Управление образования Администрации города Нижний Тагил

Муниципальное бюджетное учреждение информационно-методический центр

**СОЗДАНИЕ АДАПТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ОРГАНИЗАЦИЯХ**

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЧТЕНИЯ**

**(посвященные памяти кандидата педагогических наук,
директора Учебно-воспитательного комплекса В. В. Дроздова)**

Нижний Тагил

2017

УДК 376.1

ББК 74.202.4

С585

**С585 Создание адаптивной образовательной среды для обучающихся с ОВЗ в общеобразовательных организациях : педагогические чтения (посвященные памяти канд. пед. наук, директора Учебно-воспитательного комплекса В. В. Дроздова)** / отв. ред. Л. Г. Елина. – Нижний Тагил : МБУ информационно-методический центр, 2017. –
1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Заглавие с диска.

В сборнике представлены материалы педагогических чтений «Создание адаптивной образовательной среды для обучающихся с ОВЗ в образовательных организациях», в которых описан опыт работы с детьми с ОВЗ образовательных организаций Нижнего Тагила, введения и реализации Федерального образовательного государственного стандарта начального общего образования обучающихся с **ОВЗ.**

УДК 376.1

ББК 74.202.4

Компьютерная верстка О. В. Романовой

Гарнитура «Таймс». Уч.-изд. л. 3,4.

Оригинал-макет изготовлен в МБУ информационно-методический центр.

МБУ информационно-методический центр.

Адрес: 622042, г. Нижний Тагил, ул. Карла Либкнехта, 30.

© Авторы статей, 2017

© МБУ ИМЦ, 2017

**СОДЕРЖАНИЕ**

*Байбородова Т. В.*

Коррекция речевых нарушений путем развития мелкой моторики
в упражнениях с элементами семянотерапии
на логопедических занятиях 4

с дошкольниками

*БеломестныхЛ. В.*

Психологическая помощь ребенку с ОВЗ,
воспитывающемуся в неблагоприятной социальной среде 8

*Бояринцева Ю. В.*

Развитие фонематического восприятия у детей младшего дошкольного
возраста, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата
и задержку речевого развития 10

*Бурова Г. А.*

Формирование начального лексикона у невербального ребенка раннего
и младшего дошкольного возраста 13

*Кан Л. Ю.*

Методы работы на уроках изобразительного искусства с детьми ОВЗ 17

*Климова Г. В.*

Инклюзивное образование: создание условий
для обучения иностранному языку детей с ОВЗ 19

*Козина Л. Л.*

Обучение детей с нарушением интеллекта (ЗПР) 24

*Ломаева М. В.*

О дополнительном образовании детей с ограниченными возможностями
здоровья 27

*Мамадаева Е. Н.*

Алгоритм сопровождения ребенка с ОВЗ педагогом-психологом 30

*Маслакова Н. А.*

Психологическая помощь подросткам с ОВЗ в определении типа
будущей профессии 36

*Митрофанова В. А.*

Ресурсная карта Нижнего Тагила по оказанию помощи детям
с ОВЗ и их семьям 38

*Наумова Т. Ю.*

Использование метода моделирования в логопедической работе
по коррекции дизорфографии у детей с ОВЗ 40

*Скоробогатова Ю. В.*

Возможности и условия обучения лиц с инвалидностью и ограниченными
возможностями здоровья в высшем учебном заведении 47

*Юрлова Н. В.*

Муниципальная служба практической психологии
как доступный психолого-педагогический ресурс при оказании
помощи детям с ОВЗ 51

**Байбородова Т. В.,**

учитель-логопед МБОУ детский сад «Жемчужинка»

комбинированного типа с/п детский сад № 146,

г. Нижний Тагил

**КОРРЕКЦИЯ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ ПУТЕМ РАЗВИТИЯ
МЕЛКОЙ МОТОРИКИ В УПРАЖНЕНИЯХ С ЭЛЕМЕНТАМИ
СЕМЯНОТЕРАПИИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ**

**С ДОШКОЛЬНИКАМИ**

Не секрет, что в последние годы наблюдается тенденция к значительному росту числа детей с речевыми нарушениями. Отмечено, что нередко у детей с нарушением речи недостаточно развита моторная сфера: реже – общая моторика, чаще – мелкая моторика и почти всегда – артикуляционная моторика. При этом большее отставание отмечается у городских детей. Это связано с развитием технологий, стремительно входящих в жизнь современного человека, облегчающих его быт. Кто из нас сейчас возьмется перебирать крупу? Раньше это занятие всегда было закреплено за младшими в семье: расторопные пальчики и зоркие глазки – лучшие помощники в таком деле. Прополка грядок и сбор ягод, лепка пельменей, штопка, шитье, вязание и вышивание, ручная стирка белья, вырезание различных поделок из дерева и лепка из глины. Почти все домашние дела так или иначе делались руками. Все больше на одежде детей можно найти липучки и «молнии», которые экономят время, силы. А это отражается на развитии мелкой моторики рук ребенка. Поэтому в условиях коррекции параллельно с формированием артикуляции необходимо вводить упражнения на развитие мелкой моторики.

Почему так важно для детей развитие мелкой моторики рук? «Мелкая моторика» – это совокупность скоординированных действий человека, направленных на выполнение точных мелких движений кистями и пальцами рук.

В головном мозге человека центры, отвечающие за речь и движение пальцев рук, расположены очень близко. Стимулируя отдел мозга, который отвечает за работу тонкой моторики, мы одновременно активизируем и соседние зоны головного мозга, отвечающие за речь. Замечено, что дети, совершающие многочисленные оживленные движения пальцами рук, развиваются в речевом отношении быстрее других. Если специально тренировать мелкие движения кисти, можно существенно ускорить развитие речи, кроме того, систематические упражнения по тренировке движений пальцев рук являются мощным средством повышения работоспособности головного мозга.

Есть большое количество упражнений и приемов для формирования тонкой моторики. В ход идут пуговки, шнурочки, замочки, бусинки, мозаика, пластилин и аппликация, куклы для пальчикового театра и многое другое. Не обошли вниманием и природный материал: вода, песок, шишки, каштаны, желуди, крупа, различные мелкие плоды и семена. Кстати, в Древнем Китае задолго до появления чёток люди перебирали в своих руках грецкие орехи, что являлось одним из ручных тренажеров.

Включение упражнений с крупой и семенами в систему формирования речи помогут решить следующие задачи:

- снятие мышечной напряженности, помощь ребенку в умении расслабиться и включиться в образовательный процесс;

– развитие тактильно-кинетической чувствительности и мелкой моторики пальцев рук;

– расширение словарного запаса;

– развитие фонематического слуха и восприятия; связной речи, лексико-грамматических представлений;

– совершенствование зрительно-пространственной ориентировки, речевых возможностей;

– освоение навыков звуко-слогового анализа и синтеза;

– расширение жизненного опыта, передаваемого педагогом в близкой для ребенка форме (принцип доступности информации).

Используя обычную крупу, можно открыть огромное количество возможностей для формирования тонкой моторики. Поэтому работа по развитию мелкой моторики и координации движений руки не может быть второстепенной. Стимуляция моторики пальцев рук влечет за собой непосредственно развитие памяти, внимания и словарного запаса.

Детям всегда интересны игры с природным материалом. Он доступен, экологичен, помогает снять эмоциональное напряжение у детей, потому что во время работы с природным материалом происходит массаж рук, который оказывает общеукрепляющее действие, повышает тонус, эластичность мышц руки, действует успокаивающим образом. Для проведения упражнений используют разнообразную крупу: манку обычную, манку окрашенную, гречу, горох, семечки, фасоль, овес, чечевицу, рис, кедровые орешки, фундук, грецкий орех, косточки от хурмы, апельсинов, мандаринов и пр. Играя с ребенком, важно предварительно подготовить материал к использованию: косточки из фруктов необходимо вымыть, обдать кипятком или обработать высокой температурой.

Не забывать о технике безопасности. Строго следить за тем, чтобы дети не брали семена в рот, не толкали их в нос или уши.

 Предлагаю вашему вниманию некоторые игры с природным материалом.

1. Игра «Варим манную кашу». В глубокую чашу (ванночку, таз) насыпать манку (или песок) так, чтобы ребенок мог погрузить в нее руки. Самая простая манипуляция – это пересыпание манки из руки в руку (расслабление). Далее можно в манку поместить несколько разнообразных зерен (фасоль, фундук, кедровые орехи, гречу, горох и пр.). Затем предложить ребенку найти все 5 (7, 8, 10) зерен. На начальном этапе, пока ребенок еще не знаком с зернами, можно просить, не доставая руки с зернышком из манки, описать предмет в его руке (размер, форма, какой на ощупь, на что похоже). Одновременно можно закреплять счет по порядку (1,2,3,4…), согласование числительного с существительным (одно зернышко, два зернышка…пять зернышек, орешков, орехов, косточек и т.д.), согласование прилагательного с существительным, подобрав определения к предмету (гладкое зерно, крупный орех, шершавая косточка…) и т.д.

2. Игра «Что из чего?» направлена на развитие лексико-грамматического строя речи. Для каждого вида семени, ореха, косточки необходимо нарисовать или распечатать карточку с изображением растительной культуры (для семечки – подсолнух, для гречки – гречиха, для горошка – горох и т.д.). Сопоставляя зерно с соответствующей карточкой, знакомим ребенка с культурой и ее плодами, из чего растение выросло и т.п. *Например: Из чего выросла гречиха? На каком растении созревают семечки?* Можно придумывать вопросы так, чтобы, отвечая на них, была возможность одновременно проработать изменение слов в числе и падеже.

3. Игра «Музыкальный инструмент» направлена на формирование фонематического слуха и восприятия. Для игры необходимо подобрать материал разного размера. Например, фасоль, гречу и манку (фундук, рис и пшено) помещаем в три одинаковые баночки и даем ребенку потрясти их и послушать звук, который они издают. После того, как ребенок ознакомился с звучанием каждой баночки, можно приступать к «озвучиванию» каждой баночки за спиной ребенка. Ребенок должен отгадать, с каким наполнителем звучит баночка.

4. Игра «Раскрась крупой рисунок» направлена на развитие творческих способностей. Рисовать на крупе палочками, руками, пальчиками очень увлекательно. Для этого на поднос необходимо положить лист бумаги с нанесенными на нем контурами какого-либо рисунка. Предложить ребенку «раскрасить» рисунок на свое усмотрение любой крупой (можно предложить окрашенную крупу). Можно начать с эскизов без наличия в них мелких деталей, далее в картины постепенно добавляются мелкие детали рисунка. Ребенку предлагается попробовать создать собственную композицию из крупы.

5. Игра «Золушка». Разобрать «нарисованный» или «раскрашенный» рисунок - очень полезное занятие. Здесь могут одновременно работать несколько человек. Разбирая рисунок по крупицам и раскладывая их в отдельные баночки, у детей не только развиваются кончики пальцев, но и повышается концентрация внимания, а также коммуникативные способности.

6. Игра «Я пеку, пеку, пеку…». Насыпаем в емкость горох, чечевицу или фасоль. Ребенок руками изображает, как месят тесто.

7. Игра «Играем музыку». Под музыку или заданный ритм предложить ребенку сжимать и разжимать орехи или крупу обеими руками одновременно или поочередно.

8. Игра «Веселое путешествие». Крупные орехи ребенок может самостоятельно перекатывать от запястья к локтю и обратно.

9. Игра «Мельница». Предложить ребенку выполнить круговые движения между ладонями с помощью крупных орехов (грецкий, каштан), затем постепенно перейти к мелким орехам (кедровые). Впоследствии можно изображать жернова мельницы и «перетирать» между ладонями круговыми движениями мелкую крупу (овес, рис, манку). Необходимо следить за тем, чтобы ребенок «перетирал» легкими движениями, не прилагая усилий. Также можно растирать крупу движениями вперед-назад между руками, массажируя тем самым ладони и пальцы.

10. Игра «Выложи фигурку». Предложить ребенку выложить из круп разные геометрические фигуры или предмет, нарисованный на картинке.

11. Игра «Волшебный сосуд». Для данного упражнения нужно подобрать несколько емкостей с разным размером горлышка. Попросить наполнить емкости разными крупами. Можно усложнить задание: наполнить примерно одинаковые емкости до одного уровня (по горизонтали). Это упражнение развивает глазомер ребенка, формирует сравнительный анализ.

12. Игра «Считаем слоги в слове» предназначена для отработки слоговой структуры слова. Сначала ребенок совместно с логопедом произносит слово. На каждый произнесенный слог на стол выкладывается зернышко. Можно использовать зерна разного размера: короткий слог – мелкое зернышко, длинный слог – крупное зернышко, ударный слог можно обозначить орешком. Затем ребенок самостоятельно произносит слово по слогам, опираясь на зерна. Во время выкладывания зерен при произнесении слова ребенок легко может подсчитать количество слогов в слове.

13. Игра «Играем со звуками» направлена на отработку звуковой структуры слова. В этом случае зерна будут выкладываться на каждый звук. Для того чтобы в звуковой структуре можно было выделить гласные звуки, можно покрасить некоторые зерна гуашью красного цвета (для мягких и твердых согласных можно покрасить орешки, зернышки соответственно зеленым и синим цветами).

В заключение хочется сказать: чтобы занятия приносили детям положительные эмоции, чтобы упражнения вызывали интерес, нужно учитывать индивидуальные особенности ребенка (настроение, желание, возможности). Ведь не секрет, что положительный настрой и желание ребенка заниматься обязательно приведут к положительному результату.

