение воздушной струи одновременно через нос и рот в процессе речи и возникновение носового резонанса при фонации.

Закрытая ринопалия связана с наличием препятствия, преграждающего выход воздушной струи через нос. В зависимости от уровня расположения анатомического препятствия (полость носа или носоглотка) выделяют соответственно закрытую переднюю и закрытую заднюю ринопалию.

При сочетании непроходимости носа и недостаточности небо-глоточного кольца, говорят о смешанной ринопалии. В этом случае отмечается отсутствие носовых звуков и назальный оттенок голоса.

## **Тема 6 ДИЗАРТРИЯ**

*Общая характеристика дизартрии, причины, механизмы, симптоматика. Классификация дизартрии. Характеристика псевдобульбарной формы дизартрии. Степени нарушения. Клинико-психологическая характеристика детей с дизартрией. Обследование детей с дизартрией. Дифференциальная диагностика дизартрии. Методика логопедического воздействия при дизартрии: этапы, основные направления работы. Дизартрия при детском церебральном параличе. Профилактика дизартрии.*

Дизартрия – нарушение звукопроизношения и просодики вследствие нарушения иннервации мышц речевого аппарата (дыхательного, речевого, артикуляционных отделов). Дизартрия – термин греческий, в переводе означает расстройство членораздельной речи – произношения (dys – нарушение признака или функции, arthroo – расчленяю). Дизартрия относится к числу сложных нарушений: речь неплавная, невнятная. Нарушения произносительной стороны речи при дизартрии проявляются в разной степени и зависят от характера и тяжести поражения нервной системы.

Дизартрия выделяется в рамках клинико-педагогической классификации и относится к категории нарушений фонационного оформления речи.

Авторы. Теоретическими и методическими аспектами дизартрии занимались исследователи: О.В.Правдина, К.А.Семенова, М.Б. Эйдина, Л.И.Белякова Е.Н. Винарская, Р.И.Мартынова, Л.А. Чистович, Е.Ф. Собонович, Э.Я. Сизова, А.Н. Корнев, Г.В.Чиркина, Е.М. Мастюкова, И.И.Панченко.

Выделяют 4 степени дизартрии по Тардье (1968):

1. Легкая (стертая дизартрия) – минимальные дизартрические расстройства (МДР).
2. Средняя – речь понятна всем, но выражено нарушение звуков и просодики.
3. Выраженная – когда речь понятна только матери.
4. Тяжелая – анартрия – отсутствие членораздельной речи.

*Этиология.* Причинами формирования такой речевой патологии как дизартрия служат различные вредности пренатального, натального, постнатального периодов: заболевания матери во время беременности, слабая родовая деятельность матери, нару-

шение раннего психомоторного развития и тяжелые заболевания ребенка, особенно на первом году жизни.

У взрослых дизартрию могут вызвать черепно-мозговые травмы, нарушения мозгового кровообращения, менинго-энцефалиты и другие факторы.

*Классификация.* Существует несколько классификаций дизартрии. В литературе достаточно полно описаны классификации:

Маргулиса М.С. (1926г.) – этиопатогенетическая,  
Панченко И.И., Щербаковой Л.А. (1975) – неврологическая,  
Винарской Е. Н. (1978)- нейролингвистическая.

Тяжесть проявлений дизартрии зависит: от локализации нарушений в центральной или периферической нервной системе; от времени наступления дефекта; от времени заболевания; от тяжести или распространенности нарушений.

Дети с дизартрией по клинико-психологической классификации Е.М. Мастюковой могут быть условно разделены на несколько групп в зависимости от их общего психофизического развития:

- дизартрия у детей с нормальным психофизическим развитием;
- дизартрия у детей с церебральным параличом (ДЦП),
- дизартрия у детей с интеллектуальными нарушениями,
- дизартрия у детей с гидроцефалией,
- дизартрия у детей с задержкой психического развития (ЗПР),
- дизартрия у детей с минимальной мозговой дисфункцией (ММД);
- дизартрия у детей с общим недоразвитием речи (ОНР);
- дизартрия у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием (ФФН);
- дизартрия у детей с последствиями перинатального поражения мозга (ПЭП).

## *Тема 7*

### **НАРУШЕНИЯ ГОЛОСА**

*Основы голосообразования. Развитие голоса у детей. Классификации нарушений голоса. Органические и функциональные нарушения голоса: причины, механизмы и симптоматика. Методика восстановления голоса у детей. Профилактика нарушений голоса.*

Нарушения голоса – это различные расстройства голосовой функции, обусловленные патологическим состоянием органов голосообразования. Нарушения голоса проявляются его недостаточной силой, высотой, искажением тембра, голосовым утомлением, першением, болью, «комком» в горле. При нарушениях голоса пациент должен быть проконсультирован отоларингологом и фониатром с исследованием голосовой функции, а также обследован логопедом. Преодоление нарушений голоса включает медицинские мероприятия (медикаментозное или хирургическое лечение, ФТЛ, психотерапию) и логопедическое воздействие (голосовой режим, дыхательную и артикуляционную гимнастику, фонопедические упражнения и др.).

#### *Органические причины*

Центральные органические нарушения голоса связаны с параличами и парезами голосовых связок, обусловленными поражением ствола или коры головного мозга, проводящих нервных путей. Центральные органические нарушения голоса встречаются у детей с детским церебральным параличом.

Причинами периферических органических нарушений голоса выступают различные воспалительные заболевания или анатомические изменения голосового аппара-

та. В их числе: хронические ларингиты; ожоги и травмы гортани; периферические парезы и параличи (при поражении возвратного нерва); «певческие узелки»; опухоли (папилломатоз) гортани; послеоперационные рубцы и стенозы гортани; состояние после резекции гортани или ларингэктомии.

#### *Функциональные причины*

При функциональных нарушениях голоса деятельность голосового аппарата нарушается при отсутствии органических повреждений. Центральные функциональные нарушения голоса (психогенная афония) является следствием острой психотравмирующей ситуации. Чаще возникает у женщин, склонных к невротическим реакциям.

Периферические функциональные нарушения голоса по типу фонастении могут быть вызваны чрезмерными голосовыми нагрузками, несоблюдением голосового режима при респираторных заболеваниях. Патологическая мутация голоса у подростков может быть обусловлена эндокринными нарушениями, ранним курением, перегрузкой голосового аппарата в этот период.

К гипотонусной дисфонии и афонии чаще всего приводит двусторонний миопатический парез (парез внутренних мышц гортани), вызванный ОРВИ, дифтерией, гриппом, сильным напряжением голоса. Развитие гипертонусной (спастической) дисфонии и афонии, как правило, связано с чрезмерным форсированием голоса.

#### *Классификация*

По степени расстройства фонации выделяют дисфонию (частичное нарушение силы, высоты и тембра голоса) и афонию (отсутствие голоса). При дисфонии голос становится глухим, хриплым, сиплым, немодулированным, срывающимся, быстроиссякающим, иногда – назализованным. Афония характеризуется полным отсутствием звука голоса и возможностью говорить лишь шепотом. По причинам и механизмам фонационных расстройств различают:

1. Функциональные нарушения голоса:
  - центральные (психогенная афония или истерический мутизм);
  - периферические (фонастения, гипотонусная и гипертонусная дисфония или афония, патологическая мутация).
2. Органические нарушения голоса:
  - центральные (дисфония и афония при дизартрии и анартрии);
  - периферические (дисфония и афония при заболеваниях гортани; ринофония).

## **Тема 8**

### **НАРУШЕНИЯ ТЕМПА РЕЧИ. ЗАИКАНИЕ**

*Темп речи. Замедленный темп речи: причины, механизм, симптоматика. Ускоренный темп речи: причины, механизм, симптоматика различных форм. Система лечебно-педагогического воздействия при нарушениях темпа речи. Заикание: распространенность, причины и механизм нарушения. Основная симптоматика клинических форм заикания. Обследование лиц с заиканием. Современный комплексный подход к преодолению заикания. Лечебно-оздоровительная и коррекционно-педагогическая работа. Особенности логопедической работы с заикающимися дошкольниками, школьниками. Логоритмика и игровая деятельность при устранении заикания. Профилактика заикания.*

Заикание – нарушение темпо-ритмической организации речи, обусловленной судорожным состоянием мышц речевого аппарата, (нарушены темп, ритм, выразительность, логическое ударение в слове и во фразе, паузация). В данном случае просодическая сторона влияет на коммуникативную и выразительную функцию речи.

### *Классификация Буянова и Драпкина:*

1. Заикание невротическое (Функциональное заикание). 25% Появляется после того как речь уже сформирована, чаще всего в возрасте 3-5 лет (период формирования самостоятельной контекстной речи, т.е. речи без наглядной опоры, самый сложный вид речи). Дети данной группы эмоционально ранимы, часто переживают по любому поводу, могут испытывать ночные страхи. Заикание появляется в результате сильного эмоционального переживания, развивается постепенно, со временем появляется психическая симптоматика.

2. Заикание неврозоподобное (органическое 65%). Связано с органическим поражением структур головного мозга, отвечающих за темпо ритмическую функцию речи. Данная форма возникает с момента начала формирования речи. В анамнезе у этих детей родовые травмы, болезни в первые годы жизни, патология родов. Данная форма заикания, ее течение относительно постоянно в течение дня, недели, года. Неврозоподобное заикание усиливается в случае физических нагрузок или психических.

3. Неврозоподобная форма заикания с невротическими наслоениями (смешанная) включает симптоматику невротического и неврозоподобного заикания. Оно может усиливаться и появляться чаще всего в период критических отрезков формирования речи (с 1-2 лет, с 3-4, с 6-7 лет).

### *Диагностика*

Обследование детей с заиканием проводится логопедом, педиатром, детским неврологом, детским психологом, детским психиатром. Для всех специалистов важную роль играет изучение анамнеза, наследственной отягощенности, сведений о раннем психоречевом и моторном развитии детей, выяснение обстоятельств и времени возникновения заикания. Для выявления органических поражений ЦНС неврологом назначается ЭЭГ, реоэнцефалография, ЭхоЭГ, МРТ головного мозга.

В процессе диагностического обследования речи у детей с заиканием определяется локализация, форма, частота речевых судорог; оцениваются особенности темпа речи, дыхания, голоса; выявляются сопутствующие двигательные и речевые нарушения, логофобия; выясняется отношение ребенка к своему дефекту. У заикающихся в обязательном порядке проводится обследование звукопроизношения, фонематического слуха, лексико-грамматической стороны речи.

Логопедическое заключение должно отражать форму и степень заикания у детей; характер судорог; сопутствующие нарушения речи. Дифференциальную диагностику заикания у детей необходимо проводить с тахилалией, спотыканием, дизартрией.

### *Коррекция заикания у детей*

В логопедии принят комплексный подход к коррекции заикания у детей, предполагающий проведение лечебно-оздоровительной и психолого-педагогической работы. Основная цель лечебно-педагогического комплекса заключается в устранении или ослаблении речевых судорог и сопутствующих расстройств; укреплении ЦНС, воздействии на личность и поведение заикающегося.

Лечебно-оздоровительное направление работы включает проведение общеукрепляющих процедур (водолечения, физиотерапии, массажа, ЛФК), рациональной и суггестивной психотерапии. Собственно логопедическая работа при заикании у детей организуется поэтапно.

1. **Подготовительный этап.** На предварительном этапе создается щадящий режим, доброжелательная атмосфера, ограничивается речевая активность, демонстрируются образцы правильной речи.

2. **Тренировочный этап.** Проводится работа по овладению детьми различными формами речи: сопряжено-отраженной, шепотной, ритмической, вопросно-ответной и др. На занятиях полезно использовать различные формы ручного труда (лепку, конструи-

рование, рисование, игры). В конце этого этапа занятия переносятся из кабинета логопеда в группу, класс, общественные места, где дети закрепляют навыки свободной речи.

3. **Заключительный этап.** На финальном этапе проводится автоматизация навыков правильной речи и поведения в различных речевых ситуациях и видах деятельности.

Важное внимание в процессе работы уделяется развитию основных компонентов речи (фонетики, лексики, грамматики), голосоподачи, просодии. В коррекции заикания у детей большую роль играют логоритмические занятия, логопедический массаж, дыхательная и артикуляционная гимнастика. Логопедические занятия по коррекции заикания у детей проводятся в индивидуальном и групповом формате.

## **Тема 9 АЛАЛИЯ**

*Алалия: причины, механизмы и формы нарушения. Моторная алалия: причины, механизм и симптоматика нарушения. Система коррекционно-педагогического воздействия при моторной алалии. Сенсорная алалия: причины, механизм и симптоматика нарушения. Система коррекционно-педагогического воздействия при сенсорной алалии. Обследование детей с алалией. Профилактика алалии.*

Алалия – это грубое недоразвитие или полное отсутствие речи, вызванное органическими поражениями корковых речевых центров головного мозга, произошедшими внутриутробно или в первые 3 года жизни ребенка. При алалии отмечается позднее появление речевых реакций, бедность словарного запаса, аграмматизмы, нарушение слоговой структуры, звукопроизношения и фонематических процессов. Ребенок с алалией нуждается в неврологическом и логопедическом обследовании. Психолого-медико-педагогическое воздействие при алалии включает медикаментозную терапию, развитие психических функций, лексико-грамматических и фонетико-фонематических процессов, связной речи.

### *Причины алалии*

В основе алалии лежит органическое поражение речевых центров коры головного мозга, произошедшее во внутриутробном периоде или после рождения до формирования у ребенка связной речи. Приводящие к алалии факторы многообразны и могут воздействовать в различные периоды раннего онтогенеза:

**Аntenатальный период.** К повреждению речевых зон могут приводить гипоксия плода, внутриутробное инфицирование (TORCH-синдром), угроза самопроизвольного прерывания беременности, токсикозы, падения беременной с травматизацией плода, хронические соматические заболевания будущей мамы (артериальная гипотония или гипертензия, сердечная или легочная недостаточность).

**Интранатальный период.** Закономерным итогом отягощенного течения беременности служат осложнения родов и перинатальная патология. Алалия может являться следствием асфиксии новорожденных, недоношенности, внутричерепной родовой травмы при преждевременных, скоротечных или затяжных родах, применении инструментальных акушерских пособий.

**Постнатальный период.** Некоторые исследователи указывают на наследственную, семейную предрасположенность к алалии. Частые и продолжительные заболевания детей в первые годы жизни (ОРВИ, пневмонии, эндокринопатии, рахит и пр.), операции под общим наркозом, неблагоприятные социальные условия (педагогическая за-

пущенность, дефицит речевых контактов, синдром госпитализма) усугубляют действие ведущих причин алалии.

Как правило, в анамнезе детей с алалией прослеживается участие не одного, а целого комплекса факторов, приводящих к минимальной мозговой дисфункции – ММД.

#### *Патогенез*

Органические повреждения головного мозга вызывают замедление созревания нервных клеток, которые остаются на стадии молодых незрелых нейробластов. Это сопровождается снижением возбудимости нейронов, инертностью основных нервных процессов, функциональной истощаемостью клеток мозга. Поражения коры головного мозга при алалии носят нерезко выраженный, но множественный и билатеральный характер, что ограничивает самостоятельные компенсаторные возможности речевого развития.

#### *Классификация*

За долгие годы изучения проблемы было предложено множество классификаций алалии в зависимости от механизмов, проявлений и степени выраженности недоразвития речи. В настоящее время в логопедии пользуется классификация алалии по В.А. Ковшикову, согласно которой выделяют:

Экспрессивную (моторную) алалию. В основе ее возникновения алалии лежит раннее органическое поражение коркового отдела речедвигательного анализатора. В этом случае у ребенка не развивается собственная речь, однако понимание чужой речи остается сохранным. В зависимости от поврежденной зоны различают афферентную моторную и эфферентную моторную алалию. При афферентной моторной алалии имеет место поражение постцентральной извилины (нижних теменных отделов левого полушария), что сопровождается кинестетической артикуляторной апраксией. Эфферентная моторная алалия возникает при поражении премоторной коры (центра Брока, задней трети нижней лобной извилины) и выражается в кинетической артикуляторной апраксии.

Импрессивную (сенсорную) алалию. Сенсорная алалия возникает при поражении коркового отдела речеслухового анализатора (центра Вернике, задней трети верхней височной извилины). При этом нарушается высший корковый анализ и синтез звуков речи и, несмотря на сохранный физический слух, ребенок не понимает речь окружающих.

Смешанную алалию (сенсомоторную или мотосенсорную алалию с преобладанием нарушения развития импрессивной или экспрессивной речи)

Логопедическая работа с детьми с моторной алалией направлена на всю систему языка: расширение, уточнение словаря, формирование фразовой речи, коррекцию звукопроизношения, фонематического слуха, анализа и синтеза. При планировании логопедической работы необходимо опираться на сохранные компоненты языковой системы, учитывать структуру речевого дефекта. Учителю-логопеду и воспитателю следует помнить, что у детей с алалией динамика развития речи замедлена. Важно создать благоприятную речевую среду, которая бы стимулировала их речевую активность, общение.

Этапами логопедической работы с детьми с моторной алалией являются:

- I. Подготовительный.
- II. Формирование первоначальных речевых умений в ситуациях диалогического общения.
- III. Формирование высказывания как основной единицы речевого действия.
- IV. Формирование коммуникативных умений и навыков связной речи.



## Тема 10 АФАЗИЯ

*Афазия: причины, механизм и формы нарушения. Симптоматика основных форм афазии. Основные задачи и методы восстановительной работы при афазии. Профилактика афазии.*

Афазия – это системное нарушение речи, состоящее в полной потере или частичной потере речи и обусловленное локальным поражением одной или более речевых зон мозга.

В отличие от алалии, при которой речь не формируется изначально, при афазии возможность вербального общения утрачивается после того, как речевая функция уже была сформирована (у детей старше 3-х лет или у взрослых).

### *Причины афазии*

Афазия является следствием органического поражения коры речевых центров головного мозга. Действие факторов, приводящих к возникновению афазии, происходит в период уже сформировавшейся у индивида речи. Этиология афазического расстройства накладывает отпечаток на его характер, течение и прогноз. Возможные причины:

- *Инсульты.* В ряду причин афазии наибольший удельный вес занимают сосудистые заболевания головного мозга – геморрагические и ишемические инсульты. При этом у больных, перенесших геморрагический инсульт, чаще отмечается тотальный или смешанный афазический синдром; у людей с ишемическими нарушениями мозгового кровообращения, - тотальная, моторная или сенсорная афазия.

- *Черепно-мозговые травмы:* сотрясения, ушибы головного мозга.
- *Воспалительные заболевания мозга:* энцефалит, лейкоэнцефалит, абсцесс.
- *Опухоли головного мозга:* глиомы, глиобластомы, астроцитомы и др.
- *Хронические прогрессирующие заболевания ЦНС:* очаговые варианты болезни Альцгеймера и болезни Пика).

Операции на головном мозге: удаление опухолей, эвакуация внутримозговых гематом.

### *Факторы риска*

К факторам риска, повышающим вероятность возникновения афазии, относятся:

- пожилой возраст,
- семейный анамнез,
- атеросклероз сосудов головного мозга,
- гипертоническая болезнь,
- ревматические пороки сердца,
- перенесенные транзиторные ишемические атаки,
- травмы головы.

Тяжесть синдрома афазии зависит от локализации и обширности очага поражения, этиологии нарушения речи, компенсаторных возможностей, возраста человека. Так, при опухолях головного мозга афазические расстройства нарастают постепенно, а при черепно-мозговой травме и инсульте развиваются резко. *Внутримозговое кровоизлияние* сопровождается более тяжелыми нарушениями речи, чем тромбоз или атеросклероз. Восстановление речи у молодых людей с травматическими афазиями происходит быстрее и полнее за счет большего компенсаторного потенциала и т.д.

### *Классификация расстройства*

Афазия имеет множество форм проявления. Принцип классификации основан на анатомии, лингвистике и психологии. В современной медицине за основу принято

брать распределение по Лурию, так как именно его определение форм расстройств имеют большую схожесть с клиникой каждого вида. Исследователь предложил рассматривать основную зону поражения мозга, а также то, что происходит с человеком при болезни.

1. Эфферентная моторная афазия
2. Афферентная моторная афазия
3. Сенсорная афазия
4. Акустико-мнестическая афазия
5. Семантическая афазия
6. Динамическая афазия

## **Тема 11**

### **НАРУШЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ**

*Дислексия: причины, механизм и формы нарушения. Симптоматика дислексии. Дисграфия: причины, механизм и формы нарушения. Симптоматика дисграфии. Дизорфография, причины, симптоматика. Обследование детей с нарушениями письменной речи. Основные направления логопедической работы при нарушениях чтения и письма. Профилактика нарушений чтения и письма.*

Дисграфия – это нарушение навыка письменной речи, когда возникают частичные затруднения в овладении письмом. Характерными признаками являются стойкие повторяющиеся ошибки на письме, не связанные с усвоением орфографических норм.

Дислексия – это нарушение формирования навыка чтения. Оно связано с затруднениями в образовании компонентов речи и неправильной работой анализаторных систем.

*Этиология появления дефектов*

Затруднения в освоении навыков чтения и письма обусловлены рядом причин органического или социального характера:

- Органическое повреждение и недоразвитие корковых зон головного мозга, задействованных в процессе чтения и письма.
- Незрелость участков коры, принимающих участие в формировании письменной речи.
- Соматическая ослабленность ребенка.
- Неправильная речевая среда, в которой растет ребенок.
- Речевые нарушения.
- Билингвизм.
- Неблагоприятная социальная обстановка в семье.

В зависимости от этиологии нарушения составляется план коррекционной работы. Устранив причину расстройства чтения и письма, вы сможете исправить сам дефект. Каждая форма данных нарушений имеет свои специфические причины, на основе которых строится коррекционная работа.

*Клиническая симптоматика*

Проявления дисграфии и дислексии разнообразны, поэтому очень важно отграничить эти расстройства от физиологических ошибок усвоения письменной речи. Клиническая картина представлена неврологической и речевой симптоматикой:

- нарушения координации движений;
- трудности в запоминании правил и рифм, прочитанных слов;
- непонимание прочитанного и написанного. При этом интеллект может быть сохранен;

- проблемы с концентрацией и распределением внимания, его переключением.
- ребенок путает стороны;
- во время чтения и письма возникает дискомфорт в глазах (они могут слезиться, появляется резь; ребенок может подносить книжку слишком близко или слишком низко наклоняться к тетради);
- в процессе чтения и письма школьник быстро утомляется, может заболеть голова;
- школьник старается читать и писать меньше, отказы могут проявляться в виде негативных реакций: агрессии, плача;
- ребенок путает похожие элементы;
- неправильное произношение и нарушение звуко-буквенного анализа.

Главные признаки – это ошибки на чтении и письме, отличающиеся специфичностью. Если у ребенка ошибки физиологического характера, которые появляются при освоении грамоты, то при запоминании правила, они проходят. А при дисграфии и дислексии они носят стойкий и повторяющийся характер.

#### *Особенности диагностики*

Диагностику школьный логопед проводит в начале учебного года и в конце. Но диагноз дислексия, дисграфия специалист ставит только во втором классе. Потому что на первом году школьного обучения у детей могут быть физиологические ошибки, а цель логопедической помощи в первом классе – максимальная коррекция звукопроизводительной стороны речи.

Чтобы проверить освоение письменной речи, логопед использует обычную и разрезную азбуки. Он проверяет узнавание школьником зрительного образа буквы, умение ее делить на элементы. Логопед оценивает работу фонетико-фонематических процессов – это различение фонем на слух, владение звуко-буквенным анализом.

Обязательно специалист проверяет звукопроизводительную сторону речи и слоговую структуру. Логопед обращает внимание на состояние моторной сферы, особенно пространственной ориентации и координации движений; сформированы ли у ребенка тонкие дифференцированные движения пальцев. Проверяет как школьник ориентируется на листе бумаги, различает ли похожие фигуры и элементы букв.

Логопед предлагает ребенку прочитать печатные и прописные буквы. Дает диктант на слух, списывание. Также он смотрит на понимание школьником прочитанного. Кроме того, проводят диагностику сформированности высших психических функций. По результатам диагностики составляется план коррекционной работы.

## **Тема 12**

### **ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПРИ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОМ НЕДОРАЗВИТИИ РЕЧИ**

*Понятие о фонетико-фонематическом недоразвитии речи. Характеристика детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Коррекция фонетико-фонематического недоразвития речи у детей дошкольного возраста: основные направления, содержание и методика работы. Коррекция фонетико-фонематического недоразвития речи у детей школьного возраста: основные направления, содержание и методика работы.*

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи – нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем.

Дети с ФФНР – это дети с ринолалией, дизартрией, дислалией акустико-фонематической и артикуляторно-фонематической формы. То есть, это дети с нормальным физическим слухом и интеллектом, у которых нарушены произносительная сторона речи и фонематический слух.

Многие авторы, такие как Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Р.М. Боскис, Г.А. Каше, отводят большую роль формированию фонематического восприятия, т. е. способности воспринимать и различать звуки речи (фонемы). По данным Т.А. Ткаченко, развитие фонематического восприятия положительно влияет на формирование всей фонетической стороны речи и слоговой структуры слов.

Состояние фонематического развития детей влияет на овладение звуковым анализом: без достаточной сформированности фонематического восприятия невозможно становление его высшей ступени – звукового анализа. Звуковой анализ – это операция мысленного разделения на составные элементы (фонемы) разных звукокомплексов: сочетаний звуков, слогов и слов.

У детей с сочетанием нарушения произношения и восприятия фонем отмечается незаконченность процессов формирования артикулирования и восприятия звуков, отличающихся акустико-артикуляционными признаками.

Уровень развития фонематического слуха детей влияет на овладение звуковым анализом. Степень недоразвития фонематического восприятия может быть различна. Можно выделить следующие его уровни:

1. Первичный уровень. Фонематическое восприятие нарушено первично. Предпосылки к овладению звуковым анализом и уровень действий звукового анализа сформированы недостаточно.

2. Вторичный уровень. Фонематическое восприятие нарушено вторично. Наблюдаются нарушения вследствие анатомических и двигательных дефектов органов речи. Нарушено нормальное слухо-произносительное взаимодействие – важнейший механизм развития произношения.

В фонетико-фонематическом недоразвитии детей выявляется несколько состояний:

- трудности в анализе нарушенных в произношении звуков;
- при сформированной артикуляции неразличение звуков, относящихся к разным фонетическим группам;
- невозможность определить наличие и последовательность звуков в слове.

Причиной искаженного произношения звуков обычно является недостаточная сформированность артикуляционной моторики или ее нарушения. Это фонетические нарушения, которые не влияют на смысл слова.

Знание форм нарушения звукопроизношения помогает определить методику работы с детьми. При фонетических нарушениях большое внимание уделяют развитию артикуляционного аппарата, мелкой и общей моторики, при фонематических нарушениях – развитию фонематического слуха.

### **Тема 13**

## **ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПРИ ОБЩЕМ НЕДОРАЗВИТИИ РЕЧИ**

*Понятие об общем недоразвитии речи. Характеристика детей с общим недоразвитием речи. Периодизация проявлений общего недоразвития речи. Обследование детей с общим недоразвитием речи. Задачи и основное содержание коррекционно-педагогической работы с детьми с общим недоразвитием речи на разных уровнях речевого развития.*

Общее недоразвитие речи (ОНР) – системное недоразвитие речи при нормальном слухе и первично сохранном интеллекте, при котором имеются отклонения в развитии всех компонентов языковой системы: фонетико-фонематического и лексико-грамматического строя.

Общее недоразвитие речи может иметь разное происхождение и соответствующие различия в нейрофизиологических и психологических механизмах. Объединяет случаи разного происхождения общность указанных выше проявлений, выраженность которых может быть разной, и степени недоразвития каждого из компонентов выступают в разных сочетаниях в каждом индивидуальном случае. Общее недоразвитие речи наблюдается при алалии, ранней детской афазии, дизартрии, ринолалии, когда в двух последних случаях имеют место не только фонетико-фонематические недостатки, но и выраженные лексико-грамматические дефекты.

ОНР может быть выражено в разной степени: от полного отсутствия речи, возможности произносить только звукоподражания типа МУ-МУ, АВ до развернутой речи с элементами фонетического и лексико-грамматического несовершенства. При этом важным моментом будут сложности воспроизведения сложной слоговой структуры слова, несформированность фонематического восприятия, низкий уровень речевого восприятия и запоминания.

По степени выраженности общее недоразвитие речи разделяют на четыре степени:

ОНР 1 степени – такое нарушение характеризуется полным отсутствием речи, и такая степень обнаруживается сразу.

ОНР 2 степени – отличается от первой степени наличием в речи ребенка малого количества общеупотребительных слов, произноситься они могут не вполне правильно. Также может быть заметно начало формирования связей между словами, но это еще имеет непостоянную основу.