**Беломестных Л. В.,**

МБОУ СОШ «Центр образования № 1»,

г. Нижний Тагил

**пСихологическая помощь ребенку с овз,
воспитывающемуся в неблагоприятной социальной среде**

Среди значимых для человека ценностей одно из ведущих мест занимает семья. К сожалению, в реальной жизни часто это осознается не всегда и не всеми. Не все родители с одинаковой ответственностью задумываются о счастье и благополучии воспитывающихся в их семье детей, не понимают, что семья для любого ребенка – это безопасная среда, в которой прививаются те или иные ценности. Находясь в социально неблагополучной семье, ребенок с ОВЗ часто лишен возможности удовлетворять не только свои духовные потребности, но и физические. Дефицит внимания и любви рождает низкую самооценку, чувство вины усугубляет ощущение неполноценности, ведет к утрате самоуважения. Кроме того, в сознании ребенка постоянно присутствует этот «ужасный секрет семьи», который он тщательно пытается скрыть под защитными реакциями. Детям с ОВЗ в таких семьях порой жить невыносимо, особенно это касается подростков. Они становятся грубыми, злобными, резко тормозится их эмоциональное развитие, появляется равнодушие, развивается склонность к девиантным поступкам. Формы неблагополучия семьи разнообразны, как и причины, их порождающие:

– перемены в экономике и политике страны;

– наличие разрыва между ценностями поколений;

– рост уровня социальных требований;

– неадекватный уровень притязаний у родителей к детям.

Это рождает противоречия, формирующие у детей высокий уровень тревожности. Именно эти дети становятся жертвами насилия, дискриминации, попадая зачастую в сложные жизненные ситуации. Не секрет, что «особый» ребенок отличается от своих сверстников, и выражается это в снижении интеллектуальных функций; нарушении эмоционально-волевых процессов; дефиците или полном отсутствии мотивации к чему-либо; психическом инфантилизме.

Как следствие, это в той или иной степени накладывает отпечаток на поведение и формирует:

– неумение разбираться в жизненных ситуациях;

– неспособность сделать правильный выбор и конструктивно отреагировать на те или иные события;

– неразборчивость в выборе друзей;

– слабая способность к анализу своих и чужих действий.

Для ребенка с ОВЗ порой сущий пустяк может перерастать в настоящую трагедию, особенно если семья является источником, провоцирующим постоянный стресс: это родители с наркотической и алкогольной зависимостью, крайнее низкая материальная обеспеченность, бесконечные конфликты, жестокое или равнодушное обращение к ребенку. Разумеется, что такой ребенок, находясь в образовательном учреждении, должен получать необходимую психологическую помощь и поддержку. Психолог должен изучить семейную историю данного ребенка и, если родители пойдут на контакт, постараться привлечь их к сотрудничеству. В работе с неблагополучной семьей необходимо увеличить положительное и свести к минимуму отрицательное влияние семьи на воспитание, тем самым подвести к понимаю необходимости участия в жизни ребенка: находить время для общения с ним, интересоваться его проблемами, предоставить возможность самому принимать решения, уметь сдерживать собственные инстинкты и относиться к ребенку как к равному, уважать его интересы.

Работа с трудной семьей может предполагать следующие принципы:

– повышение активной жизненной позиции родителей;

– поддержка возможностей самореализации семьи;

– профилактика семейных проблем.

Психологическая поддержка ребенка из трудной семьи предполагает привлечение его к активной общественной жизни, налаживание личностного контакта, проявление истинного интереса к его жизни и проблемам, что неизменно приведет к предотвращению глубоких переживаний, травмирующих психику; раскрытию потенциала и возможностей ребенка; включению его в среду, позволяющую почувствовать свою важность и нужность; снижению общей тревожности.

С особым вниманием психологу необходимо отнестись к любым проявлениям агрессии, направленной на себя и на окружающих, и помочь ребенку справиться со своими трудностями. Все вышеперечисленное может найти отражение в специально разработанной психопрофилактической программе, реализуемой в рамках психолого-педагогического сопровождения. Работая с такими детьми, необходимо помнить, что такого ребенка никто не защитит, ему некому жаловаться, ведь его «мучители» - это самые близкие доля него люди. Важным моментом также является приучение ребенка сообщать о своей беде и о своих переживаниях. Таким образом, эта категория детей всегда должна находиться в поле зрения школьного психолога и других участников образовательного процесса. Дети страдают от своего бессилия что-либо изменить во взаимоотношениях с родителями, и горько думать, что боль от полученных в детстве травм и переживаний будет мучительно отзываться в ребенке всю жизнь, но облегчить его переживания, поддержать и дать ему надежду - задача выполнимая.

**Бояринцева Ю. В.,**

учитель-логопед

МАДОУ «Радость», д/с № 98,

г. Нижний Тагил

**РАЗВИТИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ
МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ИМЕЮЩИХ НАРУШЕНИЯ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА И ЗАДЕРЖКУ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ**

Дети младшего дошкольного возраста с нарушением опорно-двигательного аппарата испытывают значительные трудности в овладении комплексной языковой системой в связи со сложной структурой дефекта. Диагностика речи у таких детей выявляет нарушения в мышечном тонусе артикуляционного аппарата, подвижности артикуляционных мышц, состояния дыхательной и голосовой функции, силы голоса, слухового восприятия. При коррекционной работе с детьми младшего дошкольного возраста, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата, следует особое внимание уделять развитию фонематического восприятия и нормализации мышечного тонуса в артикуляционном аппарате. Это необходимо для профилактики и коррекции речевых нарушений у детей дошкольного возраста, преодоления дизартрического синдрома на ранней стадии проявления. Работа с детьми младшего дошкольного возраста требует особого подхода и имеет особенности.

1. Основной формой логопедического воздействия, обеспечивающего своевременное развитие речи, является продуктивное общение – такое взаимоотношение взрослого с ребенком, при котором ребенок сам становится активно действующим лицом. Общение с ребенком должно лечь в основу всех форм коррекционного воздействия, начиная с первых дней совместной работы.

2. Учитывается эмоциональная пассивность данного контингента детей. Предусматривается проведение занятий с использованием игровых ситуаций, направленных на создание положительного и заинтересованного отношения к занятиям, желание заниматься и поддерживать активный речевой и эмоциональный контакт с логопедом.

3. Младший дошкольный возраст детей определяет необходимость использования на логопедических занятиях тех видов заданий, при осуществлении которых применяется большое количество наглядного материала.

4. У детей наблюдается повышенная утомляемость и истощаемость психических процессов. Отказ от деятельности в случае неудач при выполнении заданий предопределяется предложением доступных по сложности и объему заданий, не требующих длительного умственного напряжения, протекающих в условиях частого переключения на практическую деятельность.

5. Занятия включают упражнения на развитие мимики и артикуляционного праксиса, необходимые для нормализации мышечного тонуса.

Работа с детьми раннего возраста отличается от работы со старшими дошкольниками не только объемом и содержанием материала, но и специфическими приемами проведения занятий, такими как:

– активное участие ребенка в занятии;

– использование игровых упражнений;

– предъявление обучающемуся материала в форме различных игр;

– многократное повторение пройденного;

– предъявление простых инструкций;

– смена видов деятельности;

– сочетание четкости планирования с гибкостью его проведения;

– перенос знаний в различные ситуации;

– частая положительная оценка действий детей.

На основе теоретического изучения проблемы ранней помощи детям с задержкой речи (ЗРР) и практического выявления особенностей психического развития была разработана план-программа логопедических занятий с детьми 2–3 лет.

Особое внимание в системе логопедической работы уделяется развитию фонематического восприятия у детей раннего возраста. Работа по развитию фонематических процессов делится на 4 этапа:

*1 этап: развитие слухового гнозиса.* На этом этапе в процессе специальных игр и упражнений у детей раннего возраста развивается способность узнавать и различать неречевые звуки. Такие занятия способствуют развитию слухового внимания и памяти. Работа начинается с постепенного знакомства и соотнесения ребенком предмета и звука, картинки и звука, выбором по звуку предмета или картинки.

Далее следует дифференциация неречевых звуков с учетом контрастности по тональности и последовательности предъявления низкочастотного и высокочастотного тембра звучания не более двух звуков. Детям раннего возраста предъявляется не более трех звуков.

Систематизация звукового материала проводится в соответствии с формирующимися представлениями ребенка об окружающем мире и сопровождается на занятии показом наглядного материала.

Знакомство ребенка со звуком проводится по следующей схеме:

– ознакомление с реально звучащим предметом или объектом;

– ознакомление с отражением реального объекта в игрушке;

– работа с изображением звучащего объекта;

– нахождение звучащего предмета по словесному указанию.

*2 этап: различение высоты силы тембра голоса на материале одинаковых звуков фраз, слов.* В начале этого этапа проводятся игры и упражнения на дифференциацию неречевых звуков в аудиозаписи (колокольчик большой-колокольчик маленький, смех мужчины-смех женщины и другие).

Для примера приведем игру «Мишки». В ходе игры ребенок учится следующему: определять домик, в котором живет медвежонок, различать высокий и низкий голос, произносить звукоподражания (мишка «э-э-э»).

Оснащение: два медведя, отличающиеся величиной, два домика для медведей (большой и маленький).

Ход игры: взрослый говорит: «Жили-были два медведя. Один жил в большом доме, другой – в маленьком. Послушай, как мишка говорит (произносим «э-э-э» низким голосом). Какой мишка рычал? Большой или маленький? В каком домике мишка живет?

Затем проводятся игры на определение продолжительности звучания неречевых звуков, игры на различение тембра голоса с использованием аудиозаписей речевых звуков (фразы, слова). Проводятся также игры с использованием речевого звукоподражания. Ребенок учится соотносить звук с образом звучащей игрушки, показывать на картинке звучащую игрушку, обозначать предмет облегченным словом, развивать устойчивость слухового внимания.

*3 этап: развитие ритма.* Работа над ритмом проводится в играх с речевым сопровождением, а ритмический рисунок стихотворного текста отстукивается движениями рук так, что движения выполняются по способу совмещенных действий. Текст проговаривается с отстукиванием ритма руками самого ребенка.

Также проводятся упражнения с использованием одинаковых слоговых рядов по звукоподражанию. Действия проходят с ритмичным отстукиванием каждого слога. В занятиях используются музыкальные инструменты (барабан, колокольчик, маракасы), а также предметы (молоточек, карандаш). Вначале отстукиваются отдельные слоги, слоги звукоподражания, затем со сменой гласного и закрытые слоги («бум», «кап», «тик» и другие).

Далее темп отстукивания чередуется от медленного к быстрому.

Этапы работы:

– знакомство с предметом и звучанием;

– слушание звукозаписи или размещение предметов за экраном;

– угадывание по звучанию музыкального инструмента или предмета.

За основу взята методика Т.Н. Новиковой-Иванцовой по формированию языковой системы языка у детей с алалией, начальным этапом которой является работа с предъязыковым уровнем.

*4 этап: различение слов, близких по звучанию.* На этом этапе работы в процессе игры ребенок учится различать звуки, слоги, слова, близкие по звучанию; произносить звукоподражания; понимать и употреблять в речи существительные, обозначающие игрушки; соотносить игрушки с их изображением на картинке и называть их; понимать и употреблять глаголы.

Опыт работы с детьми младшего дошкольного возраста с двигательной патологией и ЗРР показывает, что использование игр и упражнений по развитию фонематического восприятия способствует развитию слухового внимания и памяти, обогащению пассивного словаря ребенка, развитию его активного словаря.

Литература

Архипова, Е. Ф.Логопедическая работа с детьми раннего возраста. М.: АСТ: Астрель, 2007.

Филичева, Т. Б. Основы логопедической работы с детьми / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М.: АРКТИ, Просвещение, 2003.

Швачкин, Н. Х. Возрастная психолингвистика: Хрестоматия/сост. К.Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2004.

Дедюхина, Г. В. Работа над ритмом в логопедической практике, Г.В. Дедюхина. – М.: Айрис-пресс, 2006.

Новикова-Иванцова, Т. Н. Методика работы с неговорящими детьми. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://logosystem.ru/>.

**Бурова Г. А.,**

учитель-логопед ГБУЗ СО «ПБ №7», ДДПО,

учитель-логопед МБОУ СОШ «ЦО № 1»,

Муниципальная служба практической психологии,

г. Нижний Тагил

**ФОРМИРОВАНИЕ НАЧАЛЬНОГО ЛЕКСИКОНА**

**У НЕВЕРБАЛЬНОГО РЕБЕНКА РАННЕГО И МЛАДШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

С каждым годом количество детей, не начавших по разным причинам говорить в положенные возрастные сроки, увеличивается. Логопедическая практика показывает, что именно эти дети имеют проблемы в общении со сверстниками, в дальнейшем крайне слабо усваивают программу детского сада и испытывают серьезные трудности в школе при усвоении письменных форм речи.[3]

В Центр детского психического здоровья ежегодно обращаются родители детей с выраженными задержками речевого развития. В 2016 году была оказана консультативная и коррекционно-развивающая помощь 64 «неговорящим детям» третьего года жизни и 5 малышам, не достигшим 3-летнего возраста, что составило 33,3% от общего количества детей первично обратившихся за логопедической помощью в детское диспансерное психиатрическое отделение. Из них с моторной алалией оказалось 14 чел. и с расстройствами аутистического спектра – 29 чел.

Приведем данные для сравнения: в 2014 году получили амбулаторно и в условиях дневного стационара медико-логопедическую реабилитацию 43 ребенка трехлетнего возраста и 3 ребенка не достигших 3 лет, что составило 23,5% от общего количества первично обратившихся; в 2013 году – 39 детей трехлетнего возраста и 9 детей не достигших 3 лет составили 23%.

Количество детей раннего и дошкольного возраста с проблемами в развитии речевых функций, прошедших на базе Центра цикл логопедических занятий, 83,5%, это значительно превышает долю детей школьного возраста (16,5%), что констатирует своевременность и приоритет оказания комплексной коррекционной помощи в более ранний возрастной период.