ОНР 3 степени – эта степень характеризуется задержкой грамматической и фонетической речевой составляющей. Ребенок обладает активной экспрессивной речью и в состоянии строить отдельные фразы и имеет достаточно большой запас слов.

ОНР 4 степени – для этой степени характерно наличие лишь некоторых сложностей и ошибками в речи. Так создается общая картина, мешающая в полной степени овладеть речью, звукопониманием и произношением. Главное для родителей в этом случае, обратиться к специалистам логопедии, чтобы максимально быстро скорректировать все имеющиеся недостатки.

*Диагностика и лечение.* Задержка речевого развития в младшем детском возрасте часто перерастает в общее недоразвитие речи. Диагноз ОНР ставится после 3 лет. В случае, если ОНР является следствием неврологических нарушений (осложнений при беременности и родах, последствиями травм и перенесенных заболеваний), работы с логопедом недостаточно для лечения общего недоразвития речи.

На первый план выступает речевой невролог, который определит первопричину нарушения и будет лечить причину, а не симптом. Для построения продуктивной коррекционной работы, направленной на преодоление ОНР, данный диагноз необходимо уточнить и расширить. Невролог дает логопеду понимание, какие именно трудности выходят на первый план. Например, в случае грубой дизартрии, влияющей на общее развитие речи у ребенка, в первую очередь, необходимо преодолеть трудности, связанные с иннервацией речевого аппарата, а при сенсорной алалии – первоочередная задача – это развитие фонематического слуха.

Работа с ОНР любого уровня должна быть выстроена комплексно, поэтому мы обязательно подключаем, как минимум, логопеда, а в случае ОНР I–II уровня, также и нейропсихолога.

При необходимости врач-невролог может назначить медикаментозное лечение, курс массажа, остеопатическое лечение либо лечение с помощью методики транскраниальная магнитная стимуляция (ТМС).

#### Тема 14

### ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

*Особенности речевого развития детей с интеллектуальной недостаточностью. Структура речевого дефекта при интеллектуальной недостаточности. Проявления нарушений фонетической, лексико-грамматической, связной, письменной речи. Особенности логопедической работы с детьми с легкой интеллектуальной недостаточностью, с детьми с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью.*

Нарушения речи у детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью носят стойкий характер и негативно влияют на всю психофизиологию ребенка, затрудняя общение с окружающими, препятствуя формированию познавательных процессов, обучению, воспитанию и социальной адаптации. Степень недоразвития речи чаще всего соответствует степени общего психического недоразвития. В одних случаях это поток бессмысленных штампованных фраз с сохранением, услышанных ранее интонаций. В других случаях речь не возникает и почти не развивается в течение ряда лет. Это так называемые не говорящие дети, которые среди тяжело умственно отсталых детей составляют 20 – 25%.

Такие дети по своему состоянию неоднородны. Одни безучастны к окружающей среде, речью не пользуются. Другие произносят постоянно один монотонный звук, не являющийся средством общения. Третьи пользуются неречевыми средствами (показывают пальцем на нужный предмет, игрушку). Эта группа детей является наиболее сложной в речевом отношении. У некоторых детей отмечаются отдельные лепетные слова или словосочетания, произносимые ими с различными фонетическими искажениями. Фонетические нарушения возникают из-за трудностей организации кинетической и кинестетической программы. Нарушения организации, удержания артикуляционных позиций и реализации серии двигательных актов делают их речь трудной для понимания, а детей – фактически не говорящими, несмотря на попытки пользования речью.

Дети с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью обучаемы, способны овладеть навыками общения, социально-бытовыми навыками, грамотой, счетом, но только в условиях специального обучения, направленного, в первую очередь, на формирование коммуникативной сферы. Для детей с нарушением интеллекта обучение общению представляет большую значимость. Если ребенок способен выразить свои желания, нужды, попросить о помощи и адекватно прореагировать на слова говорящих с ним людей, он сможет войти в большой мир. Эта способность будет тем средством, с помощью которого он адаптируется к окружающему миру, научится жить в нем.

Суть логопедического воздействия состоит в создании у детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью тех «ключевых звеньев», которые обуславливают развитие речевой системы в целом и которые самостоятельно в речи у них не образуются (Б. М. Гриншпун).

Работу по развитию речи следует начинать как можно раньше. Коррекционное воздействие необходимо вести в двух направлениях: 1) создание предпосылок речевого развития, 2) развитие основных функций речи (функции общения, познавательной функции и функции регуляции деятельности).

Речь развивается и функционирует в тесной связи со всей психикой ребенка, с различными ее процессами, протекающими в сенсорной, интеллектуальной, эмоционально - волевой сферах. Эти связи проявляются как в нормальном, так и в аномальном развитии. Поэтому в ходе исправления речевых нарушений, устранения речевого недоразвития возможно корректировать и психические процессы, и, наоборот, воздействие

на психические процессы и их развитие оказывает стимулирующее влияние на речь. Это обуславливает комплексный подход в коррекционном обучении с использованием разнообразных средств, различных видов деятельности.

Коррекционная работа проводится по следующим направлениям:

1. Развитие психических функций
  2. Развитие общей и мелкой моторики, пространственных представлений и ориентации.
  3. Развитие дыхания, голоса и артикуляционной моторики.
  4. Развитие импрессивной речи
  5. Развитие экспрессивной речи.
- 1. Развитие психических функций.*

Первый шаг коррекционной работы с неговорящим ребенком с интеллектуальной недостаточностью – развитие произвольного внимания. Важно, чтобы ребенок нас «увидел», «услышал», привык вслушиваться в речь, реагировать на слова. Поэтому начинается работа с развития подражательной способности ребенка. Нужно научить его подражать действиям с предметами (мячом, кубиками и пр.), движениям рук, ног, головы. Это основа для перехода к подражанию артикуляционным движениям, звукам, словам.

Многие исследователи (А.А. Катаева, Е.А. Стребелева, В.И. Липакова и др.) считают, что работу по развитию импрессивной речи детей с умственной недостаточностью следует начинать с создания сенсорной базы, так как в процессе восприятия ребенком накапливаются зрительные, двигательные, слуховые, осязательные образы, что необходимо для дальнейшего развития их устной речи. Важно, чтобы процесс восприятия свойств предметов был сопряжен со словом. В этом случае слово оказывается наполненным конкретным значением и вызывает в представлении ребенка образ предмета.

В играх на развитие зрительного восприятия, памяти, внимания детям дается понятие об основных цветах (красный, синий, желтый, зеленый), форме предметов (круг, треугольник, квадрат), величине (большой, маленький): формируется умение удерживать в памяти ряд предметов, картинок.

Развитие слухового восприятия, памяти, внимания направлено на то, чтобы в процессе специальных игр и упражнений у детей развивалась способность узнавать и различать неречевые звуки. Широко используются музыкальные игрушки. Определенное место занимает работа над воспроизведением ритма. Ребенка просят отхлопать, отстучать по столу (на бубне, барабане) несложный ритм.

Далее идет работа над различением высоты, силы, тембра голоса на материале одинаковых звуков, слов, фраз.

*2. Развитие общей и мелкой моторики, пространственных представлений и ориентации.*

Развитию общей моторики способствуют физминутки, речевые игры с движением, когда логопед читает текст, а дети выполняют соответствующие движения. Это и ходьба (на месте, на носочках, на пятках, с движением рук), и прыжки (на обеих ногах и поочередно на каждой), и игры в мяч (ловить, катать, по заданию подкатом попасть в ворота и т.д.).

Развитие моторики пальцев рук, пространственных представлений и пространственной ориентации предполагает повторение определенных манипуляций пальцами рук, произведенных учителем (сжатие в кулак, сгибание и разгибание); построение из кубиков домиков, башен; работу с разборными игрушками, мозаикой; составление предметных разрезных картинок; складывание из палочек геометрических фигур; раскрашивание рисунков по контуру; расстегивание пуговиц, завязывание шнурков; пальчиковую гимнастику.

### *3. Развитие дыхания, голоса, артикуляционной моторики*

Формирование звукопроизношения на данном этапе не является самостоятельной задачей. Этот период является подготовительным. Ведется работа над:

*1) формированием долгого выдоха и усилением направленной воздушной струи.*

Начинать работу нужно с постановки диафрагмального дыхания, далее переходить к воспитанию плавного длительного выдоха, а затем к развитию правильного дыхания в процессе речи.

*2) формированием простейших артикуляционных движений.*

Упражнения для губ: сжатие, вытягивание трубочкой, растягивание в улыбку, открывание и закрывание рта, сосательные движения, вибрация, дутье.

Упражнения для языка: движение языка вперед — назад при открытом рте, вправо- влево, вверх- вниз, шелканье.

Упражнения на начальных этапах даются дозированно (особенно упражнения на дыхание), чтобы не утомить ребенка, не вызвать ухудшения самочувствия. Артикуляционная гимнастика проводится в игровой форме, ведь многие дети боятся зеркала, не терпят вмешательства в рот.

### *4. Развитие импрессивной речи.*

Дети с интеллектуальной недостаточностью даже в школьном возрасте имеют разный уровень развития импрессивной речи. У одних понимание обращенной речи в пределах бытовой ситуации, а у других оно практически отсутствует. Развитие импрессивной речи предполагает развитие понимания обращенной к ребенку речи. Развитие импрессивной речи проходит в несколько этапов.

## **Тема 15**

### **ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПРИ НАРУШЕНИЯХ СЛУХА**

*Особенности речевого развития детей с нарушением слуха. Факторы, определяющие характер и степень недостаточности речевой функции у детей с нарушением слуха. Особенности речевых расстройств у слабослышащих детей. Методика логопедической работы по устранению речевых расстройств у детей с нарушением слуха. Педагогическая реабилитация детей после кохлеарной имплантации.*

Логопедическое воздействие может эффективно использоваться в работе со слабослышащими детьми.

Выраженное и стойкое снижение слуха затрудняет не только восприятие речи, но и неизбежно приводит к нарушению или недоразвитию экспрессивной речи. При этом степень нарушения (недоразвития) экспрессивной речи в каждом конкретном случае будет зависеть от степени снижения слуха (чем тяжелее степень, тем хуже речь), времени наступления тугоухости, условий развития ребенка (принятие специальных мер по сохранению и развитию речи обеспечивает сравнительно лучшее ее состояние).

Для детей со сниженным слухом типично недоразвитие всех компонентов речи, которое непосредственно связано со слуховой недостаточностью. Оно охватывает все ее стороны. Однако у слабослышащих могут наблюдаться и такие формы речевой патологии, которые непосредственно не связаны с состоянием слуховой функции: заикание, нарушение темпа речи, ринолалии, оптическая дисграфия и дислексия, дизартрия, механическая дислалия, нарушения голоса, алалия, ранняя детская афазия.

Логопедическое обследование слабослышащих детей должно быть направлено на возможно более полное и всестороннее выявление симптоматики речевых нарушений и их патогенеза в целях постановки дифференцированного диагноза, позволяюще-



го применить дифференцированные и этиопатогенетически обоснованные методы коррекционного воздействия. В процессе обследования слабослышащих детей нередко возникает необходимость отграничения тугоухости от сенсорной алалии.

При наличии у слабослышащего речевого недоразвития необходимо исследование как импрессивной, так и всех сторон экспрессивной речи. Если помимо недоразвития речи имеются и какие-то другие ее нарушения, не связанные непосредственно с состоянием слуховой функции (например, заикание, ринолалии и пр.), то обследование дополняется также и выявлением симптоматики названных расстройств.

Во всех этих случаях логопедическое обследование слабослышащих существенно отличается от обследования детей с нормальным слухом. Основная специфика заключается в самом характере проведения с необходимостью учета неполноценности слуховой функции ребенка. Так, в ходе всего обследования приходится постоянно обращать внимание на то, как слышит ребенок предлагаемый ему речевой материал. В противном случае некоторые задания могут остаться просто им непонятыми, что приведет к ошибочной диагностике.

Для обеспечения лучшей слышимости используются усиление громкости голоса; сокращение расстояния от говорящего до ушной раковины ребенка; звукоусиливающая аппаратура (чаще всего слуховые аппараты индивидуального пользования).

При сильном снижении слуха средства могут быть комбинированными (например, одновременное усиление громкости голоса и сокращение расстояния до уха ребенка).

Со слабослышащими детьми с недоразвитием речи необходимо работать над коррекцией всех нарушенных речевых компонентов – звукопроизношения, лексико-грамматического строя, письма, над экспрессивной и импрессивной речью.

Таким образом, логопедическое обследование слабослышащих детей должно быть направлено на всестороннее выявление симптоматики речевых нарушений и их патогенеза в целях постановки диагноза, позволяющего применить различные методы коррекционного воздействия. Логопедическое обследование слабослышащих существенно отличается от обследования детей с нормальным слухом. Основная специфика заключается в самом характере проведения с необходимостью учета неполноценности слуховой функции ребенка. В особенностях логопедической работы выделяют такие направления работы: коррекция звукопроизношения, развитие лексико-грамматического строя речи, развитие фразовой речи, коррекция дисграфии и дислексии.

# ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

## ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ

### Модуль 1 НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ

#### *Практическое занятие № 1*

#### **Организация коррекционно-развивающей работы на диагностической основе**

##### *Вопросы для обсуждения*

1. Содержание диагностического блока коррекционно-развивающей работы.
2. Оценочный блок коррекционно-развивающей работы.
3. Методы изучения ребенка с особенностями психофизического развития.
4. Требования к проведению психолого-педагогического обследования детей с особенностями психофизического развития.
5. Требования, предъявляемые к инструментарию психолого-педагогического обследования детей с особенностями психофизического развития и стимульному материалу.
6. Формы учета данных динамики развития ребенка (диагностическая карта, карта развития).

Практические задания для самостоятельной работы:  
<https://newsdo.vsu.by/course/view.php?id=3710>.

#### *Практическое занятие № 2*

#### **Планирование коррекционно-развивающей работы**

##### *Вопросы для обсуждения*

1. Современные научно-методические подходы к планированию коррекционно-развивающей работы.
2. Содержание прогностического блока коррекционно-развивающей работы.
3. Уровни (долгосрочный, среднесрочный и ежедневный) планирования коррекционно-развивающей работы.
4. Последовательность осуществления планирования деятельности учителя-дефектолога.
5. Моделирование индивидуальных коррекционно-развивающих программ детей с особенностями психофизического развития.

Практические задания для самостоятельной работы: <https://newsdo.vsu.by/course/view.php?id=3710>.