Беседуя с родителями и изучая речевой анамнез неговорящего ребенка в возрасте от 3 лет, обращаем внимание в первую очередь на отсутствие или слабовыраженное гуление и лепет в младенческом возрасте, отсутствие реакции на собственное имя, сниженный уровень понимания элементарных просьб, наличие или отсутствие указательного жеста, объем лепетных слов и звукоподражаний, несформированность примитивной фразы и т.д.

Проанализировав историю развития ребенка (общий и речевой анамнез) для построения эффективной «программы» реабилитации, определяем «этиопатогенез»: выясняем предполагаемую причину отсутствия вербальной коммуникации. Выявив и изучив структуру нарушений, квалифицированный специалист обязан определить тип речевого недоразвития и дать соответствующие рекомендации по формированию речи у ребенка в любом возрасте. Недопустим совет «Подождите, подрастет немного, может быть, заговорит…».

На раннем этапе жизни малыша особо важны для родителей консультации с рекомендациями по стимуляции развития речевых функций, формирования психологической базы речи. Достаточно широк спектр нарушений у детей, который «тянет» за собой и появление речевых проблем.

Эффективен и плодотворен в процессе формирования начального лексикона у неговорящих детей метод сенсорно интегративной логотерапии, описанный в работах Марианны Ланской[1,5]. Реализация предлагаемых сенсорных игр является не только незаменимым инструментом преодоления речевого негативизма у малыша, но и становится основой создания представлений о целостном образе предмета[1].

К сенсорным играм мы относим те игры, которые помогают получить тактильные, слуховые, зрительные, вкусовые ощущения и чувство движения, нацеленные на формирование речевых функций[4].

Ставя во главу угла формирование сенсорных эталонов, в полной мере стимулируем продуцирование ребенком любых звуковых проявлений, на фоне чего расширяем объем понимания речи и обогащаем пассивный лексический запас. Увеличивая импрессивный предметный словарь, не забываем и о наращивании предикативного.

С целью развития тактильной чувствительности проводим игры с холодной и горячей водой, на определение предмета на ощупь, на прикосновение к различным материалам на тактильных карточках (мех, вата, пух…), катаем фигуры из теста с многократным проговариванием определенных звукокомплексов.

С помощью имитационных музыкальных инструментов, погремушек, емкостей со звуковыми наполнителями и рядом игр «День-ночь», «Звуки дома», «Звуки улицы» формируем слуховое восприятие у малышей.

С удовольствием дети включаются в игры на совершенствование зрительного восприятия: ребенок пытается поймать луч фонарика (Оп! Вот! Так! Свет!), дорисовывает недостающие элементы в начатом взрослым рисунке (Кап-кап! Тик-так! Би-би! Ту-ту! Ляля!), выделяет зашумленные, наложенные и контурные изображения, соотносит предметы по цвету и геометрической форме на разнообразных «тренажерах».

Комплекс игр-упражнений, направленный на развитие моторных функций и пространственных понятий, согласует определенные движения ребенка с сопряженно-отраженным проговариванием звукоподражаний, звукоимитаций и коротких слов (бум, бам, ух, ком, кап-кап, да, нет, тут, вот, вверх-вниз).

Успешно апробированы различные варианты упражнений на развитие кинестетического восприятия: разложить предметы по заданию (*на* коробку, *в* коробку), проговаривая соответствующий предлог; смахнуть воображаемую муху, жука (произносим междометия: Ой! Кыш! Фу! Муха, жук) и т.д.

Крайне важно включение в коррекционные занятия игр на формирование конструктивной деятельности и пространственного восприятия: расширяем предикативный словарь через работу с разрезанными на части картинками, досками Сегена, пазлами, конструкторами.

Родителям в домашних условиях рекомендуем проведение с детьми игровых упражнений на развитие вкусовых ощущений и обоняния: определить с закрытыми глазами по запаху и показать на картинке продукт (апельсин, кофе, ваниль). Проговаривая слова несколько раз, родители знакомят ребенка с запахом различных предметов и дифференцируют понятия «приятный-неприятный», «вкусно-невкусно»: лук, лимон, духи, мед (Фу! Ах! У! Ням-ням!). Особо дети предпочитают игры «Определи сок», «Угадай предмет по вкусу», «Сырой-вареный», «Кислое-сладкое», «Горькое-сладкое», «Соленое- несоленое» [2].

Основной целью работы является формирование подражательной деятельности (эхопраксии) с достаточным эмоциональным позывом, в свободном игровом движении, с постоянным согласованием определенных действий ребенка с произнесением междометий, звукоподражаний, коротких слов, элементарных фраз из аморфных лепетных слов. Дети предпочитают следующие подвижные игры: «Футбол» (Гол! Мяч! Ура!), «Поезд», «Кормим птичек» (цып-цып, гули-гули, утя-утя, га-га), «Алло», «Муха, жук» (имитируют полет и звук насекомых *«Ж»-«*З» по соответствующей команде), «Что пропало?», произнося слова с максимально простой слоговой структурой.

Для наращивания импрессивного словаря наполняем и расширяем семантическое поле, устанавливая в игре с ребенком ассоциативные связи по различным лексическим темам. Для этого используем как можно меньше картинного материала, а в игру включаем муляжи и натуральные предметы, фотографии, игрушки, изображающие животных, детскую посуду и мебель, кукольную одежду и т.д.

Посредством совместной предметно-практической деятельности осваиваем в игре не только начальный лексикон, но и формируем бытовые навыки, повышаем коммуникативную направленность малышей. Выполнив игровые функциональные действия с предметами на фоне обязательного проговаривания, тут же, поменяв вид деятельности, закрепляем тему, рисуя с ребенком карандашами, красками то, о чем говорили (лепим из пластилина, создаем аппликацию, конструируем из лего-деталей). И при этом четко и утрированно артикулируем флексии слов, обращаем внимание ребенка на изменяющиеся морфологические элементы в процессе словоизменения (Это лял*я*. Вижу лял*ю.* Дай лял*ю*).

Параллельно проводим работу, направленную на формирование слоговой структуры слова, на серийную организацию движений, на развитие ритмических способностей малыша. Начинаем с выстраивания невербальной основы (предпосылок) развития ритмической последовательности. В первую очередь знакомим невербального ребенка с выделением принципа чередования элементов, выкладывая из мозаики (счетных палочек, разноцветных деталей, пуговиц, кубиков) дорожек и рядов (заборчиков) с заданным порядком.

Продолжаем действовать в этом направлении, включая детей в игру «Музыка цвета»: на звук колокольчика кладем желтую палочку, услышав барабан – красную. Предложив игру «Оркестр», имитируем пальчиками игру на дудочке, если слышим звучащую трель дудочки, и «стучим» в бубен на звук соответствующего инструмента.

Проговариваем цепочки слогов со звуками раннего онтогенеза, прикасаясь пальчиками в соответствии с расположенными звездочками («аппликатора Кузнецова»), шариков «марблс» для аквариумного дизайна: та-тА, тА-та, да-дА-да, да-да-дА, ко-ко-кО, га-га-гА и т.п.

Формируя правильный речевой стереотип, произносим с ребенком плавно на одном выдохе гласные звуки, постепенно наращивая их количество: *у, уа, уаи, уаиэ.* Подражая крикам птиц и животных, наращиваем цепочку звукоподражаний до 3-4 слогов и произносим на одном выдохе: му-му-му, га-га-га, пи-пи-пи-пи.

Активно дети воспроизводят перемежающиеся ритмичные действия, изменяя звуковые жесты («топ-топ» - топает ножками, «бом-бом» - хлопает в ладошки, «тук-тук» - стучит кулачками по столу).

В другом упражнении ребенок может соотнести услышанное и отражённо произнесенное звукоподражание животного с определенной геометрической формой: «мяу-мяу» - круг, «ав-ав» - квадрат и т.д. Проговаривая в медленном темпе слова по слогам, ребенок одновременно прицепляет прищепки к веревочке в соответствии с количеством слогов.

В следующем цикле игр дети издают звукоподражания, меняя высоту (громкость) голоса в зависимости от увиденной картинки (игрушек разных размеров): маленький мишка (тихо) – «топ-топ», большой мишка (громко)[2].

Живой интерес у детей вызывают речевые игры на развитие интонационно-мелодической стороны речи. Учим малышей произносить слова лепетного характера (мама, папа, тетя, дядя, баба, деда, ляля и т.д.), выражая определенную эмоцию. Подражая взрослому, малыши пытаются произнести эти слова с разной интонацией: удивленно, грустно, радостно, ласково, сердито[5].

Спектр сенсорных игр, направленных на формирование начального лексикона у детей, достаточно широк, разнообразен и эффективен. Посредством сенсорной интеграции мы на логопедических занятиях достигаем положительного эмоционального реагирования, преодолеваем формирующийся речевой негативизм и вызываем у ребенка неудержимую потребность в общении.

Литература

Дедюхина, Г.В., Кириллова Е.В. Учимся говорить. 55 способов общения с неговорящим ребенком. — М.: Издательский центр «Техинформ» МАИ, 1997. - 88 с.

Дедюхина, Г.В. Работа над ритмом в логопедической практике. — М.: Айрис-пресс, 2006. — 64 с.

Лалаева, Р., Серебрякова, Н. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. — СПб.: Союз, 2001. — 224 с.

Метиева, Л А., Удалова Э.Я. Сенсорное воспитание детей с отклонениями в развитии. Сборник игр и игровых упражнений. —М.: Книголюб, 2008. —128 с.

Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий: [пособие для учителя-дефектолога] /М.И. Лынская; под ред. С.Н. Шаховской. — М.: ПАРАДИГМА, 2015. — 128 с. — (Специальная коррекционная педагогика)

**Кан Л. Ю.,**

учитель изобразительного искусства

МБОУ СОШ № 71,

г. Нижний Тагил

**МЕТОДЫ РАБОТЫ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА С ДЕТЬМИ ОВЗ**

Основной задачей образования на современном этапе является формирование гармонично развитой личности. Это возможно только в том случае, если раскрыть все творческие возможности человека в различных видах деятельности, в том числе и изобразительной.

Работая с детьми ОВЗ, стараюсь творчески подойти к методике проведения уроков, на которых организую индивидуальные, групповые, коллективные формы работы с использованием игровых технологий.

В работе с обучающимися начальной школы использовались такие техники, как «печатание подручными материалами», «живопись со свечой», «живопись с солью», «граттаж», «кляксография», «коллаж». При знакомстве с новыми материалами (разная фактура бумаги, поролон, картошка, природный материал) младшим школьникам показывались способы их использования, выполнялись посильные упражнения по овладению ими, затем школьникам предлагались творческие задания с применением данных техник. Например, следующие творческие задания: изображение различных состояний природы, эмоциональное состояние домашнего животного и другие.

Ученики основной школы более восприимчивы к графике. Они любят живой цвет, но он постепенно исчезает с рисунков школьников, поэтому ученикам предлагаются такие техники, как «гравюра наклейками», «линогравюра», «монотипия», «коллаж», «живопись по мятой бумаге», «сангина», «соус», «рисование тушью, деревянными палочками», «бумажная пластика», «работа с глиной», «изонить». Использование необычных материалов позволяет активизировать творческую активность школьников. Развитию творческой активности способствует и использование творческих заданий: разработка визиток, эмблем, логотипов; создание коллективных работ. Особое внимание уделяется проработке деталей, что влияет на творческую самореализацию детей.

Как показывает опыт, использование нетрадиционной техники выводит ребенка за привычные рамки рисования, пробуждает в них интерес к самостоятельному творчеству, к эксперименту, раскрепощает, помогает учащимся избавиться от комплекса «я не умею», «у меня не получается», «не похоже». Они начинают работать смелее, увереннее, независимо от степени их одаренности. Мнение, что изобразительная деятельность доступна не всем, а только одаренным детям, теряет обоснованность. Работы получаются даже у того, кто не проявляет особых способностей к изобразительному искусству. С помощью таких работ дети начинают успешно рисовать. Все предложенные техники изучены и апробированы в работе с детьми ОВЗ.

Литература

Волков, Н.П. Учим творчеству. - М.: Просвещение, 1988.

Лабунская, Г.В. Изобразительное творчество детей.-М.: Просвещение, 1980.

Щербакова, А.В. Искусство и художественное творчество детей.-М.: 1988.

**Климова Г. В.,**

учитель иностранного языка

МБОУ СОШ «Центр образования № 1»,

г. Нижний Тагил

**ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:**

**СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С ОВЗ**

Создание инклюзивной образовательной среды, направленной на становление личности ребенка и признающей его исключительность, неповторимость и право на качественное образование, опирается, в первую очередь, на модернизацию образовательной системы образовательного учреждения. К основополагающему принципу инклюзивной образовательной среды относится ее возможность приспосабливаться к индивидуальным потребностям различных категорий детей за счет собственного гибкого переструктурирования, учета особых образовательных потребностей каждого включаемого ребенка [1].

Создание всеобъемлющих условий для получения образования всеми детьми с учетом их психофизических особенностей следует рассматривать в качестве основной задачи в области реализации права на образование детей с ограниченными возможностями здоровья.

Под специальными условиями для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» понимаются условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья [3].

Создание специальных образовательных условий, необходимых для детей с ОВЗ всех категорий, подразделяются на такие направления, как организационное обеспечение, психолого-педагогическое обеспечение, кадровое обеспечение.

Организацией большей части данных специальных условий занимается администрация школы: обустройство пандусов, организация питания и медицинского сопровождения, консультаций психологов и логопедов и многое другое. Но и перед каждым учителем-предметником тоже стоят определенные задачи.

Первое, что должен сделать учитель для создания условий обучения ребенка с ОВЗ в инклюзивном классе своему предмету, - это изучить психофизические особенности данной категории детей с ОВЗ и их особые потребности.

Второй шаг – это изучение рекомендаций психологов и медиков для данного конкретного ребенка для адекватного выбора методов и форм работы с обучающимся, поскольку дети с одним и тем же диагнозом могут значительно отличаться друг от друга по своей готовности к обучению, психологическому фону, нервной возбудимости, степени выраженности физического заболевания и т.д.

Третий шаг – это выбор методов, форм и педагогических технологий, которые будут реализовываться при обучении данного ребенка в инклюзивном классе, написание адаптированной рабочей программы для обучающегося с ОВЗ.

И четвертый шаг – это непосредственная работа с ребенком в условиях инклюзии: налаживание контакта с обучающимся, создание доброжелательной атмосферы на уроке, включение его в активную образовательную деятельность, подбор индивидуальных заданий.

Я работаю с двумя категориями детей с ОВЗ: ЗПР и слабослышащие. Поэтому на создании условий для инклюзивного обучения иностранному языку для данных двух категорий хотелось бы заострить особое внимание.

Ortiz, на которого в своей статье ссылается Н. Г. Сигал [2], считает, что ведущей задачей учителя иностранного языка, преподающего в инклюзивном классе, и школы в целом, является создание образовательной среды, в которой весь процесс обучения будет обеспечивать успех в достижении всеми учащимися класса необходимых образовательных результатов, что предполагает использование эффективных учебных стратегий, направленных на прогнозирование и снятие возможных трудностей в обучении иностранного языка, возникающих у каждого ученика класса при изучении иностранного языка. Создание «безбарьерной» образовательной среды при обучении иностранному языку детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного класса начинается с создания благоприятного микроклимата, способствующего достижению всеми учащимися класса академических результатов и расширению их возможностей. Фундаментальной основой проектирования успешной и эффективной образовательной среды должно стать положение о том, что все дети могут учиться, и каждый учитель должен взять на себя ответственность за организацию адекватной психолого-педагогической поддержки в его обучении [2].

Важной задачей педагога-учителя иностранного языка, по моему мнению, должен стать поиск партнера для ребенка с ЗПР: успешного обучающегося в данной группе с положительным эмоциональным отношением к данному однокласснику, который сможет помогать своему соседу по парте. Не просто давать списывать, а именно помогать, давая дополнительные разъяснения, подсказывая, где можно найти необходимый для выполнения упражнения материал, направляя в парной работе, и т.д.

Индивидуализировать обучение ребенка с ЗПР - не значит посадить его отдельно, давать ему каждый раз особые задания и обособить его в группе. Наоборот, необходимо включить его в активную работу с одноклассниками так, чтобы он не чувствовал себя одиноким и отвергнутым, но при этом все же давать посильные задания, постепенно усложняя их.

Так, например, дети с ЗПР обычно испытывают трудности в написании словарных диктантов, поэтому для таких обучающихся, а также для других, которые испытывают трудности в изучении иностранного языка, можно предложить (что я в своей практике и делаю) несколько иную работу со словами. При этом желательно разбить ее на два этапа: подготовительный, когда дети могут пользоваться учебниками и словарями, и непосредственно проверочная работа. В такие работы можно включать следующие задания: разделить ряд слитно написанных слов на отдельные, вписать пропущенную букву, исправить ошибку в написании, соотнести иностранное слово с его русским эквивалентом, перевести слова с ИЯ на русский одного из вышеперечисленных заданий, написать перевод с русского на ИЯ. В ходе выполнения тренировочной работы обучающиеся еще раз прочитывают и прописывают слова и их перевод, что способствует их запоминанию и обеспечивает более успешное написание подобной проверочной работы. Выполнять они ее могут самостоятельно в то время, как учитель проводит диктант для основной массы обучающихся.

Наглядность – еще один фактор успешного овладения детьми с ЗПР новой лексикой. При этом они нуждаются в отведении на это большего времени, нежели их здоровые сверстники. Поэтому после введения слов целесообразно организовать дополнительную индивидуальную работу такого обучающегося с карточками, которые представляют собой изображение изучаемого предмета или явления и соответствующей подписи. После чего можно предложить индивидуальное задание на соотнесение этих же самых изображений и подписей.

При развитии диалогических навыков учащемуся с ЗПР можно отводить те роли, где он будет читать две-три типовые фразы, когда не нужно производить никаких трансформаций с образцом или выбирать ответы в соответствии с реакцией партнера по диалогу.

Важно поддерживать у ребенка с ЗПР мотивацию к изучению иностранного языка. В этом большую роль играет использование ИКТ на уроках – не только проецирование на экран изображений, схем, опор, просмотр видео и прослушивание аудио записей. Все это давно стало неотъемлемой частью урока иностранного языка. Интерес стимулируют также интерактивные задания, выполняемые на компьютерах или ноутбуках. Такое задание можно проецировать на экран, выполняет его обучающийся за экраном учительского компьютера, остальные наблюдают со своих мест. Если ребенок ошибся, то его одноклассники могут объяснить ошибку и помочь выбрать верный вариант. Можно давать иногда такие задания на индивидуальное выполнение также за учительским компьютером/ноутбуком, а если позволяет оснащение школы (есть мобильный компьютерный класс), то индивидуально каждым обучающимся за ноутбуком.

Подобные интерактивные задания можно использовать не только в классе, но и в качестве обязательных или дополнительных домашних заданий. Так, настоящей находкой может стать сайт <http://learningapps.org/>, где учитель может не только легко и быстро конструировать свои собственные задания или пользоваться созданными другими учителями упражнениями, но и создавать свои виртуальные классы и приглашать для работы учеников. Главным условием будет, конечно же, доступ в домашних условиях к сети Интернет. Преимуществом работы в данном приложении является то, что ребенок при выполнении заданий сразу же видит результат и допущенные им ошибки, может выполнить упражнение несколько раз, пока не добьется нужного результата, а главное – его успехи отслеживает и учитель.

Выстраивание по возможности работы с родителем или опекуном ребенка с ОВЗ также является составляющей успешного создания условий для обучения в условиях инклюзии. Во многих семьях родители детей с ОВЗ стараются помогать дома с выполнением домашних заданий и усвоением знаний в целом. Иностранный язык же может стать камнем преткновения, если взрослый не обладает достаточными знаниями изучаемого ребёнком иностранного языка. В таком случае можно прибегнуть к дистантным формам, к уже вышеупомянутому сайту http://learningapps.org или другим подобным платформам. Родителям своих учеников, не только детей с ОВЗ, всегда предлагаю в электронном виде аудиокурсами к УМК, по которым они обучаются и которыми они могут пользоваться дома. Как правило, это дает свой положительный эффект.

Если же мы говорим о ребенке слабослышащем, то многих вышеупомянутых трудностей у него при изучении ИЯ может не возникать: он также успешно, как и его сверстники, может учить слова, осваивать грамматику изучаемого языка, читать, писать и говорить, но при создании других особых условий. Оговорюсь, что это возможно, если у ребенка есть слуховой аппарат или имплант, и именно такой ребенок обучается в одной из моих групп. Но и для работы с ребенком со слуховым аппаратом существуют свои правила:

– слабослышащий обучающийся сидит на первой парте, по возможности непосредственно перед учителем;

– он видит лицо и следит за артикуляционным аппаратом учителя;

– при организации парной работы ребенок с нарушением слуха также должен видеть лицо своего партнера;

– учитель громко, четко, глядя на данного обучающегося, произносит новые буквы, звуки и слова;

– учитель должен контролировать, правильно ли ребенок услышал звук/слово, и каждый раз, если услышано неправильно, исправлять ошибки в произношении;

– учитывать, что из-за слухового аппарата речь воспринимается ребенком с небольшим отставанием во времени.

Таким образом, создать специальные условия для ребенка с ОВЗ на уроке иностранного языка действительно не так просто, это требует от нас новых знаний, большой дополнительной работы при подготовке к уроку, эмоциональных вложений. Но именно при таких условиях подлинно инклюзивное образование возможно, мы ищем и находим подход к каждому ребенку и включаем его в активную образовательную деятельность.

Литература

Деятельность руководителя образовательной организации при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство: методические материалы для руководителей образовательных организаций (серия: «Инклюзивное образование детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях») / С.В.Алехина; Е.Н.Кутепова; Т.Ю.Сунько, Е.В.Самсонова. – М.:ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. – 147 с

Сигал, Н.Г. Обучение иностранному языку детей с ограниченными возможностями здоровья в системе инклюзивного образования [Электронный ресурс: <http://kpfu.ru/staff_files/F1303148247/Statya.v.inostrannye.yazyki.pdf/>.

 Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», N 273-ФЗ, ст. 79

**Козина Л. Л.,**

учитель начальных классов

МБОУ СОШ № 144,

г. Нижний Тагил

**ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА (ЗПР)**

В настоящее время детей с проблемами в обучении становится все больше. Многие учащиеся не имеют соответствующего диагноза, так как родители не хотят принимать того, что их ребенок особенный. В то же время ребенок не в силах освоить даже стандарт программы общеобразовательной школы.

Появление адаптивных программ по обучению детей с ЗПР может помочь учителю убедить таких родителей обратить внимание на проблемы ребенка и возможности освоить им необходимый стандарт в особых условиях.

Учитель, обучая детей с нарушением интеллекта, обеспечивает *индивидуальный подход*.

Так, в период обучения грамоте, чтобы ребенок лучше запомнил букву, мы ее лепим, разукрашиваем, выгибаем из проволоки или нитки. Используем тетради для печатания, в которых даем задания «Найди среди других букв букву Е», или «Обведи буквы О, зачеркни буквы Н» и другие подобные задания.

Когда ребенок начинает читать, стараемся давать для чтения сначала слова с открытыми слогами, потом простые односложные слова. Я использую для дополнительной работы с такими детьми «Букварь» и «Прописи» Н.С.Жуковой. Материал в этих пособиях построен так, что любой ребенок начинает и читать, и писать.

На уроках русского языка и математики использую карточки с алгоритмами, которые помогут учащимся выполнить задания. Например, при изучении мягких согласных достаточно записать на карточке буквы, которые показывают мягкость согласных: и, я, е, ю, ь, чтобы ребенок с легкостью находил их в тексте и словах.

Для пересказа текста ребенку с замедленным психическим развитием следует давать опорные слова или план с вопросами, постепенно переходя на простой план. Следует чаще учить стихотворения, регулярно вспоминая и повторяя их через какое-то время для развития долговременной памяти.

Домашнее задание дается или подобное классному, или такое, с которым ребенок сможет справиться самостоятельно. Если в домашнем задании допущены ошибки, следует разобрать их и еще раз дать подобное задание.

Для *предотвращения наступления утомления*, используются разнообразные средства: чередование умственной и практической деятельности, преподнесение материала небольшими дозами, использование интересного и красочного дидактического материала и средств наглядности.

Детей с замедленным психическим развитием постоянно поощряем за любой успех. Это вселяет в них уверенность в свои силы.

Хорошо, если у такого ребенка будет средство обратной связи с учителем (карточки плюс – минус, зеленый – красный), чтобы при любом затруднении можно было их увидеть и оказать помощь.

Учащихся с замедленным психическим развитием нужно специально готовить к контрольным и проверочным работам: давать подобные упражнения на уроке, включать фактический и речевой материал контрольных заданий и другие предварительные работы, давать похожие задания на дом. По итогам контрольных нужно вести учет индивидуальной динамики развития, учитывая количество ошибок, их характер, спланировать индивидуальную работу над ошибками.

Такие дети любят заниматься трудом. Это дает возможность учить их работать с алгоритмом или по схеме. Не следует настаивать на завершении работы, если ребенок устал.

По каждой теме проводится контрольная точка.

Для отслеживания результатов и достижения таких учащихся нужно вести дневник, в котором отражать их успехи. Предлагаю вам один из вариантов такого отслеживания по технике чтения «Башня достижений». (Рис.1). Ее можно использовать все 4 года.

***Башня достижений***

*Ученик* \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_*, Школа: \_\_\_\_ Класс: 1б Учитель\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_*



Легенда достижений определяется самими учителем и прописывается перед или после таблицы: красный – низкий уровень, зеленый – высокий и т.д.

Самое сложное, по моему мнению, организовать работу с такими учащимися на уроке, когда на 25 учащихся 3-4 ребенка с замедленным психическим развитием разного уровня. В первом классе за один урок получается, что к одному ребенку учитель подходит 5-6 раз, соответственно 15-20 раз на всех таких детей. А остальные?

Раньше учитель занимался с такими учащимися дополнительно, и к концу 4 класса стандарт ими осваивался. Поэтому, чтобы научиться работать в новом стандарте ОВЗ, стоит перестроиться самому учителю.

Итак, все вышеперечисленные методы и приёмы организации обучения в той или иной степени стимулируют познавательную активность учащихся с ЗПР. Учителю нужно продумать применение активных методов и приёмов обучения, чтобы вовлечь обучающихся в образовательный процесс, развивать их творческие способности, мышление, память и внимание.

Самое главное - использовать их в системе, работать вместе со специалистами: психологом, дефектологом, логопедом, при поддержке и понимании родителями проблемы своего ребенка.

Литература

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

Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. Под ред. С.Г. Шевченко. - М.: АРКТИ, 2001.

**Ломаева М. В.,**

Нижнетагильский государственный

социально-педагогический институт (филиал) РГППУ,

г. Нижний Тагил

**О ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

В соответствии с Концепцией развития дополнительного образования детей (2014 г.) и Планом мероприятий на 2015–2020 годы по реализации Концепции развития дополнительного образования детей (2015 г.) предполагается повысить качество и доступность дополнительного образования для каждого ребенка. Ожидается, что будет создана модель адресной работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности: с ограниченными возможностями здоровья, находящимися в трудной жизненной ситуации, с одаренными детьми.