### ***Практическое занятие № 3***

#### **Содержательно-методические основы коррекционно-развивающей работы**

##### ***Вопросы для обсуждения***

1. Соотношение и взаимосвязь содержания коррекционно-развивающей и учебно-воспитательной работы.
  2. Коррекционная направленность компонентов образовательного процесса.
  3. Обоснование необходимости регулярного контроля за соответствием выбранной программы реальному уровню развития ребенка с особенностями психофизического развития.
  4. Взаимодействие специалистов в коррекционно-развивающей работе.
  5. Реализация принципа учета системности развития в коррекционной практике.
  6. Последовательность и специфика прохождения ребенком этапов и сроков психомоторного, речевого и эмоционального развития.
  7. Индивидуальная и групповая формы коррекционной работы.
  8. Особенности консультативно-коррекционных занятий.
- Практические задания для самостоятельной работы: <https://newsdo.vsu.by/course/view.php?id=3710>.

### **Модуль 2**

## **ОСНОВЫ МЕТОДИКИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ**

### ***Практическое занятие № 1***

#### **Теоретические основы методики коррекционно-развивающей работы с детьми с трудностями в обучении**

##### ***Вопросы для обсуждения***

1. Концептуальные основы методики коррекционно-развивающей работы с детьми с трудностями в обучении.
  2. Исторический аспект и современные направления научно-методических исследований по проблеме коррекционного обучения детей с трудностями в обучении.
  3. Организация, нормативное и правовое обеспечение коррекционного обучения детей с трудностями в обучении.
  4. Обучение и воспитание детей с трудностями в обучении в условиях образовательной интеграции.
- Практические задания для самостоятельной работы: <https://newsdo.vsu.by/course/view.php?id=3710>.

### ***Практическое занятие № 2***

#### **Психолого-педагогическая характеристика детей с трудностями в обучении**

##### ***Вопросы для обсуждения***

1. Характеристика группы «детей с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития».
2. Характер и механизмы трудностей в обучении, испытываемых детьми каждого варианта задержки психического развития (конституционального, соматогенного, психогенного, церебрально-органического происхождения).

3. Уровни логического переноса как главные критерии обучаемости детей с трудностями в обучении.

4. Выбор условий обучения и оказания коррекционно-педагогической помощи детям с трудностями в обучении.

5. Особенности учебной деятельности детей с трудностями в обучении.

6. Причины трудностей формирования базовых школьных навыков (письма, чтения, счета) и их проявления.

7. Характеристика обучаемости как прогностического признака образовательных перспектив ребенка.

Практические задания для самостоятельной работы: <https://newsdo.vsu.by/course/view.php?id=3710>.

### ***Практическое занятие № 3***

#### **Особенности содержания и организации коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста с трудностями в обучении**

##### ***Вопросы для обсуждения***

1. Диагностика как основа построения коррекционно-развивающего обучения детей с трудностями в обучении.

2. Содержание педагогического обследования.

3. Направления коррекционно-педагогической работы при подготовке дошкольников с трудностями в обучении к школе.

4. Содержание и методики коррекционной работы с дошкольниками с трудностями в обучении (коррекционно-развивающая работа на материале изобразительной деятельности, коррекционно-развивающая работа на материале ручного труда и др.).

5. Развитие сенсорно-перцептивной деятельности, общей и мелкой моторики, формирование предметной деятельности, формирование коммуникативных навыков и развитие речи.

6. Диагностический комплекс оценки индивидуальных особенностей формирования у детей с задержкой психического развития общей способности к учению (У.В. Ульяновская и др.).

Практические задания для самостоятельной работы: <https://newsdo.vsu.by/course/view.php?id=3710>.

### ***Практическое занятие № 4***

#### **Основные направления коррекционно-развивающей работы с учащимися с трудностями в обучении**

##### ***Вопросы для обсуждения***

1. Диагностика как основа планирования коррекционно-развивающей работы.

2. Педагогическая диагностика знаний и умений учащихся с трудностями в обучении.

3. Планирование коррекционно-развивающей работы с учащимися с трудностями в обучении.

4. Основные направления (блоки) коррекционно-развивающей работы с учащимися с трудностями в обучении.

5. Формирование учебной деятельности детей и коррекция ее недостатков.

6. Развитие до необходимого уровня школьно-значимых психических функций.

7. Формирование базовых умений, необходимых для успешного усвоения школьной программы.

8. Консультативная помощь учителя-дефектолога педагогам, работающим с детьми с трудностями в обучении и родителями детей с трудностями в обучении.

Практические задания для самостоятельной работы: <https://newsdo.vsu.by/course/view.php?id=3710>.

### ***Практическое занятие № 5***

#### **Содержание и организация коррекционно-развивающей работы с учащимися с трудностями в обучении**

##### ***Вопросы для обсуждения***

1. Определение задач коррекционной работы с учащимися с трудностями в обучении на диагностической основе.

2. Виды коррекционных занятий с детьми с трудностями в обучении.

3. Особенности планирования коррекционной работы с учащимися с трудностями в обучении.

4. Учет общих и специфических закономерностей развития детей с трудностями в обучении при планировании и работе.

5. Содержание, методы и приемы коррекционной работы.

6. Индивидуальный и дифференцированный подход к детям в процессе коррекционной работы.

7. Социализация детей с трудностями в обучении в условиях образовательной интеграции.

Практические задания для самостоятельной работы: <https://newsdo.vsu.by/course/view.php?id=3710>.

### **Модуль 3**

#### **ОСНОВЫ МЕТОДИКИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ ПРИ ДЕТСКОМ АУТИЗМЕ**

##### **Практическое занятие № 1**

#### **Детский аутизм как первазивное нарушение психического развития**

##### ***Вопросы для обсуждения***

1. Время выявления, представленность в популяции, межполовые различия, полиэтиология синдрома детского аутизма и его прогноз.

2. Особенности психического и социального развития при детском аутизме: снижение жизненного тонуса и порога аффективного дискомфорта, специфические нарушения восприятия, речи, мышления, поведения.

3. Проявление синдрома детского аутизма на различных возрастных этапах.

4. Специфические трудности обучения при детском аутизме.

5. Подходы к решению проблемы коррекционно-педагогической помощи детям с аутизмом в Республике Беларусь и за рубежом.

Практические задания для самостоятельной работы: <https://newsdo.vsu.by/course/view.php?id=3710>.

### ***Практическое занятие № 2***

#### **Тема 3.2 Диагностика детей с аутистическими нарушениями**

##### *Вопросы для обсуждения:*

1. Диагностические критерии детского аутизма.
2. Дифференциация детского аутизма от сходных состояний.
3. Различие характеристик синдрома Каннера и синдрома Аспергера.
4. Детский аутизм в структуре сложного (комбинированного) нарушения в развитии.
5. Основные методы диагностики детского аутизма.
6. Этапы диагностики детского аутизма (скрининг, дифференциальная диагностика, диагностика развития) и инструментарий, их обеспечивающий.
7. Основные проблемы дифференциальной диагностики детского аутизма и пути их решения.

Практические задания для самостоятельной работы: <https://newsdo.vsu.by/course/view.php?id=3710>.

### ***Практическое занятие № 3***

#### **Эмоционально-уровневый подход в коррекции детского аутизма**

##### *Вопросы для обсуждения*

1. Уровни эмоциональной регуляции деятельности в детском возрасте и их дисфункция при детском аутизме.
2. Психологическая классификация детского аутизма О.С. Никольской.
3. Коррекция расстройств эмоциональной регуляции: установление контакта, преодоление сенсорного и эмоционального дискомфорта, тревоги, беспокойства, страхов.
4. Коррекция отрицательных аффективных форм поведения: влечений, агрессии, формирование способов аффективной адаптации к окружению.

Практические задания для самостоятельной работы: <https://newsdo.vsu.by/course/view.php?id=3710>.

### ***Практическое занятие № 4***

#### **Структурированное обучение детей с аутизмом**

##### *Вопросы для обсуждения*

1. Теоретические основы программы ТЕАССН.
2. Области педагогической помощи в программе ЕАССН.
3. Структурирование пространства, времени и деятельности как основное средство педагогической помощи в программе ТЕАССН.
4. Виды структурированных заданий в обучении детей с аутизмом.
5. Содержание педагогического взаимодействия с родителями ребенка с аутизмом в программе ТЕАССН.

Практические задания для самостоятельной работы: <https://newsdo.vsu.by/course/view.php?id=3710>.

**Практическое занятие № 5**  
**Оперантное обучение детей с аутизмом**

**Вопросы для обсуждения**

1. Цели и принципы оперантного обучения АВА (Applied behavior analysis – прикладной анализ поведения).
  2. Теоретические основы оперантного обучения.
  3. Подкрепление как основной метод оперантного обучения.
  4. Правила выработки желаемого поведения ребенка с аутизмом.
- Практические задания для самостоятельной работы: <https://newsdo.vsu.by/course/view.php?id=3710>.

**Практическое занятие № 6**  
**Развитие сенсорной интеграции детей с аутизмом**

**Вопросы для обсуждения**

1. Понятие «сенсорная интеграция».
  2. Дисфункция сенсорной интеграции у детей с аутизмом и ее причины.
  3. Гипофункция сенсорной интеграции при аутизме.
  4. Гиперфункция сенсорной интеграции при аутизме.
  5. «Сенсорная диета» детей с аутизмом при дисфункции сенсорной интеграции.
- Практические задания для самостоятельной работы: <https://newsdo.vsu.by/course/view.php?id=3710>.

**Практическое занятие № 7**  
**Развитие коммуникативных компетенций детей с аутизмом**

**Вопросы для обсуждения**

1. Особенности речевых расстройств при детском аутизме.
  2. Общие принципы и направления коррекции речевых расстройств при детском аутизме.
  3. Стратегии стимулирования потребности в коммуникации детей с аутизмом.
  4. Обучение элементарным коммуникативным функциям детей с аутизмом.
  5. Обучение навыкам диалога детей с аутизмом.
- Практические задания для самостоятельной работы: <https://newsdo.vsu.by/course/view.php?id=3710>.

**Практическое занятие № 8**  
**Развитие социальных компетенций и коррекция проблемного поведения детей с аутизмом**

**Вопросы для обсуждения**

1. Причины проблемного поведения при детском аутизме.
2. Функциональный анализ поведения ребенка с аутизмом.
3. Модификация проблемного поведения детей с аутизмом.
4. Модель «Айсберг» в профилактике и изменении проблемного поведения детей с аутизмом.

5. Основные задачи и направления педагогической работы по развитию социальных компетенций детей с аутизмом.

6. Средства и методы развития социальных компетенций детей с аутизмом.

Практические задания для самостоятельной работы: <https://newsdo.vsu.by/course/view.php?id=3710>.

**Практическое занятие № 9**  
**Работа с семьей, воспитывающей ребенка с аутизмом**

**Вопросы для обсуждения**

1. Социальные и психолого-педагогические проблемы семьи, воспитывающей ребенка с аутизмом.

2. Содержание, методы и формы взаимодействия специалистов с семьей, воспитывающей ребенка с аутизмом.

3. Обучение членом семьи навыкам эффективного взаимодействия с ребенком с аутизмом.

Практические задания для самостоятельной работы: <https://newsdo.vsu.by/course/view.php?id=3710>.

**Модуль 4**  
**ОСНОВЫ МЕТОДИКИ**  
**КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ**  
**С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ ФУНКЦИЙ**  
**ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА**

**Практическое занятие № 1**

**Особенности организации и содержание коррекционно-педагогической работы с детьми с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата**

**Вопросы для обсуждения**

1. Основные задачи комплексной помощи детям с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.

2. Основные концепции комплексной помощи: концепция системного анализа и системного подхода, мультидисциплинарный, трансдисциплинарный, функциональный подходы.

3. Цель и принципы коррекционно-развивающей работы при нарушениях функций опорно-двигательного аппарата.

4. Основные направления и формы коррекционно-развивающей работы в разных возрастных периодах.

Практические задания для самостоятельной работы: <https://newsdo.vsu.by/course/view.php?id=3710>.



**Практическое занятие № 2**  
**Развитие двигательной мобильности у детей**  
**с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата**

**Вопросы для обсуждения**

1. Физиотерапевтические методики по развитию двигательной сферы у детей данной категории:

- методика М. Фелпса;
- методика нейрофизиологического движения Б. и К. Бобат;
- методика В. Войта; методика Кабата;
- методика В. Шерборн;
- методика К.А. Семеновой.

2. Образовательные методики по развитию двигательной сферы у детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата:

- методика Н. и П. Ботта;
- кондуктивная педагогика А. Пето;
- методика психомоторной кинезотерапии М. Прокуса;
- методика Э. Мазенек;
- методика И. Филипяк;
- методика О.Г. Приходько и Т.Ю. Моисеевой.

Практические задания для самостоятельной работы: <https://newsdo.vsu.by/course/view.php?id=3710>.

**Практическое занятие № 3**  
**Вспомогательные средства и приспособления для помощи детям**  
**с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата**

**Вопросы для обсуждения**

1. Организация функциональной среды в целях повышения самостоятельности и независимости детей с двигательными нарушениями.

2. Показания для использования специальных средств и приспособлений.

3. Специальные приспособления и специальное оборудование для придания позы «сидя», вертикальной позы, передвижения, облегчения быта и проведения занятий.

Практические задания для самостоятельной работы: <https://newsdo.vsu.by/course/view.php?id=3710>.

**Практическое занятие № 4**  
**Развитие социально-бытовой ориентировки и социального ориентирования**  
**у детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата**

**Вопросы для обсуждения**

1. Формирование бытовой самостоятельности как одно из важных направлений коррекционно-развивающей работы.

2. Особенности формирования навыков самообслуживания, социально-бытовой ориентировки и социального ориентирования у детей данной категории.

3. Использование вспомогательных приспособлений в ходе работы по формированию навыков самообслуживания и социально-бытовой ориентировки.

4. Формирование способов и приемов социального взаимодействия с социальным окружением.

Практические задания для самостоятельной работы: <https://newsdo.vsu.by/course/view.php?id=3710>.

**Практическое занятие № 5**  
**Развитие познавательной деятельности у детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата**

**Вопросы для обсуждения**

1. Особенности развития и структура нарушений познавательной деятельности у детей данной категории.
2. Основные задачи коррекционной работы по развитию познавательной деятельности детей с нарушениями функций ОДА.
3. Особенности организации, формы проведения коррекционных занятий по развитию познавательной деятельности.

Практические задания для самостоятельной работы: <https://newsdo.vsu.by/course/view.php?id=3710>.

**Практическое занятие № 6**  
**Особенности организации работы с семьей, воспитывающей ребенка с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата**

**Вопросы для обсуждения**

1. Роль семьи в процессе становления личности ребенка с двигательными нарушениями. Структура семьи.
2. Основные направления и формы взаимодействия педагогов и родителей, воспитывающих детей с двигательными нарушениями.
3. Задачи и формы коррекционного воспитания ребенка с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата в семье. Планирование работы с родителями.

Практические задания для самостоятельной работы: <https://newsdo.vsu.by/course/view.php?id=3710>.

**Модуль 5**  
**ОСНОВЫ ЛОГОПЕДИИ**

**Тема 1**  
**Причины нарушений речи**

**Вопросы для обсуждения**

1. Основные причины речевых нарушений.
2. Критические периоды в развитии речевой функции.
3. Роль экзогенно-органических факторов в возникновении речевых расстройств.
4. Наследственные факторы в этиологии речевых нарушений. Значение социальных факторов в возникновении нарушений речи.

Практические задания для самостоятельной работы: <https://newsdo.vsu.by/course/view.php?id=3710>.

## **Тема 2**

### **Классификация нарушений речи**

#### **Вопросы для обсуждения**

1. Клинико-педагогический и психолого-педагогический подходы к классификации речевых нарушений.
  2. Виды речевых нарушений, выделяемых в клинико-педагогической классификации.
  3. Нарушения речи, выделяемые в психолого-педагогической классификации.
- Практические задания для самостоятельной работы: <https://newsdo.vsu.by/course/view.php?id=3710>.

## **Тема 3**

### **Дислалия**

#### **Вопросы для обсуждения**

1. Дислалия: причины, механизмы и симптоматика основных форм нарушения. Выявление нарушений звукопроизношения у детей.
  2. Методика логопедического воздействия при дислалии.
  3. Цель, основные задачи, принципы и этапы логопедического воздействия.
  4. Недостатки произношения отдельных звуков и приемы их устранения.
  5. Факторы, определяющие эффективность логопедической работы по устранению нарушений звукопроизношения.
- Практические задания для самостоятельной работы: <https://newsdo.vsu.by/course/view.php?id=3710>.

## **Тема 4**

### **Ринолалия**

#### **Вопросы для обсуждения**

1. Общая характеристика ринолалии. Причины, механизмы, основные формы нарушения.
  2. Характеристика врожденной открытой ринолалии. Влияние врожденных расщелин на физическое, психическое и речевое развитие ребенка.
  3. Система коррекционно-воспитательного воздействия в дооперационный и послеоперационный периоды.
  4. Предупреждение возникновения врожденных расщелин неба, вторичных речевых и неречевых расстройств.
  5. Закрытая и смешанная ринолалия, их характеристика, основные направления коррекционной работы.
- Практические задания для самостоятельной работы: <https://newsdo.vsu.by/course/view.php?id=3710>.

## **Тема 5**

### **Дизартрия**

#### **Вопросы для обсуждения**

1. Общая характеристика дизартрии, причины, механизмы, симптоматика.
2. Классификация дизартрии. Характеристика псевдобульбарной формы дизартрии.

3. Степени нарушения. Клинико-психологическая характеристика детей с дизартрией.
  4. Обследование детей с дизартрией. Дифференциальная диагностика дизартрии.
  5. Методика логопедического воздействия при дизартрии: этапы, основные направления работы. Дизартрия при детском церебральном параличе.
  6. Профилактика дизартрии.
- Практические задания для самостоятельной работы: <https://newsdo.vsu.by/course/view.php?id=3710>.

## **Тема 6** **Нарушения голоса**

### **Вопросы для обсуждения**

1. Основы голосообразования. Развитие голоса у детей.
  2. Классификации нарушений голоса. Органические и функциональные нарушения голоса: причины, механизмы и симптоматика.
  3. Методика восстановления голоса у детей.
  4. Профилактика нарушений голоса.
- Практические задания для самостоятельной работы: <https://newsdo.vsu.by/course/view.php?id=3710>.

## **Тема 7** **Нарушения темпа речи. Заикание**

### **Вопросы для обсуждения**

1. Темп речи. Замедленный темп речи: причины, механизм, симптоматика. Ускоренный темп речи: причины, механизм, симптоматика различных форм.
  2. Система лечебно-педагогического воздействия при нарушениях темпа речи.
  3. Заикание: распространенность, причины и механизм нарушения. Основная симптоматика клинических форм заикания.
  4. Обследование лиц с заиканием. Современный комплексный подход к преодолению заикания.
  5. Лечебно-оздоровительная и коррекционно-педагогическая работа.
  6. Особенности логопедической работы с заикающимися дошкольниками, школьниками.
  7. Логоритмика и игровая деятельность при устранении заикания. Профилактика заикания.
- Практические задания для самостоятельной работы: <https://newsdo.vsu.by/course/view.php?id=3710>.

## **Тема 8** **Алалия**

### **Вопросы для обсуждения**

1. Алалия: причины, механизмы и формы нарушения.
2. Моторная алалия: причины, механизм и симптоматика нарушения. Система коррекционно-педагогического воздействия при моторной алалии.

3. Сенсорная алалия: причины, механизм и симптоматика нарушения. Система коррекционно-педагогического воздействия при сенсорной алалии. Обследование детей с алалией.

4. Профилактика алалии.

Практические задания для самостоятельной работы: <https://newsdo.vsu.by/course/view.php?id=3710>.

## **Тема 9** **Афазия**

### **Вопросы для обсуждения**

1. Афазия: причины, механизм и формы нарушения.
2. Симптоматика основных форм афазии.
3. Основные задачи и методы восстановительной работы при афазии.
4. Профилактика афазии.

Практические задания для самостоятельной работы: <https://newsdo.vsu.by/course/view.php?id=3710>.

## **Тема 10** **Нарушения письменной речи**

### **Вопросы для обсуждения**

1. Дислексия: причины, механизм и формы нарушения.
2. Симптоматика дислексии. Дисграфия: причины, механизм и формы нарушения.
3. Симптоматика дисграфии. Дизорфография, причины, симптоматика. Обследование детей с нарушениями письменной речи.
4. Основные направления логопедической работы при нарушениях чтения и письма. Профилактика нарушений чтения и письма.

Практические задания для самостоятельной работы: <https://newsdo.vsu.by/course/view.php?id=3710>.

## **Тема 11** **Логопедическая работа при фонетико-фонематическом недоразвитии речи**

### **Вопросы для обсуждения:**

1. Понятие о фонетико-фонематическом недоразвитии речи.
2. Характеристика детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.
3. Коррекция фонетико-фонематического недоразвития речи у детей дошкольного возраста: основные направления, содержание и методика работы.
4. Коррекция фонетико-фонематического недоразвития речи у детей школьного возраста: основные направления, содержание и методика работы.

Практические задания для самостоятельной работы: <https://newsdo.vsu.by/course/view.php?id=3710>.

**Тема 12**  
**Логопедическая работа при общем недоразвитии речи**

**Вопросы для обсуждения**

1. Понятие об общем недоразвитии речи.
2. Характеристика детей с общим недоразвитием речи.
3. Периодизация проявлений общего недоразвития речи.
4. Обследование детей с общим недоразвитием речи.
5. Задачи и основное содержание коррекционно-педагогической работы с детьми с общим недоразвитием речи на разных уровнях речевого развития.

Практические задания для самостоятельной работы: <https://newsdo.vsu.by/course/view.php?id=3710>.

**Тема 12**  
**Особенности логопедической работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью**

**Вопросы для обсуждения**

1. Особенности речевого развития детей с интеллектуальной недостаточностью.
2. Структура речевого дефекта при интеллектуальной недостаточности.
3. Проявления нарушений фонетической, лексико-грамматической, связной, письменной речи.
4. Особенности логопедической работы с детьми с легкой интеллектуальной недостаточностью, с детьми с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью.

Практические задания для самостоятельной работы: <https://newsdo.vsu.by/course/view.php?id=3710>.

**Тема 13**  
**Особенности логопедической работы при нарушениях слуха**

**Вопросы для обсуждения**

1. Особенности речевого развития детей с нарушением слуха.
2. Факторы, определяющие характер и степень недостаточности речевой функции у детей с нарушением слуха.
3. Особенности речевых расстройств у слабослышащих детей.
4. Методика логопедической работы по устранению речевых расстройств у детей с нарушением слуха.
5. Педагогическая реабилитация детей после кохлеарной имплантации.

Практические задания для самостоятельной работы: <https://newsdo.vsu.by/course/view.php?id=3710>.

## РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

### Перечень вопросов к зачету 2 курс 4 семестр

1. Концептуальные подходы к определению сущности коррекционной работы, ее цель и задачи.
2. Место коррекционно-развивающей работы в системе специального образования детей с особенностями психофизического развития.
3. Основные принципы коррекционно-развивающей работы.
4. Модели коррекционно-развивающей работы: общая, типовая, индивидуальная.
5. Структурные блоки коррекционно-развивающей работы: диагностический, прогностический, развивающий, оценочный.
6. Содержание и взаимосвязь диагностического и оценочного блоков коррекционно-развивающей работы.
7. Задачи и методы изучения ребенка с ОПФР.
8. Специфические требования к организации и проведению психолого- педагогического обследования детей с ОПФР.
9. Требования к инструментарию психолого-педагогического обследования детей с ОПФР и стимульному материалу.
10. Качественные параметры оценки выполнения диагностических заданий.
11. Динамическое изучение детей с ОПФР в коррекционно- педагогическом процессе.
12. Формы учета данных динамики развития ребенка (диагностическая карта, карта развития).
13. Современные научно-методические подходы к планированию коррекционно-развивающей работы.
14. Содержание прогностического блока коррекционно-развивающей работы.
15. Уровни (долгосрочный, среднесрочный и краткосрочный) планирования коррекционно-развивающей работы.
16. Виды (перспективный, календарно-тематический и ежедневный) планирования коррекционно-развивающей работы.
17. Последовательность осуществления планирования деятельности учителя-дефектолога.
18. Моделирование индивидуальных коррекционно-развивающих программ.
19. Содержание развивающего блока коррекционной работы.
20. Содержание и методы коррекционно-развивающей работы.
21. Виды коррекционно-развивающих занятий: групповые, подгрупповые, индивидуальные.
22. Сравнительная характеристика педагогической деятельности на уроке и коррекционно-развивающем занятии.
23. Тематика коррекционно-развивающих занятий.
24. Целеполагание в коррекционно-развивающей работе.
25. Семья как активный участник коррекционно-педагогического процесса.
26. Содержание, методы, формы взаимодействия учителя-дефектолога и семьи ребенка с ОПФР.
27. Традиционные и альтернативные средства коррекционно-развивающей работы.
28. Особенности организации коррекционно-развивающей среды.

### **Перечень вопросов к зачету 3 курс 5 семестр**

1. Проявления синдрома детского аутизма на различных возрастных этапах.
2. Специфические трудности обучения при детском аутизме.
3. Подходы к решению проблемы коррекционно-педагогической помощи детям с аутизмом в Республике Беларусь и за рубежом.
4. Диагностические критерии детского аутизма.
5. Дифференциация детского аутизма от сходных состояний.
6. Детский аутизм в структуре сложного (комбинированного) нарушения в развитии.
7. Основные методы диагностики детского аутизма.
8. Уровни эмоциональной регуляции деятельности в детском возрасте и их дисфункция при детском аутизме.
9. История возникновения, теоретические основы программы ТЕАССН, ее цели и принципы.
10. История возникновения оперантного обучения АВА, его цели и принципы.
11. Понятие «сенсорная интеграция».
12. Дисфункция, гипофункция, гиперфункция сенсорной интеграции у детей с аутизмом и ее причины.
13. Особенности речевых расстройств при детском аутизме.
14. Общие принципы и направления коррекции речевых расстройств.
15. Стратегии стимулирования потребности в коммуникации детей с аутизмом.
16. Обучение элементарным коммуникативным функциям и навыкам диалога.
17. Основные задачи и направления педагогической работы по развитию социальных компетенций детей с аутизмом.
18. Социальные и психолого-педагогические проблемы семьи, воспитывающей ребенка с аутизмом.
19. Обучение членов семьи навыкам эффективного взаимодействия с ребенком с аутизмом.
20. Цель и принципы коррекционно-педагогической работы при нарушении функций опорно-двигательного аппарата.
21. Классификация средовых ресурсов в соответствии с основными сферами образовательной среды.
22. Коррекция развития сенсорно-перцептивной сферы у детей с нарушением функций опорно-двигательного аппарата.
23. Развитие игровой деятельности детей с нарушением функций опорно-двигательного аппарата.
24. Развитие коммуникативного поведения детей с нарушением функций опорно-двигательного аппарата.
25. Особенности организации работы с семьей, воспитывающей ребенка с нарушением функций опорно-двигательного аппарата.

### **Перечень вопросов к экзамену 3 курс 5 семестр**

1. Основные принципы коррекционно-развивающей работы.
2. Модели коррекционно-развивающей работы.
3. Структурные блоки коррекционно-развивающей работы. Требования к составлению структуры коррекционно-развивающего занятия.
4. Компоненты готовности к коррекционной работе, их характеристика.



5. Организация коррекционно-развивающей работы на диагностической основе. Задачи и методы изучения ребенка с ОПФР.
6. Сбор анамнестических сведений как этап изучения детей с особенностями психофизического развития.
7. Беседа как метод получения анамнестических сведений о ребенке.
8. Примерная схема получения анамнестических данных о ребенке.
9. Виды психокоррекции.
10. Основные требования к составлению психокоррекционных программ.
11. Оценка эффективности коррекционных мероприятий.
12. Основные направления коррекционно-развивающей работы с детьми с трудностями в обучении дошкольного возраста.
13. Основные направления коррекционно-развивающей работы с детьми с трудностями в обучении школьного возраста.
14. Психолого-педагогическая характеристика детей с аутизмом.
15. Организация обучения детей с аутизмом в Республике Беларусь.
16. Упорядоченность и умеренность окружающего пространства как условие обучения детей с аутизмом.
17. Виды и характеристика подсказок, используемых при упорядочивании пространства.
18. Проблемы социального поведения при детском аутизме.
19. Создание социальных сценариев как способ формирования социального поведения при детском аутизме.
20. Содержание психолого-педагогического сопровождения детей с аутизмом. Диагностический аспект.
21. Организация обучающей среды для детей с аутизмом. Визуальное расписание.
22. Организация обучающей среды для детей с аутизмом. Прайминг.
23. Организация обучающей среды для детей с аутизмом. «Поведенческий момент».
24. Организация обучающей среды для детей с аутизмом. Использование подсказок.
25. Организация обучающей среды для детей с аутизмом. Использование поощрений.
26. Организация обучающей среды для детей с аутизмом. Метод социальных историй.
27. Цель и задачи деятельности тьютора по включению ребенка с аутизмом в среду общеобразовательного учреждения.
28. Основные направления работы тьютора с ребенком с аутизмом.
29. Основные направления работы тьютора с учителями класса ребенка с аутизмом.
30. Основные направления работы тьютора с родителями ребенка с аутизмом.
31. Основные направления работы тьютора с учениками класса ребенка с аутизмом.
32. Организация инклюзивного образования школьников с аутизмом. Основные рекомендации.
33. Педагогическое сопровождение школьника с аутизмом. Визуализация плана урока.
34. Педагогическое сопровождение школьника с аутизмом. Наглядное подкрепление информации.
35. Педагогическое сопровождение школьника с аутизмом. Наглядное подкрепление инструкции.
36. Педагогическое сопровождение школьника с аутизмом. Помощь в переходе от одной деятельности к другой.
37. Педагогическое сопровождение школьника с аутизмом. Побуждение к самостоятельному поиску информации.