На сайте Министерства общего и профессионального образования Свердловской области на странице «Образование детей с ограниченными возможностями здоровья» представлен Комплексный план по обеспечению условий инклюзивного образования детей инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья на территории Свердловской области на 2015 год (первоочередные меры) от 10.04.2015 № 01-01-55/95 [2]. В этом документе содержатся девять направлений мероприятий по созданию условий для инклюзивного образования в Свердловской области в 2015 году. Одно из направлений отражает первоочередные меры в дополнительном образовании детей с ОВЗ и детей инвалидов. Например, предусмотрена разработка методических рекомендаций по адаптации программ дополнительного образования детей к условиям инклюзивного образования. В соответствии с планом, разработать такие методические рекомендации было поручено ГАОУ СО Центр дополнительного образования «Дворец молодёжи» [2, с. 16].

В настоящее время московским городским психолого-педагогическим университетом разработаны методические рекомендации по реализации адаптированных дополнительных общеобразовательных программ, способствующих социально-психологической реабилитации, профессиональному самоопределению детей с ограниченными возможностями здоровья, включая детей-инвалидов, с учетом их особых образовательных потребностей. Они рекомендованы к использованию Министерством образования и науки Российской Федерации (письмо Министерства образования и науки РФ «О направлении методических рекомендаций» от 29.03.2016 № ВК – 641/09) [3].

Адаптированная образовательная программа — это образовательная программа, приспособленная для обучения лиц с ограниченными
возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц.

Методические рекомендации по разработке и реализации адаптированных дополнительных образовательных программ направлены на оказание методической помощи разработчикам адаптированных дополнительных образовательных программ [3, с. 2].

В документе представлены требования к структуре образовательной программы дополнительного образования, к условиям ее реализации, дан обзор специальных условий реализации дополнительных адаптированных образовательных программ для детей с ОВЗ разных категорий (с нарушениями зрения, слуха, интеллекта, опорно-двигательного аппарата, с расстройствами аутистического спектра), разработан алгоритм действий педагога дополнительного образования по адаптации программы дополнительного образования, а также описаны формы освоения такой программы – очная, очно-заочная, дистанционная.

Разрабатывать и реализовывать такую программу должны педагогические работники организаций дополнительного образования самостоятельно с привлечением, при необходимости, специалистов в области коррекционной педагогики. Для этого педагогическим работникам целесообразно пройти соответствующую переподготовку (курсы повышения квалификации).

Следует отметить, что в плане Министерства общего и среднего образования Свердловской области по обеспечению условий инклюзивного образования детей инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья на 2015 год предусмотрены мероприятия, направленные на повышение квалификации руководящих и педагогических работников системы дополнительного образования детей по вопросам инклюзивного образования. Это два семинара-практикума по темам: «Организационно-содержательные аспекты работы с детьми различных категорий» и «Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников».

Формой повышения квалификации, несомненно, можно считать научно-практические конференции по данной проблематике, например, всероссийскую научно-практическую конференцию «Культура инклюзии: проблемы, условия, факторы реализации», состоявшуюся25 – 26 января 2016 года, организованную Управлением культуры Администрации города Екатеринбург, МАУК «Муниципальный театр балета «Щелкунчик» г. Екатеринбурга», МБОУ ВО «Екатеринбургская академия современного искусства», Городской ресурсный центр по направлению «Арт-педагогика», МАУК ДО «Екатеринбургская детская школа искусств №4 «АртСозвездие», ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» и другие. Но, думается, что для освоения педагогами дополнительного образования нормативной базы инклюзивного образования (в частности, с ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ (2014 г.), ФГОС обучающихся с умственной отсталостью (2014 г.) и др.), основных психофизиологических характеристик детей с ОВЗ, алгоритма разработки адаптированной образовательной программы этих мероприятий недостаточно. Для решения проблемы подготовки педагогов дополнительного образования к реализации инклюзивного образования в Нижнетагильском государственном социально-педагогическом институте (филиале) Российского государственного профессионально-педагогического университета на протяжении ряда лет проводятся курсы повышения квалификации «Актуальные проблемы инклюзивного образования в контексте реализации ФГОС» (составитель программы - Е.Ю Темникова, к.п.н, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования Нижнетагильского государственного социально-педагогического института). Среди задач реализации программы - формирование профессиональных компетенций педагога в области инклюзивного образования, а именно: проектирование нормативно-правового поля инклюзивного образования;изучение потенциальных возможностей и специфических культурных потребностей лиц с нарушениями в развитии; реализация индивидуальных программ сопровождения их культурно-досуговой деятельности в различных социально-институциональных условиях;проектирование и реализация адаптированных программ во внеучебной деятельности.

В сентябре 2016 года на сайте Министерства общего и профессионального образования Свердловской области появилась информационная справка об образовании детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья [1]. Согласно этому документу, в области проделана большая кропотливая работа по оснащению образовательных организаций специальным оборудованием, подготовке учителей к работе в инклюзивных классах, разработке адаптированных образовательных программ. Но подавляющее большинство реализованных мероприятий касается общеобразовательных школ. О дополнительном образовании в документе содержится лишь одно предложение: «С 2016 года в программе «Доступная среда» принимают участие дошкольные образовательные организации и организации дополнительного образования детей» [1, с. 1].

Хотелось бы, чтобы ценный опыт организации инклюзивного образования, создания безбарьерной среды в регионе был распространен и на дополнительное образование детей с ограниченными возможностями здоровья.

Литература

Информационная справка об образовании детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:http://www.minobraz.ru/sistema\_obrazovanija/obrazovanie\_detejj\_s\_ogranichennymi\_vozmozhnostjami\_zdrovja/. – Дата обращения: 25.10.16.

Комплексный план по обеспечению условий инклюзивного образования детей инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья на территории Свердловской области на 2015 год (первоочередные меры) от 10.04. 2015 № 01-01-55/95. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.minobraz.ru/sistema\_obrazovanija/obrazovanie\_detejj\_s\_ogranichennymi\_vozmozhnostjami\_zdrovja/. – Дата обращения: 25.10.16.

«О направлении методических рекомендаций»: Письмо Министерства образования и науки РФ от 29.03.2016 г. N ВК-641/09. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://minobr.khb.ru/?page=343/. – Дата обращения: 25.10.16.

**Мамадаева Е. Н.,**

педагог-психолог

МБОУ СОШ № 6,

г. Нижний Тагил

**АЛГОРИТМ СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА
С ОВЗ ПЕДАГОГОМ-ПСИХОЛОГОМ**

Современная модель адаптивной школы ориентирована на создание педагогических, психологических, социальных условий доступности качественного образования, успешной адаптации в социуме, личностного развития каждого обучающегося. Сегодня понятие качества образования не сводится только к обученности учащихся образовательных учреждений, набору знаний и навыков, но и связывается с понятиями социального благополучия, защищенности.

С каждым годом все больше детей с ОВЗ приходит в образовательные учреждения, и наша школа не исключение. Перед педагогом-психологом встает проблема психологического сопровождения таких детей. При этом сопровождение учащихся с ОВЗ не может быть ограничено рамками задач преодоления трудностей в воспитании и обучении, а включает в себя обеспечение успешной социализации, сохранения здоровья, коррекцию нарушений.

Дети с ОВЗ – это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания, то есть это дети-инвалиды либо дети в возрасте до 18 лет, не признанные в установленном порядке детьми-инвалидами, но имеющие временные или постоянные отклонения в физическом или психическом развитии и нуждающиеся в создании специальных условий для обучения и воспитания.

К категории детей с ОВЗ относятся дети с задержкой психического развития и дети с умственной отсталостью.

Задержка психического развития (ЗПР) – это одно из нарушений познавательной деятельности, которое характеризуется снижением у детей памяти, внимания и восприятия по сравнению с нормальными показателями для определенной возрастной группы. В отличие от серьезных аномалий психического развития (например, умственной отсталости) такое нарушение не связано со стойкими патологиями нервной системы, а вызвано только низкими темпами ее созревания. Особенностью задержки психического развития является то, что компенсация и обратимость нарушений возможны только в условиях специального обучения и воспитания.

Еще более пристального внимания требуют дети с умственной отсталостью. У умственно отсталых детей нарушается нормальное развитие познавательных, психических процессов, у них ухудшается восприятие, память, словесно-логическое мышление, речь и так далее. Для таких детей характерны трудности в социальной адаптации, формировании интересов. У многих из них нарушается физическое развитие, возникают трудности артикуляции, двигательной моторики, могут произойти некоторые внешние изменения, например, может несколько измениться форма черепа, размер конечностей. Одна из основных проблем – сложная обучаемость таких детей условиях массовой общеобразовательной школы. А обучение ребенка во вспомогательной (коррекционной школе) – тяжелое решение для родителей.

Сопровождение детей с ОВЗ ведется в рамках психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК). На основе рекомендаций ПМПК выстраивается система взаимодействия специалистов образовательного учреждения по сопровождению ребенка с ОВЗ.

С целью всестороннего развития и коррекции ребенка с ОВЗ организация осуществляет взаимодействие различных специалистов в условиях образовательного учреждения, что обеспечивает равные возможности для полноценного развития каждого ребёнка в период обучения в школе, независимо от места жительства, пола, национальности.

В нашем образовательном учреждении обучаются дети как с задержкой психического развития, так и с умственной отсталостью.

Основной целью сопровождения таких детей является определение и реализация индивидуальных образовательных маршрутов коррекционно- педагогической работы с детьми с ОВЗ.

Для работы с детьми указанных категорий мною была разработана программа коррекционно – развивающих занятий, учитывающая психологические и физиологические особенности детей. Чаще всего это трудности в усвоении программного материала, обусловленные низким уровнем сформированности основных мыслительных операций, снижением работоспособности.

Цель курса индивидуальных коррекционно - развивающих занятий - оптимизация интеллектуальной деятельности за счет стимуляции психических процессов и формирования позитивной мотивации.

Для удобства анализа нарушений познавательной деятельности целесообразно выделить три основных блока психокоррекционного процесса: мотивационный, регуляторный и блок контроля.

**Задачи психологической коррекции детей с ЗПР**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Наименование блока | Содержание блока | Психокоррекционные задачи |
| Мотивационный блок | Неумение ребенка выделить, осознать и принять цели действия | Формирование познавательных мотивов: создать проблемные учебные ситуации; стимулировать активность ребенка на занятии. Обратить внимание на тип семейного воспитания.Примеры: дидактические и развивающие игры, упражнения. |
| Блок регуляции | Неумение планировать свою деятельность во времени и по содержанию | Обучить ребенка планированию своей деятельности во времени. Предварительно организовать ориентировки в заданиях. Предварительно проанализировать с ребенком используемые способы деятельности. Примеры: обучение ребенка продуктивным видам деятельности (конструированию, рисованию, лепке, моделированию). |
| Блок контроля | Неумение ребенка контролировать свои действия и вносить необходимые коррективы по ходу их выполнения. | Обучить контролю по результатам. Обучить контролю по способу деятельности Примеры: дидактические игры, упражнения на внимание, память, наблюдательность; обучение конструированию и рисованию по моделям. |

Основные направления и содержание коррекционно-развивающей работы педагога – психолога направлены на развитие познавательной деятельности и целенаправленное формирование ВПФ. Они разделены на четыре этапа (от простого к сложному, от зоны актуального развития к зоне ближайшего развития).

Работа выстраивается в четыре этапа. Каждый этап имеет направления:

1. Развитие аналитико-синтетической сферы

2. Развитие внимания

3. Развитие памяти

4. Развитие восприятия и воображения

5. Развитие личностно-мотивационной сферы

1. Развитие аналитико-синтетической сферы на первом этапе – это переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению. Формирование операций классификации, сериации, обобщения. Развитие способности анализировать простые закономерности. На втором этапе – формирование понятий и накопление понятийного опыта. Развитие способности строить простейшие обобщения. На третьем этапе - продолжение развития наглядно-образного мышления и способности анализировать. На четвертом этапе идёт формирование элементов абстрактно-логического мышления: развитие функций анализа и синтеза, сравнения и обобщения, абстрагирования. При работе по данному направлению используются упражнения на выявление существенного в явлениях окружающей действительности. Упражнения на простейший анализ с практическим и мысленным разделением объекта на составные элементы; сравнение предметов с указанием их сходства и различия по заданным признакам: цвету, размеру, форме, количеству, функциям и т.д.; различные виды задач на группировку. Упражнения на сериацию и на классификацию по переменному признаку. Упражнения на простейшие обобщения, несложные логические задания. Упражнения, требующие сравнения, абстрагирования от несущественных признаков с последующим использованием обобщения и выявления закономерности для выполнения заданий: продолжение ряда чисел, фигур, слов, действий по заданной закономерности. Упражнения на поиск закономерности, на обобщение, на проведение классификации предметов, чисел, понятий по заданному основанию классификации; решение логических задач, требующих построения цепочки логических рассуждений.

2. Развитие внимания на первом этапе направлено на развитие навыков сосредоточения и устойчивости внимания. На втором этапе - на повышение объема внимания, формирование навыков самоконтроля. На третьем этапе - на развитие переключения внимания, формирование навыков произвольности. На четвертом этапе развитие внимания направлено на развитие саморегуляции и умения работать в умозрительном плане. Используются такие упражнения: поиски ходов в простых лабиринтах, «Графический диктант» с визуальной, а затем (при усложнении) на аудиальной инструкцией, двухцветный вариант, самостоятельное планирование деятельности.