38. Педагогическое сопровождение школьника с аутизмом. Обучение работе в паре/группе.
39. Педагогическое сопровождение школьника с аутизмом. Обучение выполнению инструкций.
40. Педагогическое сопровождение школьника с аутизмом. Обучение ответам на вопросы.
41. Педагогическое сопровождение школьника с аутизмом. Особенности адаптации текстов и устной речи.
42. Принципы коррекционно-развивающей работы с детьми с двигательными нарушениями.
43. Развитие социальной ориентировки у детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. Общая характеристика.
44. Развитие социальной ориентировки у детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. Прикладные аспекты.
45. Особенности развития ребенка с двигательными нарушениями на первом году жизни.
46. Диагностика сенсорно-перцептивных функций.
47. Сенсорное воспитание детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.
48. Развитие слухового восприятия детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.
49. Методика развития вестибулярного восприятия.
50. Развитие познавательной деятельности детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. Структура нарушений познавательной деятельности при ДЦП.
51. Основные направления коррекционно-педагогической работы при ДЦП в младенческом возрасте.
52. Основные направления коррекционно-педагогической работы при ДЦП в раннем возрасте.
53. Основные направления коррекционно-педагогической работы при ДЦП в дошкольном возрасте.
54. Основные направления коррекционно-педагогической работы при ДЦП в школьном возрасте.

#### **Перечень вопросов к экзамену 4 курс 7 семестр**

1. Общая характеристика методов обследования лиц с речевыми нарушениями.
2. Клинико-педагогическая классификация речевых нарушений.
3. Психолого-педагогическая классификация речевых нарушений.
4. Классификация речевых нарушений в МКБ – 10.
5. Причины речевых нарушений.
6. Цель и задачи дифференциальной диагностики речевых нарушений.
7. Актуальные проблемы дифференциальной диагностики речевых нарушений.
8. Диагностические модели изучения лиц с речевыми нарушениями. Характеристика.
9. Условия организации диагностической деятельности.
10. Ранняя диагностика речевых нарушений.
11. Организация диагностики детей дошкольного возраста, особенности.
12. Организация диагностики детей школьного возраста, особенности.
13. Принципы дифференциальной диагностики.

14. Педагогическая модель изучения.
15. Педагогическое заключение.
16. Логопедическое обследование. Общая схема.
17. Задержка речевого развития, характеристика.
18. Алалия, виды, характеристика.
19. Невротическое заикание, характеристика.
20. Неврозоподобное заикание, характеристика.
21. Смешанное заикание, характеристика.
22. Дизартрия, виды, характеристика.
23. Функциональная и органическая дислалия, характеристика.
24. Характеристика недоразвития речи при ЗПР.
25. Характеристика недоразвития речи при интеллектуальной недостаточности.
26. Характеристика нарушений речи вследствие нарушений слуха.
27. Дифференциальная диагностика интеллектуальной недостаточности, ЗПР и общего недоразвития речи.
28. Дифференциальная диагностика моторной алалии и интеллектуальной недостаточности.
29. Дифференциальная диагностика моторной алалии и недоразвития речи при ЗПР.
30. Дифференциальная диагностика органической и функциональной дислалии.
31. Дифференциальная диагностика дислалии и дизартрии.
32. Дифференциальная диагностика моторной алалии и РДА.
33. Дифференциальная диагностика моторной алалии и задержки речевого развития.
34. Дифференциальная диагностика сенсорной алалии и нарушения речи вследствие нарушения слуха.
35. Дифференциальная диагностика различных форм заикания.
36. Особенности обследования детей с дислалией.
37. Особенности обследования детей с ринолалией.
38. Особенности обследования детей с дизартрией.
39. Особенности обследования детей с алалией.
40. Особенности обследования детей с заиканием.

#### **Перечень вопросов к экзамену 4 курс 8 семестр**

1. Понятие о фонетико-фонематическом недоразвитии речи.
2. Характеристика детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.
3. Коррекция фонетико-фонематического недоразвития речи у детей дошкольного возраста: основные направления, содержание и методика работы.
4. Коррекция фонетико-фонематического недоразвития речи у детей школьного возраста: основные направления, содержание и методика работы.
5. Понятие об общем недоразвитии речи. Характеристика детей с общим недоразвитием речи.
6. Периодизация проявлений общего недоразвития речи.
7. Обследование детей с общим недоразвитием речи.
8. Задачи и основное содержание коррекционно-педагогической работы с детьми с общим недоразвитием речи на разных уровнях речевого развития.
9. Особенности речевого развития детей с интеллектуальной недостаточностью. Структура речевого дефекта при интеллектуальной недостаточности.
10. Проявления нарушений фонетической, лексико-грамматической, связной, письменной речи.
11. Особенности логопедической работы с детьми с легкой интеллектуальной недостаточностью, с детьми с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью.

12. Особенности речевого развития детей с нарушением слуха.
13. Особенности речевых расстройств у слабослышащих детей.
14. Методика логопедической работы по устранению речевых расстройств у детей с нарушением слуха.
15. Педагогическая реабилитация детей после кохлеарной имплантации.
16. Особенности речевого развития детей с нарушениями зрения.
17. Особенности логопедической работы с детьми, имеющими нарушения зрения.
18. Система логопедической помощи в Республике Беларусь.
19. Логопедическая помощь в системе образования, здравоохранения, социальной защиты.
20. Логопедическая помощь в учреждениях специального образования, учреждениях образования, реализующих образовательные программы специального образования.
21. Рекомендации к зачислению детей с нарушениями речи в учреждения образования.
22. Оборудование кабинета для логопедических занятий, требования к его оформлению.
23. Организационно-методическая документация учителя-логопеда.
24. Организация и содержание профилактической логопедической работы.
25. Первичная, вторичная, третичная профилактика нарушений речи.
26. Темп речи. Замедленный темп речи: причины, механизм, симптоматика. Ускоренный темп речи: причины, механизм, симптоматика различных форм.
27. Система лечебно-педагогического воздействия при нарушениях темпа речи.
28. Заикание: распространенность, причины и механизм нарушения. Основная симптоматика клинических форм заикания.
29. Обследование лиц с заиканием. Современный комплексный подход к преодолению заикания.
30. Особенности логопедической работы с заикающимися дошкольниками, школьниками.
31. Логоритмика и игровая деятельность при устранении заикания.
32. Профилактика заикания.
33. Моторная алалия: причины, механизм и симптоматика нарушения.
34. Система коррекционно-педагогического воздействия при моторной алалии.
35. Сенсорная алалия: причины, механизм и симптоматика нарушения.
36. Система коррекционно-педагогического воздействия при сенсорной алалии.
37. Обследование детей с алалией.
38. Профилактика алалии.
39. Афазия: причины, механизм и формы нарушения.
40. Основные задачи и методы восстановительной работы при афазии. Профилактика афазии.
41. Дислексия: причины, механизм и формы нарушения.
42. Дизорфография, причины, симптоматика.
43. Обследование детей с нарушениями письменной речи.
44. Основные направления логопедической работы при нарушениях чтения и письма.
45. Профилактика нарушений чтения и письма.
46. Общая характеристика дизартрии, причины, механизмы, симптоматика.
47. Характеристика псевдобульбарной формы дизартрии.
48. Обследование детей с дизартрией. Дифференциальная диагностика дизартрии.
49. Методика логопедического воздействия при дизартрии: этапы, основные направления работы.
50. Дизартрия при детском церебральном параличе. Профилактика дизартрии.

## ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

### СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

#### Основная:

1. Антипова, Е.В. Введение в коррекционную педагогику : метод. обеспечение / Е.В. Антипова, А.В. Бычкова. – Могилев : МГУ им. А.А. Кулешова, 2007. – 52 с.
2. Баль, Н.Н. Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (первая ступень) с учетом инклюзивных подходов : учеб.-метод. пособие в 3 ч. Ч. 3. Н.Н. Баль, Т.В. Варенова, С.Е. Гайдукевич. – Минск : БГПУ, 2018. – 168 с.
3. Бгажнокова, И.М., Ульянцева, М.Б. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития: программно-методические материалы / И.М. Бгажнокова, М.Б. Ульянцева, С.В. Комарова и др.; под ред. И.М. Бгажноковой. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 239 с.
4. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития : учебное пособие для пед. вузов Л.Н. Блинова. – М. : [б. и.], 2006. – 134 с.
5. Борякова, Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: учеб.-метод. пособие / Н.Ю. Борякова. – М.: «Гном-Пресс», 2009. – 56 с.
6. Варенова, Т.В. Теория и практика коррекционной педагогики : учебное пособие для дефектологических спец. вузов Т.В. Варенова. – Минск : Асар, 2007. – 320 с.
7. Варенова, Т.В. Коррекционная педагогика : учебно-методический комплекс [для вузов] Т.В. Варенова. – Минск : ГИУСТ БГУ, 2007. – 112 с.
8. Варенова, Т.В. Коррекция развития детей с особыми образовательными потребностями : учебно-методическое пособие Т.В. Варенова. – М. : Форум, 2017. – 272 с.
9. Габьева, Л.Л. Коррекционная работа с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата : пособие [для вузов по спец. «Интегрированное обучение и воспитание в школьном (дошкольном) образовании», «Логопедия»] / Л.Л. Габьева. – Могилев: МГУ имени А.А. Кулешова, 2014. – 92 с.
10. Гладкая, В.В. Планирование коррекционной работы с учащимися с трудностями в обучении: метод. пособие для учителей-дефектологов / В.В. Гладкая. – Минск: Зорны верасень, 2008. – 112 с.
11. Гонеев, А.Д. Основы коррекционной педагогики: учебное пособие для вузов по спец. «Педагогика» А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева. – М.: Академия, 2010. – 272 с.
12. Грибанов, А.В. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей А.В. Грибанов, Т.В. Волокитина, Е.А. Гусева, Д.Н. Подоплекин. – М.: Академический проспект, 2004. – 176 с.
13. Дети с задержкой психического развития / под ред. Т.А.Власовой и [др.] – М.: Педагогика, 2004. – 256 с.
14. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / под ред. С.Г. Шевченко. – М. : АРКТИ, 2001. – 206 с.
15. Жигорева, М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии : педагогическая помощь : учебное пособие для вузов М.В. Жигорева. – М. : Академия, 2008. – 240 с.

16. Журбина, О.А. Дети с задержкой психического развития: подготовка к школе О.А. Журбина, Н.В. Краснощекова. – Ростов н Д : Феникс, 2007. – 157 с.
17. Зайцева, И.А., Коррекционная педагогика И.А. Зайцева, В.С. Кукушин, Г.Г. Ларин, Н.А. Румега, В.И. Шатохина / под ред. В.С. Кукушина. – Ростов н Д: Изд. центр «МарТ», 2002. – 304 с.
18. «Инструкция о порядке открытия и функционирования специальных классов (групп), классов (групп) интегрированного (совместного) обучения и воспитания» (постановление Министерства образования РБ от 28 августа 2006 г.).
19. Коррекционно-развивающая работа с детьми раннего и младшего дошкольного возраста ред. Н.В. Серебрякова. – СПб : КАРО, 2008. – 112 с.
20. Коноплева, А.Н. Коррекционно-образовательные технологии: пособие для педагогов / А.Н. Коноплева [и др.]; науч. ред. А.Н. Коноплева. – Минск : НИО, 2004. – 175 с.
21. Коррекционная работа в дошкольных учреждениях: учеб.-метод. пособие М.В. Смоляноко, Р.М. Лукина, Е.В. Вагуро, Н.М. Григорьева. – Мн.: Маст. лит., 2000. – 205 с.
22. Кумарина, Г.Ф. Коррекционная педагогика в начальном образовании: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г.Ф. Кумарина [и др.]; под общ. ред. Г.Ф. Кумариной. – М.: Академия, 2011. – 210 с.
23. Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р. Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм. – М.: Владос, 2007. – 95 с.
24. Лемех, Е.А. Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (первая ступень) с учетом инклюзивных подходов : учеб.-метод. пособие в 3 ч. Ч. 1. Е.А. Лемех, С.Н. Феклистова, И.К. Русакович. – Минск : БГПУ, 2018. – 112 с.
25. Мастюкова, Е.М. «Лечебная педагогика» (ранний и дошкольный возраст). – М. : «Владос». – 1997. – 270 с.
26. Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно- развивающего обучения и реабилитации: учеб.-метод. пособие / М. Вентланд, С. Е. Гайдукевич, Т.В. Горудко и др.; науч. ред. С.Е. Гайдукевич. Минск: БГПУ, 2009. – С. 127–140 с.
27. Миненкова, И.Н. Основы методики коррекционно-развивающей работы: учебно-методическое пособие / И.Н. Миненкова, В.В. Радыгина, Е.А. Якубовская. – Минск, БГПУ, 2013. – 212 с.
28. Михайлова, Е.Н. Основы Методики коррекционно-развивающей работы с детьми с тяжелыми и (или) множественными нарушениями физического и (или) психического развития: учебно-методическое пособие для вузов по спец. 1-03 03 01 Логопедия Е.Н. Михайлова, Н.С. Жлудова. – Мозырь : МГПУ имени И.П. Шамякина, 2017. – 284 с.
29. Морозова, С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах : пособие для учителя-дефектолога С.С. Морозова. – М. : ВЛАДОС, 2007. – 176 с.
30. Никольская, О.С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение : методический материал О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, И.А. Костин. – М. : Теревинф, 2008. – 224 с.
31. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика : учебное пособие для вузов Т.Г. Никуленко. – Ростов н Д : Феникс, 2006. – 381 с.
32. Обучение детей с задержкой психического развития: пособие для учителей / под ред. В.И. Лубовского. – Смоленск : Изд-во ТОО «Россиянка», 2004. – 130 с.
33. Основы коррекционной педагогики: курс лекций [для вузов] Министерство образования Республики Беларусь ; авт.-сост. С.В. Лауткина. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2008. – 211 с.