3. Развитие памяти на первом этапе направлено на развитие объема и устойчивости визуальной памяти. На втором этапе - на развитие визуальной и аудиальной памяти. На третьем этапе - на развитие визуальной, аудиальной и тактильной памяти (увеличение объема, устойчивости, эффективности перевода из кратковременной в долговременную память). На четвертом этапе - развитие аудиальной и визуальной, кратковременной и долговременной памяти. Используются упражнения на запоминание различных предметов с последующим увеличением объема, сложности и времени хранения запоминаемой информации; лабиринты по памяти или с отсроченной инструкцией.

4. Развитие восприятия и воображения на первом этапе направлено на формирование сенсорных эталонов в сфере зрительного и слухового восприятия: развитие пространственной ориентировки, восприятие глубины и объема, выделение фигуры из фона, формирование элементов конструкторских навыков и воображения. На втором этапе - на формирование дифференцированного восприятия, элементов конструкторского мышления и конструкторских навыков, развитие восприятия «зашумленных» объектов. На третьем этапе направлено на формирование способности к детализированному восприятию, планомерности восприятия (наблюдательности), развитие творческого воображения и элементов конструкторского мышления. На четвертом этапе развитие восприятия и воображения направлено на формирование общей способности искать и находить новые решения, необычные способы достижения требуемого результата, новые подходы к рассмотрению предлагаемой ситуации. Содержание: упражнения на восприятие и воспроизведение ритма, интонаций, развитие пространственной координации (понятия слева, справа, перед, за и т.д.), на восприятие «зашумленных», «наложенных» рисунков, объектов, расположенных в непривычном ракурсе.

5. Развитие личностно-мотивационной сферы направлено на актуализацию познавательного интереса, снятие тревожности и других невротических комплексов.

Определение и реализация индивидуальных образовательных маршрутов коррекционно-педагогической работы происходит поэтапно, по определенному алгоритму и осуществляется психологом, логопедом и педагогами образовательного учреждения.

Алгоритм сопровождения детей с ОВЗ:

1. Сбор информации и составление банка данных учащихся с ОВЗ. Для успешности обучения детей необходима правильная оценка их возможностей и выявление особых образовательных потребностей. Основной целью проведения данного этапа является сбор необходимой информации об особенностях психофизического развития и потенциальных возможностей ребёнка. Результаты диагностического обследования доводятся до сведения всех участников коррекционно-педагогического процесса.

2. Повышение психолого-педагогической компетенции и профессиональное самосовершенствование всех участников комплексного сопровождения, в том числе и родителей. На этом этапе специалисты обсуждают возможные варианты решения проблемы, определяют наиболее эффективные методы и приёмы коррекционной работы, составляют индивидуальные программы, распределяют обязанности по их реализации, уточняют сроки. Специфика сопровождения такова, что каждый специалист выполняет определённые задачи в области своей предметной деятельности. Составление индивидуального образовательного маршрута способствует реализации образовательных потребностей детей с ОВЗ.

Важным принципом для определения и реализации индивидуального маршрута является:

– принцип доступности и систематичность предлагаемого материала;

– непрерывность;

– вариативность;

– соблюдение интересов обучающегося;

– принцип создания ситуации успеха;

– принцип гуманности и реалистичности;

– содействие и сотрудничество детей и взрослых.

Индивидуальный образовательный маршрут – это интегрированная модель психолого-медико-педагогического пространства, создаваемого специалистами с целью реализации индивидуальных особенностей ребёнка с ОВЗ на протяжении определённого времени.

3. Информирование родителей о результатах работы с детьми. Родители являются полноправными участниками воспитательного и образовательного процесса. Они должны иметь всю информацию о том, какое психологическое и педагогическое воздействие оказывается на их ребёнка в ОУ. Вовлечение родителей в коррекционно-педагогическое воздействие влечёт за собой рост их активности, повышение педагогической компетентности, а также меняет характер отношений родителей к ребёнку и его особенностям. Практика показывает, что осознанное включение родителей в совместный со специалистами образовательного учреждения коррекционный процесс позволяет значительно повысить его эффективность.

4. Оценка эффективности совместной деятельности участников сопровождения в рамках разработанной модели;

5. Проектирование последующей работы с детьми.

Организация работы в образовательном учреждении с учащимися с ОВЗ предполагает:

– разработку рекомендаций для родителей в соответствие с индивидуальными особенностями их ребёнка;

– проведение консультаций, тренингов, практикумов по реализации коррекционно-развивающих задач;

– проведение открытых занятий;

– работа с детско-родительской парой.

Вышеизложенный алгоритм психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ для обеспечения их развития в условиях общеобразовательного учреждения обеспечивает:

– индивидуальный маршрут развития каждого ребёнка с ОВЗ на основе интеграции деятельности всех специалистов ОУ;

– единство диагностики и коррекции - развивающей деятельности детей с ОВЗ;

– возможность наглядно продемонстрировать родителям результаты успешного развития ребёнка.

Литература

Бабкина, Н.В. Оценка психологической готовности детей к школе: пособие для психологов и специалистов коррекционно-развивающего обучения. – М., 2005.

 Битянова. М.Р. Работа психолога в начальной школе. - М., 1998.

Вильшанская, А.Д. Дефектологическое сопровождение учащихся с ЗПР в общеобразовательной школе (Практические материалы) // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2008, №1. С. 47-54.

Локалова, Н.П. 120 уроков психологического развития младших школьников (Психологическая программа развития когнитивной сферы учащихся I – IV классов) – М.: Ось-89., 2006.-165 с.

Танцюра, С.Ю., Кононова, С.И. Индивидуальная образовательная программа в условиях инклюзии: Методические рекомендации. – М.: ТЦ Сфера, 2016. – 64 с.

**Маслакова Н. А.,**

МБОУ СОШ «Центр образования № 1»,

г. Нижний Тагил

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ПОДРОСТКАМ С ОВЗ
В ОПРЕДЕЛЕНИИ ТИПА БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ**

В течение обучения с 1 по 9 класс дети с ОВЗ получают индивидуальную и групповую психолого-педагогическую поддержку. Педагоги-психологи проводят психодиагностические процедуры с целью мониторинга психофизического развития и определения индивидуальной стратегии психолого-педагогического сопровождения.

В первом классе измеряется уровень школьной зрелости и ведется мониторинг процесса адаптации первоклассников к обучению в школе. В течение всего периода обучения для психодиагностики используются методы наблюдения, прогрессивные матрицы Дж. Равена (цифровой вариант), опросники и анкеты для исследования особенностей развития эмоционально-волевой сферы, учебной мотивации, самооценки. На этапе перехода из начальной школы в среднюю подростки обследуются по методике ГИТ.

 В пятом классе изучаются процессы адаптации детей с ОВЗ к обучению в основной школе. Для подростков – восьмиклассников проводится компьютерное тестирование «Опросник для идентификации акцентуаций характера у подростков» (по А.Е. Личко). В выпускном 9 классе подросткам предлагается измерение уровня интеллектуальных способностей (тест WISC), а также блок компьютерных психологических тестов «Профориентационная система ПРОФИ – III».

По результатам этих исследований составляется обобщённая характеристика подростка с ОВЗ, выявляются ресурсы его развития, опираясь на которые он может определить тип своей будущей профессии. Для примера возьмем результаты психологического исследования подростков, обучающихся в 9 классе для детей с ЗПР.

В исследовании приняли участие 10 человек. Мотивация к профессиональной деятельности у большинства подростков с ЗПР не сформирована. Из 10 человек у 7 отрицательные значения показателей, что свидетельствует об очень низком уровне интереса к профессиональной деятельности. 3 подростка показали хотя и положительные результаты, но значительно ниже средних значений в сравнении со своей возрастной группой. Причиной этого может быть низкий уровень работоспособности подростков с ОВЗ. Работоспособность у них характеризуется неравномерностью, зависимостью от разнообразных факторов: состояния здоровья, ближайшего окружения, мотивации. Утомление наступает после 15 минут от начала урока. Неудачи на уроках могут вызвать реакции ухода внимания, отвлечения на посторонние занятия, например, игры в телефоне. Критическое отношение к своим проблемам и трудностям у подростков снижено. Самооценка и вера в свои способности существенно снижаются на фоне учебных проблем.

По профессиональным типам результаты распределись следующим образом:

– тип "человек-природа" (физический труд, обслуживание и уход за животными, выращивание растений) выбрали 6 чел., 60%;

– тип "человек-техника" (обслуживание машин, технический труд) выбрали 3 чел., 30%;.

– тип "человек-знаковая система", (умственный труд в сфере компьютерных технологий) выбрали 2 чел., 20%;

– тип "человек-художественный образ", (жизнь в искусстве) выбрали 2 чел., 20%;

– тип "человек-человек» (работу с людьми) предпочли 4 чел.,40% .

 Наибольший интерес у девятиклассников вызывают профессии типа — "человек-природа», а наибольшее отторжение - профессии типа «человек-художественный образ» и «человек- знак».

Диаграмма 1.



 Рекомендации для продолжения профессионального обучения подросткам даются не только с учетом их профессиональных предпочтений, но также и с учетом особенной их эмоциональности, акцентуации характера, интеллектуального и личностного развития. В процессе индивидуальной беседы с подростком и его родителями обсуждаются предпочитаемые и подходящие для него виды профессиональной деятельности и конкретные рабочие специальности, а также дается перечень учебных заведений, из которого подросток может выбрать место для продолжения своего образования.

В своих рекомендациях психолог использует максимально положительные результаты всех психодиагностических процедур, чтобы не упустить значимые для подростка ресурсы развития и дать ему по возможности широкий спектр выбора будущей профессиональной деятельности.

**Митрофанова В. А.**,

учитель-дефектолог,

ГКОУ Свердловской области

«Нижнетагильская школа-интернат № 1»,

 г. Нижний Тагил

**РЕСУРСНАЯ КАРТА НИЖНЕГО ТАГИЛА ПО ОКАЗАНИЮ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОВЗ И ИХ СЕМЬЯМ**

Комплексная помощь детям с ОВЗ и их семьям стала одной из приоритетных областей деятельности здравоохранения, образования, социальной защиты, особенно в связи с введением ФГОС ОВЗ.

Органы государственной власти субъектов Российской Федерации и органы местного самоуправления муниципальных районов (городских округов) с целью предоставления образования детям с ОВЗ в соответствии с федеральным законодательством должны обеспечить:

1. Организацию и обеспечение предоставления дошкольного и основного общего образования в государственных образовательных организациях субъектов Российской Федерации, муниципальных образовательных организациях (статья 9 ФЗ-273), в том числе, в рамках инклюзии;

2. Организацию предоставления образования в отдельных государственных организациях субъектов Российской Федерации, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам, создаваемых по видам нарушений здоровья (часть 5 статьи 79 ФЗ-273);

3. Получение детьми с ОВЗ образования в частных образовательных и общеобразовательных организациях.

4. Предоставление родителям (законным представителям) методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи без взимания платы, в том числе в дошкольных образовательных организациях и общеобразовательных организациях, если в них созданы соответствующие консультационные центры (часть 3 статьи 64 ФЗ-273).

Проживая на территории Российской Федерации, дети с ОВЗ обладают конституционными правами на получение дошкольного и основного общего образования, соответственно, наличие у них ограниченных возможностей здоровья определяет их в качестве потенциальных обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (пункт 16 статьи 2 ФЗ-273). То есть ожидаемо, что по достижению такими детьми школьного возраста они попадут в систему образования именно в таком качестве. В соответствии с приказом Минобрнауки России от 30 августа 2013 г. № 1015 г «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам, образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования» обучение таких детей потребует создания дополнительных условий. Все вышеперечисленное определило необходимость создания так называемой «ресурсной карты» непосредственно для жителей нашего города.

Нами было принято решение разделить все учреждения, тем или иным способом оказывающие помощь семье и/или ребенку с ОВЗ, на условные группы:

1. Учреждения министерства здравоохранения.

2. Учреждения министерства социальной политики.

3. Учреждения министерства образования

4. Общественные и другие организации.

К какому бы министерству не относилась та или иная организация, сущностные характеристики системы помощи сосредоточены в реализации ее важнейших принципов, а именно:

– семейно-ориентированной помощи;

– взаимодействия ведомств, организаций и групп специалистов;

– комплексного подхода в оказании помощи семье ребенка с ОВЗ;

– профилактической, предупредительной работе на каждом этапе ее осуществления.

**Наумова Т. Ю.,**

учитель МБОУ СОШ № 6,

г. Нижний Тагил

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ
В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО КОРРЕКЦИИ ДИЗОРФОГРАФИИ У ДЕТЕЙ С ОВЗ**

В современной логопедической литературе дизорфография рассматривается как стойкая и специфическая несформированность (нарушение) усвоения орфографических знаний, умений и навыков, обусловленная недоразвитием ряда неречевых и речевых психических функций. Изучение данной проблемы с точки зрения психолингвистического подхода позволяет говорить о качественном своеобразии формирования и протекания у детей с дизорфографией как восприятия (в дальнейшем – и понимания) речи, так и процессов ее порождения. Для таких детей характерна слабая целенаправленность учебно-практической деятельности, что выражается в повышенной отвлекаемости и импульсивности. Уже при встрече с первыми орфографическими задачами школьники с дизорфографией стараются избежать волевого напряжения. А это препятствует нахождению адекватных способов их решения.

Дети с данной патологией нечетко владеют учебной терминологией (такими понятиями, как «звук», «слог», «гласные», «согласные»). Они не умеют пересказывать своими словами правила правописания и применять их на письме. Учащиеся с дизорфографией затрудняются при распознавании «ошибкоопасных мест» (термин М. Р. Львова) в слове, «не узнают» встретившуюся орфограмму.