34. Селевко, Г.К. Технологии обучения и воспитания детей с проблемами. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 144 с.
35. Сивашинская, Е.Ф. Дети с синдромом Аспергера. Взаимодействие в семье и школе : научно-популярная литература Е.Ф. Сивашинская ; рец.: М.П. Осипова, И.В. Журлова. – Брест : БрГУ имени А.С. Пушкина, 2012. – 99 с.
36. Слепович, Е.С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития: кн. для учителя. – Минск: Народная асвета, 1989. – 64 с.
37. Солодянкина, О.В. Воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья в семье : практическое пособие / О.В. Солодянкина. – М. : АРКТИ, 2007. – 80 с.
38. Социальное развитие и адаптация в обществе лиц с психофизическими нарушениями. – Гродно : «ЮрСаПринт», 2018. – 326 с.
39. Специфика обучения учащихся с особенностями психофизического развития : учеб.-метод. пособие В.В. Гладкая [и др.]; под общ. ред. В.В. Гладкой. – Минск : Зорны верасок, 2018. – 296 с.
40. Хитрюк, В.В. Введение в коррекционную педагогику : курс лекций; [учебное пособие для вузов] / В.В. Хитрюк. – Минск : Жаскон, 2006. – 112 с.
41. Чурило, Н.В. Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (первая ступень) с учетом инклюзивных подходов : учеб.-метод. пособие в 3 ч. Ч. 2. Н.В. Чурило, С.Л. Рубчэня. – Минск : БГПУ, 2018. – 140 с.
42. Шевченко, С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты / С.Г. Шевченко. – М. : Владос, 2001. – 206 с.

#### **Критерии оценок при выступлении по вопросам, вынесенным для обсуждения на практических занятиях**

- 1. Оценка 10 баллов** – оценка ставится при полном, развернутом ответе, прослеживается систематичность знаний, привлекается дополнительный материал, подкрепление материала примерами, активно используются основные понятия изучаемого раздела.
- 2. Оценка 9 баллов** – оценка ставится по выше изложенным критериям, допускается одна-две несущественных ошибок.
- 3. Оценка 8 баллов** - оценка ставится при недостаточно систематизированном изложении материала, допущены неточности, примеры приводятся с трудом, нет связи с окружающей жизнью.
- 4. Оценка 7 баллов** – оценка ставится при недостаточном усвоении основных понятий, низком уровне самостоятельности при изучении материала, в ответе допущены ошибки, нет логики изложения материала.
- 5. Оценка 6 баллов** – оценка ставится при отсутствии логики изложения материала, невозможности приведения примеров, допущены грубые ошибки.
- 6. Оценка 5 баллов** – материал изложен на половину, общие фразы отвечающего при отсутствии логики лишь придерживаются темы.
- 7. Оценка 4 балла** – частичное изложение материала с помощью преподавателя.
- 8. Оценка 0 баллов** – если студент имеет пропуск без уважительной причины и его не отработал.

# АЛЬТЕРНАТИВНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

---

## ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Альтернативная коммуникация» предназначен для студентов, обучающихся по специальности 1-03 03 08 Олигофренопедагогика и представляет собой совокупность программных и учебно-методических материалов.

*Цель* учебно-методического комплекса – повысить эффективность и качество освоения студентами содержания учебной дисциплины «Альтернативная коммуникация».

*Задачами* изучения студентами учебной дисциплины являются:

- оптимизировать организацию изучения учебной дисциплины «Альтернативная коммуникация» с учетом современных мировых и национальных тенденции в теории и практике обучения коммуникации детей особенностями психофизического развития, имеющих нарушения навыков вербального общения;
- последовательно реализовать внутри- и междисциплинарные связи, согласовать содержание и устранить дублирование материала учебной дисциплины «Альтернативная коммуникация» с другими учебными дисциплинами специальностей;
- обеспечить методическое и информационное сопровождение преподавания учебной дисциплины «Альтернативная коммуникация»;
- эффективно планировать и организовать самостоятельную учебную работу и контроль знаний студентов.

Электронный учебно-методический комплекс позволяет ориентироваться в содержании учебной дисциплины «Альтернативная коммуникация», последовательности ее изучения и требованиях к уровню ее освоения; создает условия для освобождения аудиторного времени от рассмотрения многих организационных вопросов: перечисления рекомендуемых учебных изданий, ознакомления с тематическим планом курса, системой текущего и итогового контроля и т.д.

Учебно-методический комплекс содействует активизации самостоятельной деятельности студентов, углублению и систематизации знаний в процессе изучения специальной дисциплины и состоит из четырех разделов: теоретического, практического, контроля знаний и вспомогательного.

Учебная программа дисциплины, включающая достаточно обширный перечень учебных изданий и информационно-методической документации, рекомендуемых для изучения, которая может быть использована студентами в процессе самостоятельной работы по предмету расположена в sdo.vsu.by \* электронный адрес курса <https://newsdo.vsu.by>.



# ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

## СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИОННОГО КУРСА

### *Тема 1*

#### **ПОДДЕРЖИВАЮЩАЯ И АЛЬТЕРНАТИВНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО НОРМАЛИЗАЦИИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

##### **Вопросы**

1. Закономерности развития коммуникативного поведения в норме.
2. Специфика коммуникативного поведения детей с особенностями психофизического развития.
3. Ключевые понятия предметной области «Альтернативная коммуникация».
4. Группы пользователей поддерживающей и альтернативной коммуникации.

##### **ЛИТЕРАТУРА**

###### *Основная*

1. Горудко, Т.В. Поддерживающая и альтернативная коммуникация : учеб.-метод. пособие / Т.В. Горудко. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2015. – 148 с.

###### *Дополнительная*

1. Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно- развивающего обучения и реабилитации : учеб.-метод. пособие / М. Вентланд [и др.] ; Науч. ред. С. Е. Гайдукевич. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2009. – 276 с.

### *Тема 2*

#### **СРЕДСТВА И СИСТЕМЫ ПОДДЕРЖИВАЮЩЕЙ И АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

##### **Вопросы**

1. Коммуникация при помощи реакций на вегетативной основе.
2. Коммуникация при помощи взгляда и мимики.
3. Коммуникация при помощи жестов.
4. Коммуникация при помощи тактильно воспринимаемых символов.
5. Коммуникация при помощи графических средств.
6. Коммуникация при помощи технических средств коммуникации и коммуникативных приложений.

##### **ЛИТЕРАТУРА**

###### *Основная*

1. Горудко, Т. В. Поддерживающая и альтернативная коммуникация : учеб.-метод. пособие / Т. В. Горудко. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2015. – 148 с.

###### *Дополнительная*

1. Коррекционно-педагогическая работа в домах интернатах для детей с умственным и физическим недоразвитием : учеб.-метод. пособие для педагогов / И.К. Боровская и [и др.] ; под ред. Т.В. Лисовской. – 2-е изд. – Минск : Четыре четверти, 2010. – 392 с.

2. Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации : учеб.-метод. пособие / М. Вентланд [и др.]; Науч. ред. С. Е. Гайдукевич. – Минск: Белорус. гос. пед. ун-т, 2009. – 276 с.

3. Методика формирования навыков общения у учащихся с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: учеб.-метод. пособие для педагогов центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации / Ю.Н. Кислякова и [и др.]; под. ред. Т.В. Лисовской. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2010. – 160 с.

4. Течнер, С. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра / С. Течнер, Х. Мартинсен. – М.: Генезис, 2014. – 432 с.

### **Тема 3**

## **ДИАГНОСТИКА КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

### **Вопросы**

1. Онтогенетический и средовый подходы к диагностике уровня развития коммуникативного поведения детей с особенностями психофизического развития.
2. Направления диагностики уровня развития коммуникативного поведения детей с особенностями психофизического развития.
3. Уровни развития коммуникативного поведения.
4. «Матрица общения».
5. Опросник «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра».

### **ЛИТЕРАТУРА**

#### **Основная**

1. Горудко, Т.В. Поддерживающая и альтернативная коммуникация: учеб.-метод. пособие / Т.В. Горудко. – Минск: Белорус. гос. пед. ун-т, 2015. – 148 с.

#### **Дополнительная**

1. Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: учеб.-метод. пособие / М. Вентланд [и др.]; Науч. ред. С.Е. Гайдукевич. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2009. – 276 с.

### **Тема 4**

## **СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ ПО ОБУЧЕНИЮ ПОДДЕРЖИВАЮЩЕЙ И АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

### **Вопросы**

1. Цель и задачи обучения поддерживающей и альтернативной коммуникации детей с особенностями психофизического развития.
2. Дифференцированный подход в определении содержания обучения поддерживающей и альтернативной коммуникации.
3. Содержание программы «Коммуникация» для центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.
4. Особенности разработки перспективных и календарных планов коррекционно-развивающей работы по обучению поддерживающей и альтернативной коммуникации.

## ЛИТЕРАТУРА

### *Основная*

1. Горудко, Т.В. Поддерживающая и альтернативная коммуникация : учеб.-метод. пособие / Т.В. Горудко. – Минск: Белорус. гос. пед. ун-т, 2015. – 148 с.

### *Дополнительная*

1. Коррекционно-педагогическая работа в домах интернатах для детей с умственным и физическим недоразвитием: учеб.-метод. пособие для педагогов / И.К. Боровская и [и др.] ; под ред. Т.В. Лисовской. – 2е изд. – Минск : Четыре четверти, 2010. – 392 с.

2. Методика формирования навыков общения у учащихся с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: учеб.-метод. пособие для педагогов центров коррекц.-развивающего обучения и реабилитации / Ю.Н. Кислякова и [и др.]; под ред. Т.В. Лисовской. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2010. – 160 с.

### *Тема 5*

## **ПЛАНИРОВАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ ПО ОБУЧЕНИЮ ПОДДЕРЖИВАЮЩЕЙ И АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (8 часов)**

### **Вопросы**

1. Принципы коррекционно-развивающей работы по обучению поддерживающей и альтернативной коммуникации детей с особенностями психофизического развития.

2. Характеристика стратегий обучения поддерживающей и альтернативной коммуникации.

3. Типология занятий (уроков) по обучению поддерживающей и альтернативной коммуникации.

## ЛИТЕРАТУРА

### *Основная*

1. Горудко, Т.В. Поддерживающая и альтернативная коммуникация: учеб.-метод. пособие / Т.В. Горудко. – Минск: Белорус. гос. пед. ун-т, 2015. – 148 с.

### *Дополнительная*

1. Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно- развивающего обучения и реабилитации: учеб.-метод. пособие / М. Вентланд [и др.]; Науч. ред. С.Е. Гайдукевич. – Минск: Белорус. гос. пед. ун-т, 2009. – 276 с.

2. Методика формирования навыков общения у учащихся с тяжелой интеллектуальной недостаточностью : учеб.-метод. пособие для педагогов центров коррекц.-развивающего обучения и реабилитации / Ю.Н. Кислякова и [и др.] ; под ред. Т.В. Лисовской. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2010. – 160 с.

3. Течнер, С. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра / С. Течнер, Х. Мартинсен. – М.: Генезис, 2014. – 432 с.

**Тема 6**  
**ОБУЧЕНИЕ БАЗАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ ДЕТЕЙ**  
**С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**Вопросы**

1. Базальная стимуляция как предпосылка обучения базальной коммуникации детей с особенностями психофизического развития (А. Фрелих).
2. Сущность базальной коммуникации (В. Малл).
3. Группы пользователей.
4. Принципы обучения.
5. Круговой цикл базальной коммуникации.
6. Стадии базальной коммуникации.
7. Условия реализации базальной коммуникации.

**ЛИТЕРАТУРА**

**Основная**

1. Горудко, Т.В. Поддерживающая и альтернативная коммуникация: учеб.-метод. пособие / Т.В. Горудко. – Минск: Белорус. гос. пед. ун-т, 2015. – 148 с.

**Дополнительная**

1. Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации : учеб.-метод. пособие / М. Вентлан [и др.]; Науч. ред. С.Е. Гайдукевич. – Минск: Белорус. гос. пед. ун-т, 2009. – 276 с.

**Тема 7**  
**ОБУЧЕНИЕ ПОДДЕРЖИВАЮЩЕЙ**  
**И АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ ДЕТЕЙ**  
**С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**  
**ПРИ ПОМОЩИ ЖЕСТОВ**

**Вопросы**

1. Требования к организации работы по обучению жестам детей с особенностями психофизического развития.
2. Этапы обучения жестам как средству поддерживающей и альтернативной коммуникации.
3. Документирование жестов.
4. Составление книг жестов: требования к словарю, способу структурирования.

**ЛИТЕРАТУРА**

**Основная**

1. Горудко, Т.В. Поддерживающая и альтернативная коммуникация : учеб.-метод. пособие / Т.В. Горудко. – Минск: Белорус. гос. пед. ун-т, 2015. – 148 с.

**Дополнительная**

1. Коррекционно-педагогическая работа в домах интернатах для детей с умственным и физическим недоразвитием: учеб.-метод. пособие для педагогов / И.К. Боровская и [и др.] ; под ред. Т.В. Лисовской. – 2 е изд. – Минск: Четыре четверти, 2010. – 392 с.
2. Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: учеб.-метод. пособие / М. Вентланд [и др.]; Науч. ред. С.Е. Гайдукевич. – Минск: Белорус. гос. пед. ун-т, 2009. – 276 с.

3. Методика формирования навыков общения у учащихся с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: учеб.-метод. пособие для педагогов центров коррекц.-развивающего обучения и реабилитации / Ю.Н. Кислякова и [и др.]; под. ред. Т.В. Лисовской. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2010. – 160 с.

4. Течнер, С. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра / С. Течнер, Х. Мартинсен. – М.: Генезис, 2014. – 432 с.

### *Тема 8*

## **ОБУЧЕНИЕ ПОДДЕРЖИВАЮЩЕЙ И АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРИ ПОМОЩИ ГРАФИЧЕСКИХ СРЕДСТВ**

### **Вопросы**

1. Методические требования к графическим символам, используемым в качестве средств поддерживающей и альтернативной коммуникации.
2. Порядок введения графических символов.
3. Техники общения с помощью графических символов.
4. Графические символы как средство ориентировки в пространстве и времени, обучения элементарным коммуникативным функциям.
5. Общая характеристика коммуникативной системы обмена картинками (Э.Бонди, Л.Фрост).
6. Этапы обучения коммуникативной системе обмена картинками.