Данная проблема приобретает всё большую актуальность. Увеличивающееся количество детей с ОВЗ в школах привело, по данным исследований, к тому, что во втором классе дизорфография отмечается у 80% учащихся начальных классов с ОНР (IV уровень), а в третьем и четвёртом классе уже у 90% учащихся с этим речевым нарушением. Причем 33% детей с ОНР (IV уровень) страдают тяжелой формой дизорфографии, 40% – средней и 27% – легкой формой.

Значимость успешного овладения правописанием детьми очевидна. Я. К. Грот, один из крупнейших лингвистов и методистов, считал, что «безошибочное правописание составляет азбуку знания языка». А неуспеваемость по русскому языку, к которой неизбежно приводит дизорфография, отрицательно влияет на формирование личности ребенка на трех уровнях: эмоциональном, когнитивном и поведенческом. Все это ведет к школьной, а в дальнейшем и к социальной дезадаптации ребёнка.

В связи с этим поиск оптимальных путей предупреждения и коррекции дизорфографии у учащихся начальных классов с ОНР (IV уровень) является актуальной, теоретически и практически значимой проблемой.

Решением данной проблемы занимались Лалаева Р. И., Елецкая О.В., Прищепова И. В., Ястребова А. В. и др., ученые пришли к выводу, что для достижения положительных результатов требуется поэтапная логопедическая работа. Так, на первом этапе проходит материализация орфографических действий ребёнка с помощью логопеда; на втором идёт закрепление орфографических знаний с использованием разнообразных схем, таблиц, условных и графических обозначений; на третьем орфографические действия сопровождаются громким комментированием в виде рассуждений и выводов; на четвёртом этапе происходит девербализация знаний, умений и навыков, т.е. перевод всех рассуждений во внутреннюю речь или речь «про себя».

Подробнее мы хотели бы остановиться на втором этапе логопедической работы, а именно использовании схем для закрепления орфографических знаний.

В исследованиях психологов, методистов и дефектологов (Р. Е. Левиной,
Т. Г. Рамзаевой, И. Н. Садовниковой и др.) указывается, что важной предпосылкой для становления орфографического навыка и овладения правилами правописания является освоение детьми операций систематизации и классификации, объединений грамматических понятий по общему признаку. Этому способствует осознанное понимание орфографических правил языка, применение их на практике, тогда как механическое заучивание не даёт никакого положительного эффекта. Но детям с ОВЗ крайне сложно обобщать, делать выводы, находить причинно-следственные связи, выделять из общего главное. Поэтому для создания условий формирования самостоятельных практических действий учащимся предлагаются схематичные изображения правил орфографии, которые служат своеобразными опорными сигналами, «конспектирующими» лингвистическую теорию.

Теория моделирования разрабатывалась учёными Д. Б. Элькониным и В. В. Давыдовым с 1958 года как стимуляция самостоятельной деятельности детей, предполагающей использование разных систем знаково-символических средств, развивающих способность к логическому и абстрактному мышлению. Данная теория предполагала работу по моделированию схем с первых дней пребывания ребёнка в школе как необходимого условия для развития наблюдательности, умения находить причинно-следственные связи, сопоставлять и сравнивать, делать выводы.

В 70-80 гг. прошлого века активно разрабатывали метод моделирования и успешно применяли его на практике такие педагоги, как С.Н. Лысенкова и В. Ф. Шаталов, в наше время данный метод нашёл своё отражение в таком приёме схематического отражения большого объёма информации, как кластер. Это свидетельствует о востребованности данного метода в современной школе.

Моделирование понимается как процесс создания моделей, которые могут быть представлены в виде чертежей, схем, рисунков, графиков и т.д. Эти изображения обладают достаточной наглядностью и могут применяться в начальной школе на уроках русского языка при объяснении и закреплении орфографических правил, усвоение и осознанное использование которых способствует повышению грамотности учащихся.

В своей логопедической работе я применяю элементы метода моделирования для коррекции дизорфографии учащихся начальных классов с умственной отсталостью и ЗПР. Для учащихся с ОВЗ это особенно важный фактор, так как большой объём программной информации ребёнок не в состоянии усвоить и на определённом этапе обучения перестаёт вдумываться и вникать в правила, понимая, что не запомнит их, не сможет применить, выполняя упражнение или при написании диктанта. Схемы и опорные сигналы помогают создать для детей с умственной отсталостью и ЗПР ситуацию успеха, систематизировать и обобщить материал, который учащиеся в состоянии усвоить и применить на практике, что положительно сказывается на работе по коррекции дизорфографии.

Основные требования при создании схем для детей с ОВЗ, по моему мнению, это, во-первых, их поэтапное составление, а не подача в готовом виде; во-вторых, – мобильность схемы, т.е возможность собрать и разобрать её (для этого схема выполняется на отдельных карточках); и, в-третьих, максимальное использование символов, знаков при минимуме слов, что способствует лучшему запоминанию схемы.

 Работу со схемами условно можно разбить на три этапа. На первом чаще всего используется схема, которую после поэтапного и медленного повторения сведений о том или ином понятии составляет учитель. Это происходит потому, что учащимся с ОВЗ трудно выделить в объяснении преподавателя главный и второстепенный материал и на основании этого самостоятельно приступить к моделированию схемы.

Схемы могут быть составлены в виде линейного алгоритма, где действия выполняются одно за другим (например, фонетический разбор слова); в виде схемы-алгоритма с ветвлениями, когда для объяснения выбирается либо одна, либо другая ветвь (например, схема выбора между предлогом и приставкой); а также в виде схемы-опоры для объяснения того или иного орфографического понятия (например, написание сочетаний «чк» и «чн» без мягкого знака). В схемах используются опорные сигналы, например, гласные обозначаются квадратами красного цвета; мягкие согласные – зелёного, а твёрдые – синего цвета; звонкие согласные обозначаются рисунком с изображением колокольчика, а при изображении глухих согласных колокольчик перечёркивается и т.д.

На втором этапе работы отрабатывается сознательное ориентирование учащимися в схемах, овладение доказательствами с использованием схем, дополнение схемы, исправление ошибок, самостоятельное выполнение заданий c использованием схем в школе и дома и другие разнообразные виды работ со схемами. В процессе работы учащиеся составляют «книжки-напоминалки», в которых от руки самостоятельно или с помощью учителя воспроизводят составленные на занятиях схемы. На этом этапе используются различные приёмы для повышения интереса учащихся к работе со схемами, что способствует прочному и осознанному закреплению материала. Перечислим некоторые из этих приёмов:

– привести примеры объектов, соответствующие данной схеме (Приложение 1);

– расшифровать схему (Приложение 2);

– найти ошибку в схеме (Приложение 3);

– расставить разрозненные элементы схемы или составить схемы в правильном порядке (Приложение 4);

– дополнить (закончить) схему (Приложение 5);

– выбрать соответствующую данному объекту модель из нескольких представленных схем;

– составить схему для того, чтобы рассказать одно из правил русского языка, например, что в сочетаниях «чк», «чн» мягкий знак не пишется.

На этом же этапе возможна работа с интерактивными презентациями, с помощью которых в игровой форме закрепляются знания правил русского языка у учащихся. Но этим приёмом не стоит злоупотреблять и использовать слишком часто, так как большинство детей, особенно с умственной отсталостью, воспринимают это как игру, и затем не могут вспомнить, над каким правилом работали, какой материал повторяли

На третьем этапе на основании приобретённых знаний и умений в работе со схемами учащиеся формируют навык нахождения орфограммы, вырабатывая определённый автоматизм действий, и использования схем, постепенно сворачивая их, при этом процесс переходит в действия «про себя», без манипуляций со схемами.

Использование схем возможно на различных этапах занятия (этапе объяснения нового материала, закрепления знаний и повторения ранее изученного и др.). Работа учащихся начинается с наблюдения за действиями учителя, затем переходит к активному включению в работу по составлению схем, но ещё с помощью учителя и, наконец, к самостоятельной работе со схемами.

Использование моделирования и опорных сигналов на коррекционных занятиях позволяет учащимся с ЗПР и умственной отсталостью наглядно представить теоретический материал и применить его затем на практике.

При составлении схем, работе по схеме и опорным сигналам развиваются различные виды памяти учащихся:

– слуховая и зрительная память (учащийся слышит объяснение учителя по схеме и одновременно видит эту схему перед собой);

– словесно-логическая память (ученик выстраивает свой устный ответ с опорой на схему);

– моторная память (когда учащийся на стадии закрепления воссоздаёт схему по её частям);

– образная память (символика опорных сигналов предполагает подключение ассоциативного мышления).

Многократное повторение по схеме того или иного правила способствует тому, чтобы учащиеся не только выучили правило, но и поняли его и смогли применить в практической деятельности.

Опыт моей работы с опорными схемами свидетельствует, что такая работа позволяет развивать и речевую деятельность. После того, как на занятиях дети индивидуально или в парах составляли правила по опорным схемам, речь учащихся стала организованнее, последовательнее в изложении не только правил по русскому языку, но и текущих событий.

Все эти положительные изменения в конечном итоге способствуют развитию орфографической зоркости учащихся, а полученный навык в определении «ошибкоопасных» мест поможет преодолеть дизорфографию.

Применение метода моделирования для закрепления орфографических знаний способствует также формированию личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий как основы умения учиться. В сфере личностных универсальных учебных действий у учащихся формируется адекватная мотивация учебной деятельности, включая учебные и познавательные мотивы. В сфере регулятивных универсальных учебных действий школьники овладевают способностью принимать и сохранять учебную цель и задачу, планировать ее реализацию, контролировать и оценивать свои действия, вносить соответствующие коррективы в их выполнение. В сфере познавательных универсальных учебных действий учащиеся учатся использовать знаково-символические средства, что способствует развитию логического мышления. В сфере коммуникативных универсальных учебных действий дети приобретают умение адекватно передавать информацию.

Метод моделирования целесообразно применять в работе по коррекции и предупреждению дизорфографии в начальных классах. Планирую продолжить эту работу с учащимися 5- 9 классов.

Литература

 Елецкая, О.В., Горбачевская, Н.Ю. Развитие и коррекция грамотности. М.Школьная Пресса, 2005.- 96 с.

 Лысенкова, С.Н.- Москва. Педагогика, 1985г.-176 с.

Прищепова, И. В. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у младших школьников с нерезко выраженным общим недоразвитием речи // Диагностика, профилактика и коррекция нарушений развития детей с ограниченными возможностями здоровья. - СПб., 2006.

Садовникова, И. Н. Нарушение письменной речи у младших школьников. - М., 1983.

Шаталов, В.Ф. Учить всех, учить каждого. - М., Педагогика, 1988.

Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / Под ред. Р. Е. Левиной. - М., 1961.

Ястребова, А. В., Конюшков, Е. П. Логопедическая работа с учащимися общеобразовательных школ, имеющими нарушения речи // Дефектология. 1988. № 2.

Приложение 1

|  |
| --- |
| Разделительный Ь**е** ёю яи Ь  |

Подбери слова подходящие к данной схеме:

вьюга, холодильник польёт, моль, семья, ночью, больной

Приложение 2

|  |
| --- |
| Разделительный **?**е ёю я  ?  |

Приложение 3

|  |
| --- |
| Как отличить приставку от предлога. **? можно**  подставить **слово****другое слово**  **нельзя**  |

Приложение 4

действие не совершили

(читать)

температура

(высокая)

вкус (сладкий)

материал (золотой)

события (праздники)

живые существа (котёнок,

малыш)

конкретные предметы

(ветка)

процесс (падение)

цвет (зелёный)

явления природы

( дождь)

принадлежность

( школьный)

размер (большой)

чувства (любовь)

форма (круглая)

действие совершили (прочитать)

Приложение 5

Приставки на **З** и **С**

 **З**

 **С**





**Скоробогатова Ю. В.,**

доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного

и начального образования

НТГСПИ (филиала) ФГАОУ ВО РГППУ;

педагог-психолог

Муниципальной службы практической психологии

МБОУ СОШ «Центр образования №1»,

г. Нижний Тагил

**ВОЗМОЖНОСТИ И УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ ЛИЦ
С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ**

На современном этапе образования значительная роль отводится созданию условий для образования без дискриминации. Этот аспект относится и к образовательным учреждениям высшего образования.

В действительности ограничения здоровья, связанные с сенсорными или двигательными нарушениями, могут быть преодолены при правильном выборе профессиональной направленности и овладении профессией. Очевидно, что самостоятельно, без специальных условий и помощи специалистов разного уровня студент с ограничениями по здоровью или инвалидностью не может также успешно осваивать программы высшего образования, приобретать компетенции и профессиональные качества как студент, не имеющий таких ограничений.

С другой стороны, нарушения физического и соматического здоровья настолько часто встречаются у подрастающего поколения, что не приходится надеяться на безупречное здоровье обучающихся высшей школы. В ряде случаев нарушения соматического статуса не сказываются на особенностях восприятия учебного материала, присвоении компетенций по образовательной программе, необходимых для реализации профессиональных обязанностей и трудовых функций. Однако есть категории обучающихся, которым необходимы не только специальные архитектурные условия для достижения полноценной подготовки по выбранной специальности и, соответственно, готовности к профессиональной деятельности, но и условия учебно-методического характера, позволяющие преодолевать трудности, возникающие в учебно-профессиональной деятельности, в полном объеме овладевать системой профессиональных знаний и умений, демонстрировать готовность к реализации их в практической деятельности.

В противном случае обучение по выбранной специальности не имеет смысла, не способствует социальной адаптации и интеграции человека с ограниченными возможностями в социум, лишает его равных возможностей с учетом имеющихся недостатков развития физической и психической сферы.

В истории известны случаи, когда люди с ограниченным возможностями достигали значимого социального статуса, влияния на общественную, экономическую и культурную жизнь общества, проявляя свои неограниченные способности, придавая своим ограничениям безграничные возможности, совершенствуя мировое пространство кардинально. Известный в мировом масштабе физик А. Эйнштейн, который за открытия в науке удостоен Нобелевской премии, в детском возрасте не только не блистал талантами или повышенными способностями, а до трехлетнего возраста не умел говорить, страдал аутизмом и испытывал трудности при чтении. Другой известный ученый и педагог Л. Брайль, получив в раннем возрасте травму глаз, приведшую к слепоте, разработал специальный шрифт для слепых, который носит его имя. Рельефно-точечный шрифт используется при обучении людей с нарушением зрения и в настоящее время. А дополненный автором вариант шрифта для изучения нотной грамотности (нотопись) он преподавал слепым детям.

Уникален жизненный путь К.Э. Циолковского, который в возрасте девяти лет в результате осложнения после болезни потерял слух, что лишило его многих детских забав и впечатлений, привычных для его здоровых сверстников. Но тяга к самообразованию, интерес к исследованиям и практическим опытам позволили не только передавать знания в области математики, физики и других наук подрастающему поколению, но и стать выдающимся российским ученым, основоположником современной космонавтики, а также философом, представляющим школу русского космизма.

Подобные примеры указывают на возможности людей, имеющих какие-либо нарушения физического или психического развития, быть востребованными в обществе. Технический прогресс, который происходит в мире, в том числе и не без участия людей, имеющих специфику развития психических или физических функций, повышает адаптивность лиц с ограниченными возможностями за счет совершенствования современных образовательных условий, технических возможностей, информационных технологий. Современные технические устройства позволяют с легкостью преодолевать физические дефекты (слепота, глухота), двигательные нарушения, преобразовывать информацию из одной сенсорной системы в другую. При этом на ступени высшего образования речь не идет об обучении людей с интеллектуальными нарушениями, так как уровень их образования на предыдущих уровнях не является цензовым, соответствующим основному общему образованию.

В педагогической практике обосновывается обучение детей с нарушением психического развития педагогами, которые знают данную проблему изнутри, сами испытывали определенные сложности в процессе получения образования, и могут более полноценно использовать свой опыт при обучении других как в общеобразовательных учреждениях, так и при подготовке педагогических кадров.

Если в системе общего образования вопросы инклюзивного образования рассматриваются достаточно широко, вводятся и реализуются стандарты для каждого варианта ограничения психофизического развития ребенка, то на ступени высшего образования эти исследования только набирают обороты, используют имеющийся опыт дефектологических, психологических и социальных институтов в оказании помощи лицам с инвалидностью в студенчестве. В предыдущих публикациях уже отмечалась необходимость при организации совместного образования лиц, имеющих особенности развития, и их нормально развивающихся сверстников установления взаимодействия специалистов психологического, медицинского, социального профилей [2]. Необходимость создания методических центров и служб сопровождения для участников инклюзивного процесса, включая профессорско-преподавательский состав, обслуживающий персонал (сотрудники библиотеки, технические и информационные службы и др.), абитуриентов и студентов с инвалидностью, тьюторов, а также родителей позволит более качественно решать вопросы обеспечения образовательных потребностей студентов высшего учебного заведения, систематизировать методы, приемы и формы организации образовательного процесса и профессиональной деятельности.

В этом случае возникает необходимость создания такой службы сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями, которая бы сочетала профессионализм и эмпатические способности, объединяла специалистов и позволяла обобщать и распространять опыт образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

Совместная работа в команде специалистов, реализующих инклюзивную практику, должна начинаться задолго до непосредственного обучения по выбранной специальности или направлению подготовки. Значимая и значительная часть работы специалистов службы сопровождения в вузе направлена на профориентационную работу, правильное оценивание своих ресурсов и возможностей в выбранной профессии, а часто и сопоставление потребностей и желаний абитуриента с ограничениями по здоровью с его реальными физическими и психическими характеристиками, которые могут не соответствовать требованиям профессиональной деятельности или указывать на профессиональную непригодность.

Учебно-методический центр, который создается при организации обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, ориентирован на обмен информацией, приобретение новых способов и технологий обучения и развития студентов, имеющих инвалидность или дефицитарность развития какой-либо сферы, осуществление информационной и методической поддержки в решении проблемных педагогических ситуаций, планирование проведения совместных учебных и внеаудиторных мероприятий, культурно-просветительской и оздоровительной деятельности [2].

Итоговый результат обучения не должен отличать студента с ограниченными возможностями от обучающегося без таких ограничений. А вот способы достижения этих результатов, временные затраты на их реализацию, дополнительные (адаптированные) программы могут быть весьма вариативны как для определенной нозологической группы, так и индивидуального для конкретного обучающегося.

Обязательным условием реализации программы профессиональной подготовки студента с инвалидностью является разработка и реализация адаптированных образовательных программ с учетом образовательных потребностей обучающегося. Адаптированная образовательная программа высшего образования направлена на достижение обучающимися инвалидами и студентами с ограниченными возможностями здоровья результатов, которые определены соответствующими федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования.

Адаптация образовательной программы может включать в себя введение пропедевтических или дополнительных дисциплин или модулей, направленных на индивидуализированную коррекцию нарушений учебных и коммуникативных умений, профессиональной и социальной адаптации, социально-активные и рефлексивные методы обучения, технологии социокультурной реабилитации с целью оказания помощи в установлении полноценных межличностных отношений с другими студентами, создание комфортного психологического климата в студенческой группе; обеспечение печатными и электронными образовательными ресурсами в формах, адаптированных к ограничениям в их здоровье, выбор мест практик с учетом рекомендации медико-социальной экспертизы или рекомендации психолого-медико-педагогической комиссии [1].

Адаптации в образовательной программе могут подвергаться и фонды оценочных средств, позволяющие оценить достижение студентов запланированных результатов обучения, выбрать оптимальные формы проведения текущей и итоговой аттестации обучающихся с учетом индивидуальных психофизических особенностей. При получении высшего образования предусмотрено обучение по индивидуальному учебному плану в установленные сроки с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося с инвалидностью и лиц с ограниченными возможностями здоровья. При составлении индивидуального графика обучения могут быть предусмотрены различные варианты проведения занятий, включая и дистанционные формы [1].

Совершенствование материально-технической базы специальных средств обучения лиц с инвалидностью предполагает оснащение образовательного учреждения таким оборудованием, которое повышает успешность выполнения учебных заданий, формирует профессиональные качества, готовит к прохождению практики и непосредственно профессиональной деятельности.

Успешность обучения студентов с инвалидностью или нарушениями развития при овладении профессией зависит от активности самой личности, желающей преодолевать имеющиеся трудности, искать наиболее доступные пути преодоления ограничений здоровья, достижения поставленных целей. Именно собственная активность человека обусловливает успешность его профессионализма и социальной востребованности.

Таким образом, нормативно-правовые акты, определяющие общие подходы образования независимо от уровня и ступени образования определяют необходимость совместного обучения лиц, имеющих ограниченные возможности здоровья и без каких-либо ограничений. Организация деятельности учебно-методического центра в образовательной организации, реализующей программы профессионального образования в высшей школе, может иметь различные направления деятельности, но должна учитывать имеющиеся ресурсы для каждой нозологической группы. От системности и комплексности, практичности и открытости в деятельности учебно-методического центра по организации обучения лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья зависит успешность развития, сотрудничества и профессиональная востребованность специалистов на рынке труда, их социальная и профессиональная зрелость.

Литература

Положениеоб образовательной программе высшего образования (бакалавриат, специалитет, магистратура). Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 15.06.2015 № 01-158/осн [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://yandex.ru/clck>. – Дата обращения: 03.12.2016.

Скоробогатова, Ю.В. Проблемы и перспективы подготовки педагогов к реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Ю.В. Скоробогатова //Культура инклюзии: проблемы, условия, факторы реализации: Материалы всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 25 – 26 января 2016 г. / Отв. редактор Н.Г. Куприна. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т; Екатеринбургская академия современного искусства; МАУК ДО ЕДШИ №4 «АртСозвездие», 2016. – С.181–189.

**Юрлова Н. В.,**

педагог-психолог МСПП

МБОУ СОШ «Центр образования № 1»,

г. Нижний Тагил

**МУНИЦИПАЛЬНАЯ СЛУЖБА ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ КАК ДОСТУПНЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС ПРИ ОКАЗАНИИ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОВЗ**

Муниципальная служба практической психологии(далее МСПП) существует как подразделение МБОУ СОШ «Центр образования №1».

 Основные задачи деятельности МСПП:

– Создание условий, обеспечивающих получение образования детьми с ограниченными возможностями здоровья, выраженными проявлениями дезадаптации.

– Оказание индивидуальной консультативно-диагностической помощи родителям и учащимся по запросу.

– Методическое сопровождение деятельности педагогов и психологов ОУ города.

– Участие в оперативных проверках, способствующих обеспечению прав несовершеннолетних на доступное и качественное образование (по приказам начальника Управления образования).

Специалисты (педагоги-психологи, логопеды, дефектологи) в постоянном режиме ведут деятельность по выявлению и психолого-педагогическому сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья.

Одним из основных направлений деятельности МСПП является проведение индивидуальных консультаций по запросам родителей, педагогических, социальных работников относительно детей, развивающихся нормативно, и с ограниченными возможностями здоровья.

Осуществляется психолого-педагогическое обследование, даются рекомендации по оказанию коррекционно-развивающей помощи, что обеспечивает получение ранней консультативной помощи родителями, воспитывающими «особых» детей. Динамика количества консультаций за последние 3 года представлена в таблице.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Категория клиента | 2014 год | 2015 год | 2016 год |
| Дети | 1092 | 1494 | 1599 |
| Родители | 467 | 624 | 656 |
| Педагоги, студенты | 887 | 925 | 982 |
| **Всего:** | 2436 | 3043 | 3237 |
| Из них ОВЗ: | 593 | 799 | 991 |

Из представленных данных хорошо видно, что количество консультаций увеличивается с каждым годом. Считаем, что прирост показателей происходит по причине повышения спроса на психологические услуги.

Количество консультаций, оказанных участникам образовательного процесса по поводу обучения и воспитания детей с ОВЗ, ежегодно возрастает, по сравнению с прошлым годом на 24%.

Родители детей с ОВЗ информируются специалистами МСПП о возможности регулярного получения индивидуальных консультаций на базе службы по вопросам воспитания, обучения и развития.

В консультативной деятельности специалисты МСПП используют и современные компьютерные технологии. В течение 7 лет ведутся консультации на информационном интернет-портале «Просвещённая Россия г. Н. Тагил (http: //www.znanie-ural.ru/).

В течение 5 лет сотрудники МСПП практиковали дистанционные занятия для детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках областного проекта на базе ГБОУ СО «Центр ПМСС «Ресурс» г. Екатеринбурга. Благодаря участию в проекте специалистами накоплен большой методический и практический опыт в сфере дистанционного образования.

МСПП обеспечивает методическое сопровождение деятельности педагогов-психологов, воспитателей, учителей администрации образовательных организаций города по вопросам психолого-педагогического сопровождения образовательной деятельности. На протяжении существования ГМО в его составе ежегодно функционирует 4-6 рабочих групп педагогов-психологов образования. Каждая группа работает по своей теме.

В 2017 году существуют 3 рабочие группы, занимающиеся оказанием методической помощи в организации психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ: «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ» (Скоробогатова Ю.В.), «Коррекционно-развивающая помощь детям с ОВЗ» (Коняхиной Н.М.) и группа «Основные направления работы педагога – психолога МДОУ» (Богданова Н.С.), темы для обсуждений которой постоянно касаются сопровождения детей с ОВЗ. На базе этой группы функционирует «Школа молодого педагога ДОО». В течение всего предыдущего года здесь обсуждались вопросы сопровождения детей ДОО с особыми образовательными потребностями. Темы прошедших в прошлом и текущем году мероприятий говорят об актуальности вопросов сопровождения детей с ОВЗ: «Эмоциональные проблемы детей с аутистическими реакциями», «Дети с интеллектуальными нарушениями», «Дети с речевыми нарушениями».

Группа «Коррекционно-развивающая помощь детям с ОВЗ» под руководством Коняхиной Н. М. в текущем году занимается вопросами программного обеспечения образовательной деятельности «особых» детей. Были организованы мероприятия по следующим темам: «Адаптированная основная образовательная программа для детей с ОВЗ», «Специальная индивидуальная программа развития ребенка с ОВЗ» и другие.

Просветительская деятельность педагогов-психологов МСПП также является важным направлением. Общая цель – повышение психологической культуры участников образовательного процесса. Сотрудники службы активно участвуют в городских, областных, всероссийских семинарах, совещаниях, конференциях, выставках.

В связи с введением ФГОС ОВЗ многие из мероприятий последних лет посвящены «особым» детям. В текущее учебном году сотрудники службы выступали с докладами на городском семинаре-практикуме МБДОУ д/с «Звездочка» «Социализация, обучение и воспитание детей с ОВЗ в условиях ДОО», Всероссийской научно-практической конференции на базе НТГСПИ ФГАОУ ВПО «РГППУ»«Стратегии развития дошкольного и начального образования в эпоху модернизации»; областной НПК «Актуальные вопросы формирования здоровьесберегающей среды в современных образовательных организациях», проходившей на базе МБОУ СОШ №30 и многих других.

Ежегодно сотрудники службы готовят публикации в научных сборниках, выступают в качестве психологов-консультантов в телевизионных программах, на интернет – порталах, проводят мастер-классы для педагогических работников и студентов.