### **ЛИТЕРАТУРА**

#### *Основная*

1. Горудко, Т.В. Поддерживающая и альтернативная коммуникация: учеб.-метод. пособие / Т.В. Горудко. – Минск: Беларус. гос. пед. ун-т, 2015. – 148 с.

#### *Дополнительная*

2. Горудко, Т.В. Руководство к применению персонифицированного словаря картинных символов коммуникации: учеб.-метод. пособие / Т.В. Горудко; под ред. Н.Н. Баль. – Минск: Беларус. гос. пед. ун-т, 2009. – 40 с.

3. Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: учеб.-метод. пособие / М. Вентланд [и др.]; Науч. ред. С.Е. Гайдукевич. – Минск: Беларус. гос. пед. ун-т, 2009. – 276 с.

4. Методика формирования навыков общения у учащихся с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: учеб.-метод. пособие для педагогов центров коррекц.-развивающего обучения и реабилитации / Ю.Н. Кислякова и [и др.]; под. ред. Т.В. Лисовской. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2010. – 160 с.

5. Течнер, С. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра / С. Течнер, Х. Мартинсен. – М.: Генезис, 2014. – 432 с.

6. Фрост, Л. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов / Л. Фрост, Э. Бонди. – М.: Теревинф, 2011. – 416 с.

*Тема 9*  
**ОБУЧЕНИЕ ПОДДЕРЖИВАЮЩЕЙ  
И АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ ДЕТЕЙ  
С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ  
ПРИ ПОМОЩИ ТЕХНИЧЕСКИХ УСТРОЙСТВ И ПРИЛОЖЕНИЙ**

**Вопросы**

1. Требования к организации работы по обучению коммуникации при помощи технических устройств и коммуникативных приложений.
2. Этапы обучения коммуникации при помощи технических устройств и коммуникативных приложений
3. Характеристика ассистивных приспособлений, которые необходимы для эффективного использования технических устройств и коммуникативных приложений.

**ЛИТЕРАТУРА**

*Основная*

1. Горудко, Т.В. Поддерживающая и альтернативная коммуникация: учеб.-метод. пособие / Т.В. Горудко. – Минск: Белорус. гос. пед. ун-т, 2015. – 148 с.

*Дополнительная*

1. Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации : учеб.-метод. пособие / М. Вентланд [и др.]; Науч. ред. С.Е. Гайдукевич. – Минск: Белорус. гос. пед. ун-т, 2009. – 276 с.

# ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

## ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ

### *Практическое занятие № 1*

#### **Средства и системы поддерживающей и альтернативной коммуникации**

##### ***Задачи:***

1. Формировать представления о разновидностях средств поддерживающей и альтернативной коммуникации.
2. Формировать умение определять средство поддерживающей или альтернативной коммуникации в соответствии с особыми потребностями ребенка с особенностями психофизического развития.

##### ***Вопросы для обсуждения***

1. Современные классификации средств поддерживающей и альтернативной коммуникации.

##### ***Практические задания***

1. Презентация одного из средств поддерживающей и альтернативной коммуникации: подготовка мультимедийных презентаций, подбор видеороликов.
2. На основе просмотра видеоролика подобрать подходящее для ребенка средство поддерживающей или альтернативной коммуникации. Обосновать свой ответ.

##### ***Литература***

1. Горудко, Т.В. Поддерживающая и альтернативная коммуникация: учеб.-метод. пособие / Т.В. Горудко. – Минск: Белорус. гос. пед. ун-т, 2015. – 148 с.
2. Коррекционно-педагогическая работа в домах интернатах для детей с умственным и физическим недоразвитием: учеб.-метод. пособие для педагогов / И.К. Боровская и [и др.]; под ред. Т.В. Лисовской. – 2-е изд. – Минск: Четыре четверти, 2010. – 392 с.
3. Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: учеб.-метод. пособие / М. Вентланд [и др.]; Науч. ред. С.Е. Гайдукевич. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2009. – 276 с.
4. Методика формирования навыков общения у учащихся с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: учеб.-метод. пособие для педагогов центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации / Ю.Н. Кислякова и [и др.]; под. ред. Т.В. Лисовской. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2010. – 160 с.
5. Течнер, С. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра / С. Течнер, Х. Мартинсен. – М.: Генезис, 2014. – 432 с.

**Практическое занятие № 2**  
**Диагностика коммуникативных навыков детей**  
**с особенностями психофизического развития**

**Задачи:**

1. Актуализировать представления о подходах к диагностике потребностей в поддерживающей и альтернативной коммуникации детей с особенностями психофизического развития.
2. Формировать умение использовать диагностические методики для оценки уровня развития коммуникативного поведения детей с особенностями психофизического развития.

**Вопросы для обсуждения**

1. Подходы к диагностике потребностей в поддерживающей и альтернативной коммуникации.
2. Характеристика диагностической методики «Матрица общения» и опросника «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра».

**Практические задания**

1. Подобрать видеоматериалы, героями которых являются детьми с особенностями психофизического развития, имеющие нарушения навыков вербального общения.
2. Заполнить опросник «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра». Представить результаты в группе.

**Литература**

1. Горудко, Т.В. Поддерживающая и альтернативная коммуникация: учеб.-метод. пособие / Т.В. Горудко. – Минск: Белорус. гос. пед. ун-т, 2015. – 148 с.
2. Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации : учеб.-метод. пособие / М. Вентланд [и др.]; Науч. ред. С.Е. Гайдукевич. – Минск: Белорус. гос. пед. ун-т, 2009. – 276 с.

**Практическое занятие № 3**  
**Содержание коррекционно-развивающей работы по обучению**  
**поддерживающей и альтернативной коммуникации детей**  
**с особенностями психофизического развития**

**Задачи:**

1. Формировать умение анализировать содержание образовательной (предметной) области «Коммуникация» учебного плана ЦКРОиР с учетом принципов концентричности, индивидуального и дифференцированного подходов, доступности и др.
2. Формировать умение определять содержание работы по обучению поддерживающей и альтернативной коммуникации в соответствии с индивидуальными возможностями и потребностями ребенка с ОПФР и разрабатывать индивидуальную программу обучения.

**Вопросы для обсуждения**

1. Содержание образовательной (предметной) области «Коммуникация» учебного плана ЦКРОиР.
2. Индивидуальная программа обучения поддерживающей и альтернативной коммуникации.



### ***Практические задания***

1. Анализ содержания образовательной (предметной) области «Коммуникация» учебного плана ЦКРОиР с учетом принципов концентричности, индивидуального и дифференцированного подходов, доступности и др.

2. Разработка индивидуальной программы обучения поддерживающей или альтернативной коммуникации детей с ОПФР (на основе результатов диагностической процедуры).

### ***Литература***

1. Горудко, Т.В. Поддерживающая и альтернативная коммуникация: учеб.-метод. пособие / Т.В. Горудко. – Минск: Белорус. гос. пед. ун-т, 2015. – 148 с.

2. Методика формирования навыков общения у учащихся с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: учеб.-метод. пособие для педагогов центров коррекц.-развивающего обучения и реабилитации / Ю.Н. Кислякова и [и др.]; под. ред. Т.В. Лисовской. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2010. – 160 с.

### ***Практическое занятие № 4***

#### **Планирование и организация коррекционно-развивающей работы по обучению поддерживающей и альтернативной коммуникации детей с особенностями психофизического развития**

#### ***Задачи:***

1. Формировать умение формулировать темы и задачи занятий (уроков) по обучению поддерживающей и альтернативной коммуникации.

2. Формировать умение разрабатывать конспекты занятий (уроков) по обучению поддерживающей и альтернативной коммуникации.

3. Формировать умение определять стратегии и тактики обучения поддерживающей и альтернативной коммуникации детей с особенностями психофизического развития, находящихся на разных уровнях развития коммуникативного поведения.

#### ***Вопросы для обсуждения***

1. Типология занятий (уроков) по обучению поддерживающей альтернативной коммуникации.

2. Стратегии и тактики обучения поддерживающей и альтернативно коммуникации.

### ***Практические задания***

1. Презентовать конспект занятия (урока) по обучению поддерживающей и альтернативной коммуникации (тип занятия на выбор) ребенка (на основе полученных результатов диагностики и индивидуальной программы обучения).

### ***Литература***

1. Горудко, Т.В. Поддерживающая и альтернативная коммуникация: учеб.-метод. пособие / Т.В. Горудко. – Минск: Белорус. гос. пед. ун-т, 2015. – 148 с.

2. Коррекционно-педагогическая работа в домах интернатах для детей с умственным и физическим недоразвитием: учеб.-метод. пособие для педагогов / И.К. Боровская и [и др.]; под ред. Т.В. Лисовской. – 2-е изд. – Минск: Четыре четверти, 2010. – 392 с.

# ЛАБОРАТОРНЫЕ ЗАНЯТИЯ

## *Лабораторное занятие № 1*

### **Обучение поддерживающей и альтернативной коммуникации детей с особенностями психофизического развития при помощи графических средств**

*Задачи:* формировать умение создавать индивидуальные приспособления для коммуникации детей при помощи графических изображений.

#### *Подготовка к занятию*

1. Повторить теоретический материал
2. Разработать индивидуальные коммуникативные приспособления для пользователя графических символов (не менее 3-х).
3. Описать возможности их использования, адаптации и модификации в соответствии с особыми потребностями пользователей.

#### *План проведения занятия*

1. Презентация индивидуальных коммуникативных приспособлений.  
Форма отчетности: индивидуальные коммуникативные приспособления (доски выбора, коммуникативные книги, альбомы, книги остатков, тематические таблицы и др.)

#### *Литература*

1. Горудко, Т.В. Поддерживающая и альтернативная коммуникация: учеб.-метод. пособие / Т.В. Горудко. – Минск: Белорус. гос. пед. ун-т, 2015. – 148 с.
2. Коррекционно-педагогическая работа в домах интернатах для детей с умственным и физическим недоразвитием: учеб.-метод. пособие для педагогов / И.К. Боровская и [и др.]; под ред. Т.В. Лисовской. – 2-е изд. – Минск: Четыре четверти, 2010. – 392 с.
3. Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации : учеб.-метод. пособие / М. Вентланд [и др.]; Науч. ред. С.Е. Гайдукевич. – Минск: Белорус. гос. пед. ун-т, 2009. – 276 с.
4. Методика формирования навыков общения у учащихся с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: учеб.-метод. пособие для педагогов центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации / Ю.Н. Кислякова и [и др.]; под. ред. Т.В. Лисовской. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2010. – 160 с.
5. Течнер, С. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра / С. Течнер, Х. Мартинсен. – М.: Генезис, 2014. – 432 с.

# РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

## ВОПРОСЫ К ЗАЧЕТУ

1. Охарактеризуйте поддерживающую и альтернативную коммуникацию как средство достижения социальной и образовательной инклюзии.
2. Охарактеризуйте группы пользователей поддерживающей и альтернативной коммуникации.
3. Охарактеризуйте реакции на вегетативной основе как средство поддерживающей и альтернативной коммуникации.
4. Охарактеризуйте одну из систем коммуникации при помощи жестов.
5. Охарактеризуйте одну из систем графических средств коммуникации.
6. Охарактеризуйте тактильно воспринимаемые объекты как средства поддерживающей и альтернативной коммуникации.
7. Охарактеризуйте одно из технических средств коммуникации.
8. Охарактеризуйте одно из приложений для коммуникации.
9. Определите тип занятия (урока) по обучению поддерживающей и альтернативной коммуникации на основе анализа предложенного конспекта.
10. Приведите пример алгоритма описи сред и подсред согласно средовому подходу в диагностике уровня развития коммуникативного поведения ребенка.
11. Разработайте «коммуникативный портрет» ребенка по предложенной диагностической карте.
12. Составьте диагностическую карту оценки уровня развития коммуникативного поведения ребенка.
13. Охарактеризуйте результаты оценки коммуникативных умений и навыков у детей с особенностями психофизического развития при помощи опросника «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра».
14. Разработайте перспективный план работы по обучению поддерживающей или альтернативной коммуникации ребенка на основе предложенного «коммуникативного портрета».
15. Охарактеризуйте принципы отбора содержания коррекционно-развивающей работы по обучению поддерживающей и альтернативной коммуникации ребенка с нарушениями навыков вербального общения (на основе анализа индивидуальной программы обучения).
16. Разработайте конспект занятия по обучению коммуникативной системе обмена картинками (этап на выбор преподавателя).
17. Разработайте конспект занятия (урока) по обучению поддерживающей и альтернативной коммуникации (тема, тип занятия (урока) по выбору преподавателя).
18. Охарактеризуйте принципы обучения альтернативной и дополнительной коммуникации детей с особенностями психофизического развития.
19. Приведите примеры и охарактеризуйте современные методы, приемы, стратегии и техники обучения альтернативной и дополнительной коммуникации детей с особенностями психофизического развития.
20. Приведите примеры и охарактеризуйте формы организации обучения детей с особенностями психофизического развития альтернативной и дополнительной коммуникации.
21. Приведите примеры индивидуальных коммуникативных приспособлений для детей с особенностями психофизического развития в соответствии с их особыми образовательными потребностями.
22. Приведите примеры направлений и форм работы по расширению областей коммуникативного взаимодействия детей с особенностями психофизического развития, использующих средства альтернативной и дополнительной коммуникации.

Учебное издание

**СПЕЦИАЛЬНЫЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ  
ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ПЕРВОЙ СТУПЕНИ ВЫСШЕГО  
ОБРАЗОВАНИЯ 1-03 03 08 ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА**

Учебно-методический комплекс по учебным дисциплинам

В 4 частях

Часть 3

Составители:

**КУХАРЕНКО** Татьяна Сергеевна

**ЧОБОТ** Жанна Павловна

**ШАВЛЮГА** Антон Леонидович

**ШВЕД** Мария Войтеховна

Технический редактор

*Г.В. Разбоева*

Компьютерный дизайн

*В.Л. Пугач*

Подписано в печать 23.07.2021. Формат 60x84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсетная.

Усл. печ. л.15,81. Уч.-изд. л. 18,98. Тираж 45 экз. Заказ 118.

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования  
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,  
изготовителя, распространителя печатных изданий

№ 1/255 от 31.03.2014.

Отпечатано на ризографе учреждения образования

«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.